

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Южный федеральный университет»

Дирекция профессиональной ориентации и поддержки
талантливой молодежи КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА
Южного федерального университета

ФЕСТИВАЛЬ НЕДЕЛИ НАУКИ ЮГА РОССИИ

Материалы Региональной студенческой конференции

В 3 томах

Том 2

Ростов-на-Дону
26-27 ноября 2013 г.

УДК 001
ББК 94
Ф 44

Редакционная коллегия:
Пономарева С.В., Пожарская З.В.

- Ф 44** Фестиваль Недели науки Юга России. Материалы Региональной студенческой конференции: в 3 т. Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. Т 2. – 784 с.
ISBN 978-5-9275-1206-5
ISBN 978-5-9275-1208-9 (Т.2)

Данный сборник составлен из материалов Региональной студенческой конференции «Фестиваль Недели науки Юга России», проходившей 26-27 ноября 2013 года в городе Ростове-на-Дону на базе Южного федерального университета. Конференция проводилась в рамках реализации «Программы развития деятельности студенческих объединений Южного федерального университета».

Представленные материалы Региональной студенческой конференции «Фестиваль Недели науки Юга России» будут полезны студентам, аспирантам, соискателям, преподавателям для раскрытия творческих способностей и воспитания студенческой молодежи, сохранения и восполнения на этой основе интеллектуального потенциала России, стимулирования вузов в организации научно-исследовательской работы студентов.

Сборник публикуется в авторской редакции.

ISBN 978-5-9275-1208-9 (Т.2)
ISBN 978-5-9275-1206-5

УДК 001
ББК 94

© Южный федеральный университет, 2013

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

*П.Р. Абраш, Т.П. Колодяжная
Южный федеральный университет*

Опираясь на исследования Федосовой О. Ю., можно сделать вывод, что перед специалистами, работающими с детьми - дизартриками, стоит задача поиска наиболее эффективных методов формирования произносительных возможностей, создания такой артикуляционной базы, которая обеспечивала бы наиболее успешное овладение ребенком навыками нормативного произношения. Успешная коррекционно-логопедическая работа в ДОО осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и неречевые процессы. Эффективность логопедической работы в значительной мере определяется соблюдением общепедагогических и специальных коррекционных условий.

Логопедическая работа при дизартрии проводится поэтапно. При коррекции звукопроизношения используется принцип индивидуального подхода. При нарушениях произношения нескольких звуков важна последовательность в работе [3].

Работая над постановкой звуков, логопед должен добиться если не точного, то приближенного их произношения. На первых порах даже владение ребенком аналогом звука чрезвычайно важно для его различения, поскольку, таким образом, формируется соотношение между артикуляционными и слуховыми образами звука. Качество аналога и степень его близости к нормальному звуку определяются степенью поражения артикуляционного аппарата.

При проведении коррекционной работы необходимо учитывать, что нередко, умея правильно произносить звук, ребенок в речи может смешивать его с другим звуком, заменять его или опускать, а иногда и искажать. Поэтому, проверив произношение звуков в отдельности, необходимо выяснить, как ребенок использует эти звуки в самостоятельной речи.

При работе над звукопроизношением важно выявить сохранные компенсаторные возможности ребенка (сохранные звуки, артикуляционные движения, специальные звукосочетания и слова, в которых дефектные звуки произносятся правильно). Работа строится с опорой на эти сохранные звенья [2].

Основной задачей логопедической работы при дизартрии, по мнению Л.С Волковой, является не только формирование правильного произнесения звуков, но в целом развитие и облегчение речевой коммуникации. Используются приемы игровой терапии в сочетании с индивидуальной работой над артикуляцией, дыханием, фонацией и коррекцией звукопроизношения, а также над личностью ребенка в целом. Интенсивность речевого развития ребенка зависит от характера его отношений с взрослыми, от особенностей его общения с ними. Влияние семейного окружения, активное вмешательство в развитие ребенка создают необходимые предпосылки для формирования правильной речи [1].

Таким образом, логопедическая работа при дизартрии очень трудоемка, многопланова и требует систематических занятий со специалистами и родителями.

ми, базируется на знании структуры речевого дефекта при разных формах дизартрии, механизмов нарушения общей и речевой моторики, учете личностных особенностей детей. Система логопедического воздействия должна носить комплексный характер и сочетаться с формированием звукового анализа и синтеза, развитием лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания.

Библиографический список:

1. Логопедия /Под. ред. Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской. – М., 2003.
2. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению/Под. ред. Т.В. Волосовец – М., 2002.
3. Федосова О.Ю. Условия создания прочного навыка звукопроизношения у детей с легкой степенью дизартрии.//Логопед в детском саду, 2005. С.30-31

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕХНОЛОГИИ

М.С. Аверина

*Факультета технологии, изобразительного искусства и профессионального образования Южного федерального университета,
адрес электронной почты: m.a.r.i.s.h@mail.ru*

Для учителя всегда актуален вопрос, как повысить мотивацию познавательной деятельности, как вызвать интерес к своему предмету, как расширить образовательное пространство своих учеников. Внеклассная работа учителя по своему предмету является необходимой учебно-воспитательной работой в школе. В настоящее время, для того чтобы быть востребованным на рынке труда, выпускнику школы необходимо обладать творческими способностями, самостоятельностью и оригинальностью мышления, уметь самостоятельно получать и анализировать знания в ходе творческой деятельности.

Внеклассная работа по технологии имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знания в области технологии, но и способствует также расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и творческих способностей, которые приобретают особую актуальность в современном обществе. Это связано с тем, что образование как ресурс науки, техники и искусства претерпевает сегодня коренные изменения, связанные с необходимостью непрерывной адаптации к быстро меняющимся динамичным социально-экономическим условиям. Кроме того, это связано с постоянно увеличивающимся объемом информации, которой вынужден грамотно оперировать ученик как будущий квалифицированный специалист. Б.М. Теплов рассматривает способности, прежде всего, как индивидуально-психологические различия между людьми. Давая определение способностей, ученый считает, что оно должно включать в себя три признака [3, с. 26]:

– во-первых, под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все-люди равны;

– во-вторых, способностями называют не вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;

– в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Традиционные же объективные условия возникновения в процессе обучения творческой деятельности учащихся обеспечиваются при реализации принципа проблемности в процессе обучения в современной школе.

Широкое применение в практике обучения получили проблемные ситуации, возникающие в результате побуждения школьников к выдвижению гипотез, предварительных выводов, обобщений. Являясь сложным приемом умственной деятельности, обобщение предполагает наличие умения анализировать явления, выделять главное, абстрагировать, сравнивать, оценивать, определять понятия.

Применение проблемных ситуаций в учебном процессе дает возможность формировать у учащихся определенную познавательную потребность, но и обеспечивают необходимую направленность мысли на самостоятельное решение возникшей проблемы.

Таким образом, создание проблемных ситуаций в процессе обучения обеспечивает постоянное включение учеников в самостоятельную поисковую деятельность, направленную на разрешение возникающих проблем, что неизбежно ведет к развитию стремления к познанию и творческой активности учащихся.

Помимо этого, важным условием развития творческих способностей у учащихся в школе выступает личность самого педагога. На это указывал А.Н. Лук [2, с. 65], говоря о том, что «если учитель обладает высшими творческими возможностями, то одаренные ученики добиваются блистательных успехов. ...Если же преподаватель сам находится внизу шкалы «творческие способности», успехи менее способных учащихся оказываются более высокими. В этом случае ярко одаренные школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей». [2, с. 68]

Дело в том, что учитель, обладающий низким уровнем развития творческих способностей, не может организовать действительно творческую деятельность, в процессе которой, как мы выяснили при теоретическом анализе работ С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и Р.С. Немова, развиваются творческие способности. Если учитель не обладает таким свойством личности как направленность на творчество, то и от своих учеников он будет требовать только знаний репродуктивного уровня. Если же учитель сам человек творческий, то он стремится и умеет организовать творческую деятельность учеников.

Кружковая деятельность в процессе обучения формирует у школьников ряд качеств, которые в конечном итоге положительно скажутся на характере ученика. Практика убеждает, что для формирования богатого внутреннего мира учащихся надо выбирать такие приемы и способы побуждения к активной творческой деятельности, которые раскрывают перед ним заманчивую перспективу преодоления трудностей, развитие творческого мышления. Для того чтобы у учеников развивался творческий потенциал, необходимо формировать у них уверенность в своих силах, веру в способность решать творческие задачи. Тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех. Разумеется, эта вера должна быть обоснованной.

Чтобы не мешать проявлению творческих способностей детей, а наоборот, стимулировать их развитие, педагоги должны придерживаться принципов:

1. Внимательно и чутко относиться ко всем проявлениям творческой активности детей.
2. Изменить внутренний настрой по отношению к каждому ученику.
3. Педагоги должны научиться видеть творческие проявления учеников не только во время учебных занятий, но и в любой другой деятельности.
4. Нужно стремиться формировать у учащихся достаточно высокую самооценку, которая стимулировала бы их к деятельности.
5. Педагог должен развивать свою креативность [1, с. 328-329].

Необходимо также всемерно стимулировать стремление учащихся к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения. Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятое решение, теряет способность к творческой деятельности. Следует в разумных пределах поощрять склонность к рискованному решению задач.

В пробуждении творческого потенциала (формировании интереса к творчеству) велика роль окружения ребенка [1, с.321].

Для формирования творческого потенциала учащихся на занятиях трудового обучения, как правило, используются различные практические методы обучения, которые классифицируются по типу познавательной деятельности: [4, с. 223]

- репродуктивный (объяснительно – иллюстративный);
- воспроизводящий;
- проблемное изложение;
- частично поисковый (эвристический);
- исследовательский.

Таким образом, технология занимает особое место среди школьных дисциплин. Как учебный предмет технология формирует творческие способности учащихся, готовит учащихся к самостоятельной жизни в социально-экономических условиях, что является основной целью обучения и может быть достигнуто только при условии, если в процессе обучения будет сформирован интерес к знаниям. В свою очередь внеклассные занятия по технологии помогают расширить возможности для развития творческих способностей подростков, позволяют уделить больше внимания на личностные потребности ребенка в выбранной им сфере деятельности.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Просвещение, 1978. – 265 с.
3. Теплов Б.М. Об изучении типологических свойств нервной системы / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1985. – 280 с.
4. Харламов И.Ф. Психология / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УРОКА ПО ТЕХНОЛОГИИ

Л. А. Аветисян

Армавирская государственная педагогическая академия, avetisyan.lyuba@mail.ru

XXI век – век высоких компьютерных технологий. Повышение качества образования в наши дни невозможно без применения современных технологий. Использование информационных компьютерных технологий (ИКТ) – это не влияние моды, а необходимость, диктуемая уровнем развития образования. ИКТ сегодня выступают как средство развития интеллектуальных и творческих способностей детей, представляют собой мощный инструмент мотивации, развития личности ученика [2].

Предмет «Технология» – это один из тех предметов, которые позволяют соединять современную технику и процесс обучения. В поисках интересных форм и методов преподавания уроков по технологии я остановилась на мультимедийных уроках-презентациях. Подготовка подобных уроков требует еще более тщательной подготовки, чем в обычных.

Основная цель применения ИКТ состоит в повышении качества обучения. Качество обучения – это уровень достижения поставленных целей. Трудно представить себе современный урок технологии без использования ИКТ, и в этом огромную помощь при проведении уроков и подготовки к ним, дают различные презентации. Для их создания я использую материал, взятый из различных энциклопедий, журналов, в том числе, и интернет ресурсов.

Используя программу PowerPoint, я создаю слайды, на которых содержится теоретический материал в виде текста, а также различные рисунки и изображения по изучаемой теме, для того, чтобы ученики могли иметь наглядное представление. Ведь, технология, один из таких предметов, в котором важно не только теоретическое объяснение материала, но и практический показ того, как именно нужно выполнять ту или иную работу и как результат труда будет выглядеть в конечном итоге.

Проектируя мультимедийный урок, необходимо разработать последовательность технологических операций, формы и способы подачи информации на большой экран. Немаловажным в проведении урока является и организация обратной связи с учащимися.

Мне бы хотелось выделить урок с мультимедийной поддержкой, где мультимедиа используется для усиления обучающего эффекта. На таком уроке учитель остается одним из главных участников образовательного процесса, а часто, и главным источником информации. При проектировании мультимедийного урока необходимо задаться вопросом: «Для чего будет предназначен данный урок: для изучения нового материала или для закрепления пройденного, а, может быть, для применения практических знаний, умений, навыков?» Уже исходя из этого, необходимо подбирать необходимые формы и методы проведения урока, образовательные технологии, приемы педагогической техники. Урок достигнет максимального обучающего эффекта, если он предстанет осмысленным и цельным, а не случайным набором слайдов. Необходимо стремиться превратить перечень слайдов в учебный эпизод [1].

Во время прохождения практики в МАОУ-СОШ № 11, г. Армавира, в процессе проведения урока по теме «Личная гигиена и уход», я использовала специ-

ально разработанные слайды с подробной иллюстрацией алгоритма действий для создания прически для девочек. Также, я продемонстрировала видеозапись по данной теме.

Интересными для учениц были мультимедийные уроки на тему «Кулинария», на которых, благодаря презентациям, процессы ознакомления с теоретическими сведениями и приготовления пищи становились легкими и доступными.

Из своего небольшого педагогического опыта, я сделала выводы о том, что школьники гораздо лучше воспринимают информацию, когда в ней сочетается объяснение с показом. С помощью мультимедийных технологий, процесс обучения можно сделать более ярким и насыщенным информацией.

Применения электронных презентаций показывает, что благодаря им повышается качество урока и более рационально используется учебное время. Компьютерные презентации – это самые доступные на сегодняшний день технологии представления электронной информации.

Литература:

1. Аствацатуров Г. Педагогический дизайн мультимедийного урока / Г.Аствацатуров. - (Урок: опыт, методика) //Учитель. - 2011. - N 6.
2. Бабич И.Н. Новые образовательные технологии в век информации / И.Н. Бабич // Материалы XIV Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк: Фонд новых технологий в образовании «Байтик». – 2010.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ

Ю. В. Альберт

Кубанский Государственный Университет

yuliya_albert@mail.ru

Духовно-нравственное воспитание – это формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое, гармоничное развитие человека, включающее в себя воспитание чувства долга, справедливости, ответственности и других качеств, способных придать высокий смысл делам и мыслям человека. Любое общество заинтересовано в сохранении и передаче накопленного опыта, иначе невозможно не только его развитие, но и само существование. Сохранение этого опыта во многом зависит от системы воспитания и образования, которая, в свою очередь, формируется с учетом особенностей мировоззрения и социально-культурного развития данного общества.

Общество начинает ясно понимать, что духовность и нравственность неразрывно связаны с социальной ответственностью, которая не может утверждаться без средств обеспечивающих духовное и нравственное развитие человека. При этом достойная духовно-нравственная позиция личности не может быть избирательной, ограниченной одной или несколькими сферами, она должна проявляться всегда и везде. Иначе говоря, о проблемах и задачах воспитания духовности и нравственности как о массовом явлении нельзя говорить безотносительно к конкретным социальным условиям, сложившимся в обществе.

Понятие «нравственное воспитание» всеобъемлюще. Оно пронизывает все стороны жизнедеятельности человека. Именно поэтому выдающийся педагог современности В.А. Сухомлинский, разработав воспитательную систему о всестороннем развитии личности, вполне обосновано считал, что ее системообразующий признак - нравственное воспитание. Как считают многие педагоги сердцевина нравственного воспитания - развитие нравственных чувств личности [5, с. 120].

Огромное значение нравственному воспитанию придавал немецкий педагог И. Герbart в соответствии с идеалами общества, в котором он жил. Он вкладывал в понятие нравственного воспитания насаждение в детях покорности, дисциплины и безропотного подчинения авторитету власти. Он писал: «Единую задачу воспитания можно целиком выразить в одном только слове: нравственность» [3, с. 66].

Очень высоко оценивал нравственное воспитание Л.Н. Толстой: «Из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра» [3, с. 79].

Однако из педагогов-классиков прошлого столетия наиболее полно ярко характеризовал роль нравственного воспитания в развитии личности К.Д.Ушинский: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания» [6, с. 431]. В статье «О нравственном элементе в воспитании» он писал: «Конечно, образованием ума и обогащение его познаниями много принесет пользы, но, увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания... могли сделать гоголевского городничего честным чиновником, и совершенно убежден, что будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же, весьма вредным для общества пронырой...» [6, с. 368].

Таким образом, нравственное воспитание - непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь, и направленный на овладение людьми правилами и нормами поведения.

Старший дошкольный возраст - период активного освоения норм морали, формирования нравственных привычек, чувств, отношений. Он является наиболее ответственным этапом в развитии механизмов поведения и деятельности, в становлении личности дошкольника в целом. Это обусловлено как большими изменениями, которые происходят в умственном и эмоционально - волевом развитии дошкольников, в мотивационной сфере, в общении с взрослыми и сверстниками, так и достигнутым уровнем нравственной воспитанности. В связи с этим расширяются возможности нравственного воспитания старших дошкольников.

По мнению большинства ученых, именно в этот период закладываются основы таких нравственных качеств, как коллективизм, патриотизм, дисциплинированность, правдивость, доброжелательность, трудолюбие, принципиальность, бережливость.

В.А. Сухомлинский утверждал, что детство - каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия [5, с. 170].

Разрешение проблем нравственного воспитания требует поиска наиболее эффективных путей или переосмысления уже известных. Особое место в духовно-нравственном становлении личности имеет авторская сказка.

Цель чтения таких сказок – дать детям образец поведения, рассмотрев последствия поступков героя для него самого и для его души, а уже потом сравнивать действия ребенка с этим образцом.

Технология использования авторской дидактической сказки для духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста использует сказку для: передачи ребёнку основных жизненных принципов и закономерностей; передачи жизненного опыта предыдущих поколений и получения ощущений своей сопричастности с миром людей; восстановления связи с родовой и семейной памятью; духовно-нравственного становления личности и моральной компетентности (хочу – могу, хорошо – плохо и т.д.)

В старшем дошкольном возрасте важно обучить детей видеть разные подходы к решению проблемы, а еще лучше – предвидеть последствия поступков героев и примерить это все «на себя».

Авторская сказка оказывает огромное влияние на детское сознание: готовит ребенка к встрече с незнакомым, непонятным; выявляет внутренние комплексы ребенка, тревожность, страхи; приобщает к глубокому восприятию и осознанию родного языка; учит различать реальность и вымысел; объясняет окружающий мир и формирует нравственные нормы и основы духовности.

Авторская дидактическая сказка помогает педагогу получать возможность не только снять эмоциональную напряжённость, возбуждённость, тревожность, агрессивность, недоверие к себе и другим, помочь ребёнку обрести уверенность.

Таким образом, процесс духовно-нравственного воспитания старших дошкольников предполагает активное и заинтересованное общение ребёнка со взрослым, и это является обязательным условием эффективности воспитательной работы, на основе которой формируются мотивы выполнения ребёнком нравственных норм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей//Л.И.Божович// Вопросы психологии. – М.:Просвещение, 1975.- 254с.
2. Васильева З.Н. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности – М., 1978. - 389 с.
3. Короткова Л.Д. Духовно-нравственное воспитание средствами авторской сказки // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 11 с.6-10.
4. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. Т.2. – М.: Педагогика, 1980. - 388 с.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.2. – М., 1985. -530 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

К.А. Андриевская

научный руководитель: асс. Климкина Е.А.

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
кафедра коррекционной педагогики, ANDrievskaya1@bk.ru*

Дети с речевыми дефектами и интеллектуальным недоразвитием испытывают трудности в овладении русской фонетикой, графикой и орфографией. Поэтому возникает необходимость коррекции познавательной и речевой деятельно-

сти. Такая необходимость может достигаться на уроках русского языка. Русский язык как предмет учебной деятельности является ведущим, так как от его усвоения зависит успешность всего школьного обучения. Знания, полученные в ходе изучения русского языка, являются значимыми на практике социальной адаптации и реабилитации.

[Особую значимость для развития речи у учащихся специальных коррекционных школ имеют умения в построении предложений, овладении словом и связной речью. Формирование данных умений требует особой системы специальных упражнений, методов, подобранных на основе индивидуального и группового подхода к каждому учащемуся.] [1]

Проблема обучения русскому языку у школьников с речевыми и интеллектуальными нарушениями является сложной и актуальной в данное время, так как на сегодняшний день рождение детей с различными дефектами во много раз превышает рождение нормально развивающихся. Школьное образование детей с нарушениями речи и интеллектуальной недостаточностью осуществляется через систему учреждений общего и специального типа.

В современном мире существует множество различных методик и систем, разработанных для коррекционной работы на уроках русского языка в вспомогательных и специальных школах. Подобная проблема рассматривалась и ранее педагогами специалистами, логопедами, дефектологами: Аксёнова А.К., Львов М.Р., Воронкова В.В., Гнездилов М.Ф., Матюшова М.Г., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. и другие.

[В основе каждой методики лежит, разработанная Левиной Р.Е., теория речевого недоразвития, которая строится с учётом всех компонентов и функций языковой системы, а также взаимосвязи устной и письменной речи. Исходя из данного подхода, Левина Р.Е. выделила две основные группы речевых нарушений: нарушение средств общения (ФФНР и ОНР) и нарушения в реализации средств речевой коммуникации (нарушение голоса, темпа, ритма речи и пр.)] [4]

Все ранние разработки, которые затрагивали проблемы изучения систематического курса русского языка и освоения других учебных дисциплин, в основном касались именно специальной школы. Перед учителями ставилась основная цель «оказание помощи обучающимся, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи (первичного характера), в освоении ими общеобразовательных программ (особенно по родному языку)» [5].

Не малое количество исследований, научно-методических разработок и систем посвящены младшей школе, так как именно начальный этап обучения рассматривается как наиболее специфичный в коррекционном плане. В процессе обучения необходимо достичь результаты сопоставимые с общеобразовательной школой. Вследствие этого, обучение русскому языку, развитие речи, а так же и литературе школьников с нарушениями речи всё же остаётся серьёзной проблемой, решение которой зависит от разработки специальных методик, которые строятся с учётом баланса между требованиями образовательной программы и коррекционными подходами к освоению данных требований, которые выработаны исходя из специфики речевого развития детей.

[Программа, разработанная Воронковой В.В. для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, в ходе своей работы ставит следующие задачи:

- научить школьников правильно и осмысленно читать доступный их пониманию текст;
- выработать элементарные навыки грамотного письма;
- повысить уровень общего и речевого развития учащихся;
- научить последовательно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме;
- формировать нравственные качества.

Обучение ведётся звуковым аналитико-синтетическим методом.] [2]

Программа разделена на два основных периода: добукварный и букварный. По окончании учебного года проводится повторение пройденного материала.

Добукварный период рассчитан примерно 1 месяц первой четверти. Этот этап ставит задачи:

- ✓ подготовить учащихся к овладению первоначальными навыками чтения и письма;
- ✓ привить интерес к обучению;
- ✓ выявить особенности общего и речевого развития каждого ребенка.

В этот период ведётся работа по формированию общеречевых навыков, по развитию слухового и зрительного восприятия, совершенствованию произношения и пространственной ориентировки, развитию мелких мышц рук. Ведётся ознакомление с предметами и явлениями окружающей среды и действительности, организация дидактических игр и игровых упражнений. Большое внимание уделяется развитию речи. В ходе занятий ведётся подготовка к овладению письму: приобретают навык использования карандаша, ручки, учатся рисовать и раскрашивать по трафарету геометрических фигур и рисунков, а затем и элементам букв.

К концу добукварного периода дети должны научиться делить предложения, состоящие из 2-3 слов, на слова, двусложные слова на слоги, выделять звуки а, у, м в начале слова, владеть графическими навыками.

Уровень общего и речевого развития, специфические затруднения, учитываемые для правильной коррекционной работы, выясняются в процессе работы всего добукварного периода.

В букварный период формируется звуко-буквенный анализ и синтез, что является основой для овладения процессами чтения и письма. Изучение звуков, букв, слоговых структур в специальных (коррекционных) школах отличается от изучения в общеобразовательных школах. Важным моментом является соотношение звука и буквы. При изучении так же необходимо научить и правильно писать буквы, соединять их в слоги, а затем в слова. Слияние звуков в слоги и чтение слоговых структур ведётся постепенно. Обучение грамоте в коррекционных школах предполагает использование различных видов наглядности: касса для букв, наборное полотно, касса слогов, слоговые таблицы, индивидуальные таблицы букв и слогов.

Повторение пройденного за год (5 часов). К учащимся предъявляются требования:

- «Уметь:
- ✓ различать звуки на слух и в произношении;
- ✓ анализировать слова по звуковому составу, составлять слова из букв и слогов разрезной азбуки;

- ✓ плавно читать по слогам слова, предложения, короткие тексты;
- ✓ отвечать на вопросы по содержанию прочитанного и по иллюстрациям к тексту;
- ✓ слушать небольшую сказку, загадку, стихотворение, рассказ;
- ✓ отвечать на вопросы по содержанию прослушанного или иллюстрациям к тексту;
- ✓ писать строчные и прописные буквы;
- ✓ списывать с классной доски и с букваря прочитанные и разобранные слова и предложения.

Знать:

- ✓ наизусть 3-4 коротких стихотворения или четверостишия, разученных с голоса учителя.» [2]

Таким образом, коррекционная работа на уроках русского языка над точным употреблением слов и их произношением, которую необходимо целенаправленно проводить на уроках русского языка позволит учащимся специальной школы раскрывать значение слов, правильность их произношения и употребления в речевой практике.

Так же современное положение коррекционных работ на уроках русского языка требует теоритического осмысления и практического подхода к решению возникающих проблем. Накопленный богатый опыт логопедических исследований может быть полезен и в общеобразовательной школе, так как трудности в усвоении русского языка не всегда решаются общепедагогическими подходами.

1. Взаимосвязь обучения русскому языку и чтению как основа развития школьной речи младших школьников, Матюшова Р.Г., диссертация, 1978г., – 195с.

2. Программы специальных образовательных учреждений VIII вида, Подготовительный этап 1-4 классов/Под редакцией В.В.Воронковой, 4-ое издание. М.: Просвящение, 2006, 192 с.

3. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектологов. Ф-тов пед. Ин-тов под редакцией В.В.Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994г., – 416с.

4. Основы теории и практики логопедии\ под ре. Р.Е.Левинной. – М., 1968г.

5. Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения: письмо Минобразования РФ от 14.12.2000 №2. – М., 2000.

СИНХРОННОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ АНСАМБЛЕВОЙ ТЕХНИКИ УЧАЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ

А.П. Апанасенко

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова»

saniaapanasenko@mail.ru

Одним из актуальных направлений инструментальной подготовки детей в условиях начального обучения игре на музыкальных инструментах является формирование навыков игры в ансамбле. Освоение музыкальных инструментов в

процессе ансамблевого музицирования значительно активизирует музыкальное развитие детей, повышает интерес к музыкально-инструментальным занятиям.

Различные аспекты проблемы ансамблевого исполнительства и обучения игре в ансамбле исследовали такие выдающиеся музыканты-педагоги как Л.Н. Раабен, А.Д. Готлиб, Ю.Г. Ястребов, Л.С. Ауэр, Р.Р. Давидян, А.Г. Григорян, для которых характерна попытка анализа основ ансамблевой техники на базе накопленного практического опыта. Однако на практике существуют разногласия по многим существенным вопросам теории и методики развития ансамблевой техники начинающих музыкантов, что существенно снижает общий уровень ансамблевой инструментальной подготовки. Поэтому *проблема* поиска оптимальных путей и методов формирования ансамблевой техники у начинающих музыкантов является актуальной.

Целью нашей работы является анализ ансамблевой техники и выявление особенностей синхронности как основного условия ее формирования.

Анализ музыкально-педагогических исследований по проблеме, а также изучение ансамблевого процесса позволил определить, что ансамблевая техника – это комплексное явление, представляющее собой систему профессиональных умений и навыков, в основе которой – синхронность исполнения. При этом синхронность является системообразующим элементом. Ансамблевая синхронность проявляется на нескольких уровнях: 1) единство в прочтении и интерпретации музыкального образа всеми участниками ансамбля; 2) метро-ритмическое единство исполнения; 3) динамическая синхронность (уравновешенность в силе звучания всех партий, единство динамики); 4) артикуляционная синхронность (согласованность штрихов всех партий); 5) техническая синхронность исполнения.

Основным условием формирования синхронности на первом уровне является создание у ансамблистов общего представления о художественном образе музыкального произведения и единого понимания способов его воплощения на инструментах. Функционируя в процессе репетиционной и, реже, в исполнительской деятельности, данный уровень может проявляться в двух формах – дискуссионной форме принятия решения (репетиционные условия), и в процессе спонтанного возникновения, импровизации (в условиях концертного выступления). Важную роль здесь играет педагог, который должен использовать целый комплекс приемов и методов постижения музыкального образа в процессе репетиционной деятельности и донесения его до сознания начинающих музыкантов.

Метро-ритмический уровень синхронности представляет собой совпадение с предельной точностью мельчайших длительностей у всех исполнителей. Основным условием формирования данного вида синхронности являются органичность музыкального сопереживания и активное музыкальное общение в процессе исполнения, которые достигаются благодаря единому пониманию музыкального образа произведения, его драматургии.

Динамическая синхронность проявляется в одновременном исполнении динамических оттенков всеми участниками ансамбля. Особенность состоит в том, что динамика исполнения каждой партии зависит от ее смыслового и функционального значения в данной фактуре. Поэтому для определения динамического плана каждой партии необходим исполнительский анализ, который раскрывает сложную систему взаимоотношений главного и второстепенного в музыкальной партитуре. На начальном этапе такой анализ может осуществляться под руководством педагога. В дальнейшем успешность выполнения динамиче-

ской синхронности полностью зависит от активности музыкально-слухового самоконтроля, применяемого самими учащимися.

Артикуляционная синхронность подразумевает применение идентичных штрихов. Основным критерием в данном случае является ровность и продолжительность звуков. Выбор того или иного штриха в ансамбле всецело зависит от содержания музыкального произведения и его понимания начинающими исполнителями. Поэтому работа над штрихами должна быть, прежде всего, направлена на уточнение музыкальной мысли, нахождение наиболее удачной формы ее выражения. Важнейшим условием достижения артикуляционной синхронности является тщательная редакция нотного текста всех партий и установление в них единых исполнительских указаний.

И, наконец, техническая синхронность – владение разнообразными двигательными навыками, позволяющими синхронно играть пассажи всех видов. Основным условием качественного исполнения на этом уровне является координация отдельных приемов и коллективная их отработка участниками ансамбля.

Таким образом, проделанный анализ позволяет констатировать, что основой ансамблевой техники является синхронность, определяющая качество исполнительского процесса в инструментальном ансамбле. Синхронность проявляется на всех уровнях функционирования ансамблевой техники как системы. Знание особенностей ее формирования на метроритмическом, артикуляционном, динамическом, концептуальном и двигательном уровнях позволяет управлять ансамблевым процессом в целом.

Библиографический список

1. Мильман М. Камерный ансамбль. М.: Просвещение, 1989. – 110 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

С. А. Афанасьев

*студент 51 группы факультета технологии, изобразительного искусства
и профессионального образования Южного федерального университета*

Наглядным называется такое обучение, при котором представления и понятия формируются у учащихся на основе непосредственного восприятия изучаемых явлений или с помощью их изображений. Начиная с ранней стадии сознания и до высшей, понятия и абстрактные положения осмысливаются легче, если они подкрепляются конкретными фактами и образами. При применении наглядности в обучении, активизируется исходная ступень познания, поэтому нужно рассмотреть влияние наглядности на познание.

Наглядность повышает интерес учащихся к знаниям, так как многие сложные теоретические положения при умелом использовании наглядности становятся понятными для учащихся. Этому подтверждение слова К.Д. Ушинского: «Учите ребёнка каким-нибудь пяти неизвестным словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов - и ребёнок усвоит их на лету» [4, с. 267].

Учителю технологии приходится использовать различные виды наглядности: естественную и картинную, объемную и звуковую, символическую и графическую.

Естественная наглядность предполагает ознакомление учащихся с реальными объектами (с растениями, животными, минералами и т.п.) в классе и за пределами школы (во время экскурсий, выездов в природу и т.п.).

Экспериментальная наглядность является разновидностью естественной наглядности и предполагает ознакомление учеников в ходе проведения экспериментов и опытов с процессами и явлениями, происходящими в реальной действительности. Например, явление электрического разряда и т.п.

Картинная и картинно-динамическая наглядность имеют целью дать отображение реального мира (фотографии, рисунки, картины, диафильмы, диапозитивы, учебные фильмы, видеосюжеты).

Объемная наглядность в системе учебных пособий представлена макетами, моделями, муляжами, панорамами, геометрическими телами и фигурами и т.п.

Звуковая наглядность предполагает использование звуковых средств для воспроизведения звуковых образов (звукозапись отрывков литературных произведений, речи педагога и звуковых изображений).

Символическая и графическая наглядность способствует развитию абстрактного мышления, т.к. пособия этого типа отображают реальную действительность в условно-обобщенном символическом виде. Например, карты, схемы, планы, чертежи, диаграммы, средства мультимедиа и т.п. В связи с бурным развитием абстрактно-теоретических знаний и отражением их в школьных курсах этот вид наглядности приобретает все большее значение.

Внутренняя, или опосредованная, наглядность представляет оперирование уже имеющимися представлениями для формирования новых представлений. Например, получение представления о новом через сравнение с тем, что уже известно.

Использование наглядных средств при преподавании технологии (картин, графиков и диаграмм, макетов и моделей, приборов, специальных инструментов и электронных материалов) представляется непременным условием эффективности учебно-воспитательного процесса, поскольку они включают все предметы и орудия деятельности, которыми пользуются учитель и ученики для более эффективной реализации задач образования.

Так исходным пунктом учебной работы с учащимися в тех случаях, когда они еще не располагают таким запасом наблюдений и представлений, которые необходимы для понимания изучаемой на уроке темы, должно быть прямое изучение действительности, то есть изучение, основанное на наблюдении, измерении и различных практических видах деятельности.

Чтобы ученик смог приобрести верные, прочные и оперативные знания путем непосредственного изучения определенных предметов, явлений и процессов, его познавательной деятельностью следует умело руководить.

На основе вышеизложенного, желательно на каждом уроке наличие того или иного наглядного материала: образца (схожих образцов), образца в разборе, отдельных узлов со скрытыми конструктивными особенностями, схем, чертежей, эскизов, инструкционных карт, технологических карт, мультимедийных презентаций для пояснения теоретического материала урока, видеосюжетов к лабораторно-практическим работам и т.п.

Это обеспечивает учащимся, с одной стороны, возможность восприятия образа (схожих образцов) со всеми их конструктивными особенностями, а с другой стороны – позволяет при предметном (образном) созерцании, обсудить эти конструктивные особенности и выявить конструкторско-технологические проблемы, организовать поиск возможных путей решения выявленных проблем [3].

Использование современного электронного учебного материала в качестве средства наглядности способствует полисенсорности обучения, т.е. чем больше органов чувств участвует в процессе восприятия информации, тем успешнее процесс познания. «Восприятие информации есть факт подключения к процессу познания или только уха, или только зрения, или уха и зрения одновременно, а также факт подключения чувственно-эмоциональной стороны познания человека. Чем больше органов чувств участвуют в восприятии учебной информации, тем легче она усваивается. В этих целях лучше использовать яркие и точные формулировки, таблицы, схемы, рисунки, аудио- и видеофрагменты» [2, с. 139].

Как правило, компьютерные презентации, сопровождаемые красивыми изображениями или анимацией, являются визуально более привлекательными, нежели статический текст, и они могут поддерживать должный эмоциональный уровень, дополняющий представляемый материал. «Хорошо оформленный, богато иллюстрированный учебный материал вызывает у учащегося определенные положительные эмоции, оказывает влияние на его общее состояние. Положительные эмоции повышают интерес к учебной дисциплине. По мнению психологов, преобладающая часть информации воспринимается человеком зрительно, и сам механизм мозговой информации настроен на «зрительную модальность» [2, с. 139].

Другими словами, в электронной презентации красочно оформленный иллюстративный учебный материал с элементами анимации и звуковым сопровождением «облегчает восприятие изучаемого материала, способствует пониманию и запоминанию его, дает более яркое и емкое представление о предметах, явлениях, стимулирует познавательную активность школьников» [1, с. 93].

Придавая большое значение наглядности, передовые учителя создают более совершенные модели, схемы и приборы. Процесс такого творчества вполне закономерен, он будет продолжаться непрерывно вместе с изменением содержания учебных программ и совершенствованием методики преподавания технологии в средней общеобразовательной школе.

Таким образом, использование учителем технологии разнообразного наглядного материала для организации учебного процесса дает большой педагогический эффект: создает устойчивую положительную мотивацию у школьников; позволяет интенсифицировать учебный процесс, активизируя познавательную деятельность учащихся; облегчает пояснение теоретических положений учебного материала.

Библиографический список

1. Данчук И.И., Данчук М.П. Интенсификация учебного процесса технологической подготовки школьников средствами мультимедиа // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 3.
2. Данчук М.П., Петрова Н.П. Принцип наглядности в информационно-технологической подготовке учащихся: на примере информационно-технологической подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства //

Материалы научно-практической конференции: «Технологическое образование и профильное обучение: содержание, проблемы, перспективы». - Ростов-на-Дону: ООП ОЦТТУ, 2004.

3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. - М., 1982.

4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 6. - М.-Л.: АПН РСФСР, 1950.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.П. Ахтырски., А.М. Куприянчик

Южный федеральный университет

На современном этапе всё чаще в лексике методики преподавания естествознания звучит фраза «применение инновационных педагогических технологий». Вместе с тем само понятие «педагогическая технология» употребляется в трёх иерархически соподчинённых значениях-уровнях [1,с.23]:

1) **общедидактическом**, т.е. как «систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса», характеризующее, таким образом, целостный образовательный процесс на определённом уровне и ступени обучения, и аналогичное понятию «педагогическая система» («педагогическая технология—это проект определённой педагогической системы, реализуемый на практике»): включает совокупность целей, содержания, средств, методов обучения, алгоритм деятельности субъектов учебного процесса;

2) **частнометодическом**, употребляемом в значении «частная методика» и включающем совокупность методов и средств для реализации определённого содержания обучения и воспитания в рамках предмета;

3) **локальном (модульном)** - технология отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология наблюдений, работы с текстом и других видов деятельности, формирования понятий, оценки результатов, самостоятельной работы и т.д.).

Однако, в современной школьной практике педагогическая технология обозначает воспроизводимые приёмы, способы работы учителя (уже -построение образовательного процесса с заданным диагностируемым результатом) и нередко рассматривается в тесной связи с новаторством (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин).

Существуют различные подходы к классификации педагогических технологий [2,с.32]: по ориентации на личностные структуры: информационные, операционные, эмоционально-нравственные и др.;

б) по типу управления познавательной деятельности: программированное, групповое, компьютерное обучение и др.;

в) по доминирующему методу: игровые, исследовательские, творческие, информационные, проблемные, диалогические и т.п.

К современным технологиям обучения относится учебное проектирование - метод проекта, возникший в 20-е годы XX в. (США), восходящий к идеям гуманистического направления в образовании (Дж. Дьюи, разработка В.Килпатрика): необходимость строить обучение на активной основе через сообразную деятельность ученика в согласии с его личным интересом. Он позволяет организовать

исследовательскую, творческую деятельность детей, используя при этом всё многообразие методов и форм самостоятельной познавательной, практической и художественно-творческой работы [3,с.16]. Метод проекта активно внедряется в практику естественнонаучного, экологического образования детей со второй половины 1990-х гг. в соответствии с принципами личностно ориентированного обучения.

Основные этапы работы по методу проекта [4,с.17]:

1) выделение и постановка проблемы (стадия целеполагания и мотивации): помощь учителя в определении наиболее актуальной, личностно-значимой для детей посильной задачи; выбор темы исследования. При этом необходимо помнить, что:

а) тема может относиться к одной из трёх условных групп - фантастические (ориентированные на разработку несуществующих объектов, явлений, программ), эмпирические (проведение собственных наблюдений и экспериментов), теоретические (работа по изучению и обобщению фактов и материалов, содержащихся в разных источниках);

б) при выборе темы необходимо учитывать: её выполнимость; реальную пользу для участников исследования решения проблемы; оригинальность, присутствие элемента неожиданности и необычности; желания и реальные возможности ребёнка; осязаемость результатов проекта; работа по её решению должна быть интересна ребёнку, выполнена относительно быстро; возможный уровень её решения должен соответствовать возрастным особенностям;

в) сама проблема может быть сложной и не очень для конкретной возрастной группы, например «Почему светит Солнце?», «Почему попугаи могут разговаривать?»;

2) планирование: выдвижение предположений (гипотез); поиск и предложение возможных вариантов решения (общепринятые, общеизвестные и нестандартные, альтернативные), когда дети под руководством учителя разрабатывают план деятельности по достижению намеченной цели, определяют источники, способ сбора и анализа информации (первоисточники, оборудование и т.д.), устанавливают критерии оценки результата и процесса выполнения проекта. При выработке гипотез рекомендуется специальная предварительная тренировка, например, выполнение упражнения «Давайте вместе подумаем: почему поют птицы? Появляются почки на деревьях? Течёт вода? Дует ветер?» с формулировкой разнообразных версий;

3) апробация проекта на практике - конкретное практическое дело или вывод теоретического положения на основе собранных детьми конкретных фактов, которые анализируются, группируются. Полученные знания применяются на практике. Осуществляется коррекция проекта в целом. Таким образом, данный этап предполагает прохождение следующих уровней: сбор материала на основе обобщения личного опыта, опроса взрослых—экспертов, обращения к первоисточникам, книгам по конкретному разделу, просмотра специальных телепередач, наблюдений, проведения эксперимента; фиксация (записи, рисунки, опорные схемы) и обобщение полученных данных; подготовка проекта в форме, соответствующей его содержанию (сообщение, «доклад», «научный отчёт», макет со словесным описанием действия представляемого объекта, самостоятельно написанная и проиллюстрированная книга, чертёж, постановка спектакля, презентация видеofilmа, газеты, проведение экскурсии и т.п.);

4) защита проекта (стадия подведения итогов): презентация проекта, коллективное обсуждение. Отчёт о проделанной работе представляется в устной или письменной форме (это не просто статистический материал, а своеобразное сочинение, в котором отражены этапы продвижения проекта, интересные находки, споры и т.п.). Наряду с «научными отчётами», рукописными книгами он направляется в специально создаваемый библиотечно-лабораторный отдел. Работа оценивается по намеченным критериям; отмечаются использованные и неиспользованные возможности, творческий подход, прогнозируется развитие проекта, определяются задачи для новых.

При этом проекты в значительной степени отличаются друг от друга: 1) по составу участников - индивидуальные, групповые, коллективные; 2) по продолжительности реализации - краткосрочные (в течение нескольких занятий), долгосрочные (месяц, четверть); 3) по целевой установке-исследовательские, творческие, игровые (приключенческие), информационные (когнитивные), практические (созидательные), общественно-полезные.

Реализация проектной деятельности, таким образом, предполагает специальную подготовку педагогов и школьников. От учителя требуется: умение отобрать наиболее интересные и практически значимые проекты; владение достаточным арсеналом исследовательских, поисковых методов; умение организовать самостоятельную исследовательскую работу детей; переориентация учебно-воспитательной работы по предмету на приоритет разнообразных видов самостоятельной деятельности учащихся, в том числе индивидуальной, парной, групповой исследовательского, поискового и творческого характера (учитель как режиссёр-консультант); владение искусством коммуникации (дискуссионные формы, способность генерировать идеи, создание устойчивого положительного настроения) и информационной грамотностью; умение интегрировать знания из различных областей. Ребёнку необходимо обладать: знанием основных исследовательских методов и умением их использовать на практике (анализ литературы, поиск источников информации, сбор и обработка данных, научная трактовка полученных результатов, видение проблем, методов их решения, выдвижение гипотез); коммуникативными навыками; умением интегрировать ранее полученные знания для решения познавательных задач.

Литература

- 1.Беспалько В.П. Проектирование учебного предмета. Школьные технологии.- М.: Просвещение, 2006.
- 2.Логвинов И.И. Дидактика: история и современные проблемы.-М.: Бином.,2009.
- 3.Килпатрик В.Х. Метод проектов, Применение целевой установки в педагогическом процессе. - М., 1948.
- 4.Воронцов А.Б. Проектные задачи в начальной школе - М.:Просвещение, 2010.

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

О.К. Багинская

*Армавирская Государственная Педагогическая Академия
olcha-ru@mail.ru*

Большую популярность во время психодиагностического обследования занимают проективные методики. Они предназначены для исследования тех глу-

бинных индивидуальных особенностей ребенка, которые менее всего доступны непосредственному наблюдению или опросу.

Прежде всего, следует разобраться с самим названием этого класса методик. Они названы таким образом, потому что все они основываются на едином психологическом механизме, который вслед за основателями психоанализа Зигмундом Фрейдом и Карлом Юнгом принято называть «проекция». З. Фрейд называл проекцией приписывание другим людям социально неприемлемых желаний, в которых человек отказывает сам себе.

Применение проективных методик для выявления личностных особенностей основано на принципе вынесения «на поверхность» своих переживаний, представлений, стремлений, эмоционального состояния и т.п. Рисуя какой-либо объект, человек непреднамеренно или сознательно передает своё отношение к нему. Скорее всего, ребенок не забудет нарисовать то, что ему кажется наиболее важным и значимым, а тому, что стоит на втором месте будет уделено меньше времени. Рисунок является неким сообщением, которое зашифровано при помощи образов. Задача психолога состоит в том, чтобы понять, что хочет сказать ему обследуемый.[1]

Рисунки детей являются очень информативными и позволяют выявить множество психологических особенностей детей.

Рисование – очень близкое занятие для ребенка, поэтому при обследовании рисуночные методы применяются очень часто. Он легко понимает текстовую инструкцию, вместе с тем, это удобный повод для того, чтобы непринужденно завязать беседу.

В отличие от большинства других тестов, проективные методики могут проводиться многократно, при этом, не утрачивая своего значения. Они применимы к клиентам самого разного возраста-от дошкольника до взрослого включительно. Это позволяет использовать при просмотре динамики психических состояний и для наблюдения за ходом развития в течении длительного периода.

В психодиагностической работе с детьми следует обязательно учесть, что классические варианты известных проективных методик, таких, как, например, ТАТ и тест Розенцвейга, разрабатывались на взрослых и не могут быть автоматически перенесены на детей. Следует пользоваться специальными, адаптированными для детей версиями этих методик. Среди них можно указать, например, специальную версию ТАТ для подростков и отечественный детский вариант теста Розенцвейга. Но и в том случае необходимо учитывать, что возможности любых «вербальных» (основанных на анализе речевой продукции) проективных методик ограничены уровнем речевого развития ребенка. Если ребенок не обладает развитой речью, то повышенный процент недиагностичных ответов – так называемых «формул-клише» – еще не говорит об отсутствии внутренних конфликтов и проблем, а говорит лишь о том, что средства речевого выражения мыслей и чувств у данного ребенка слишком бедны и неразвиты, чтобы служить надежным ответом для проекции внутренних переживаний и впечатлений.[2]

Кроме того, ребенок далеко не всегда владеет психосимволическим значением определенных элементов проективных тестовых стимулов. Совершенно понятно, что ребенок по-другому, нежели взрослый, ищет на картинках персонажей, с которыми он может себя идентифицировать. Если на картинке изображен взрослый мужчина и ребенок, то взрослый испытуемый скорее будет идентифицировать себя с первым персонажем, а ребенок – со вторым. Из-за этого проек-

тивный смысл стимула может поменяться с точностью наоборот. У взрослых испытуемых данный стимул может быть провокатором возможных агрессивно-авторитарных тенденций, а у ребенка – пассивно-оборонительных.[3]

Особого внимания в работе с детьми заслуживают графические проективные методики. Это известные техники «Дом дерево человек», «Нарисуй человека», «Несуществующее животное», «Рисунок семьи». В отличие от «вербальных» методик они предоставлены для ребенка более доступно, благодаря чему, он воплощает свои образы, видения своего субъективного мира.[2]

Применение этого набора тестов, обусловлен тем, что определяет наличие различных психологических особенностей:

- уровень общего умственного развития;
- уровень психомоторного тонуса;
- недостаточность самоконтроля и планирования действий;
- агрессивность;
- страхи;
- тревожность;
- неудовлетворенность потребности в общении;
- отношение к семейной сфере в целом и к отдельным членам семьи.[1]

Внешняя простота графических методик обманчива. Опытный психолог никогда не следует инструкции при интерпретации подобных рисунков буквально, не делает выводов на основании отдельных элементов и признаков, а учитывает эти признаки в совокупности с известными ему обстоятельствами из жизни ребенка. Если ребенок нарисовал животное с большими зубами и рогами, то это еще ничего не говорит об уровне скрытой агрессивности. Бывает так, что эти признаки являются результатом того, что накануне ребенок посмотрел какой-то фильм по телевизору (может быть, даже про животных) и это обыкновенный след временных, преходящих впечатлений, которые вскоре пройдут.

Следует отметить, что многие проективные методики обладают высоким риском проявления таких моментов, как инструментальные ошибки и ошибки психодиагноста. Эти ошибки обусловлены тем, что нельзя с большой вероятностью прогнозировать, как именно воспримет проективную методику сам испытуемый. Например, очень часто дети пытаются догадаться, каким бы мог быть в данном случае «правильный» ответ. При этом он невольно стремятся выдать наиболее типовой, так называемый «стандартный» ответ, и никакой проекции не происходит. Для сокращения риска инструментальных ошибок необходимо задействовать несколько независимых методик с разным методическим принципом построения.[3]

Таким образом, специфика проективного метода состоит в его направленности на выявление прежде всего субъективно-конфликтных отношений и их представленности в индивидуальном сознании в виде «личностных смыслов» или «значимых переживаний». Основой всех проективных методик является возможность посредством косвенного воздействия на значимые области переживания и поведения человека вызывать такие отклики человека на предъявляемый стимул, которые менее всего подвержены тенденции следовать социально приемлемым образцам поведения. Проективные методики предназначены для исследования тех глубинных индивидуальных особенностей личности, прежде всего мотивационных образований, которые менее всего доступны непосредственному на-

блюденю или опросу. Эти методы возникли сначала в условиях клиники, но в дальнейшем стали интенсивно использоваться и в экспериментальной психологии.[2]

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М, 1991
2. Княжева Н.Л. Мир детских эмоций. – Ярославль. Академия развития. 2000
3. <http://xreferat.ru>

МЕТОДЫ СБОРА ИНФОРМАЦИИ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ

В.А. Баранов, А.В. Гитман

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»

Dean@fppk.kubsu.ru

При организации работы в системе ДПО, в частности при планировании и разработке новых образовательных программ могут быть использованы различные методы, которые применяются в кадровом менеджменте. Для сбора информации о профессиональных компетенциях можно использовать следующие методы:

1. *Наблюдение за деятельностью работников.* Эффективно для тех ситуаций, в которых рабочее поведение можно наблюдать.

2. *Метод стратегического интервью.* Проведение опросов сотрудников и руководителей, интервьюирование сотрудников и руководителей. Целесообразно проводить с 1–2 сотрудниками подразделения, которые показывают в своей работе наилучший результат. Это позволит интервьюеру собрать информацию о том, как сотрудники действуют в большинстве профессиональных ситуаций, чтобы потом выделить стандарты поведения, которые будут сгруппированы в требуемые компетенции.

3. *Мозговой штурм (обсуждения).* Может быть проведен в каждом структурном подразделении, если количество подразделений в организации не превышает 12–15. К участию в мозговом штурме необходимо приглашать ведущих и уважаемых специалистов подразделения;

4. *Создание рабочих групп.* Объединение с сотрудниками смежных подразделений, в тех случаях, когда они тесно взаимодействуют и могут охарактеризовать то поведение коллег, которое является наиболее эффективным; а также с руководителями подразделений.

5. *Метод репертуарных решеток.* Позволяет выявлять индикаторы самых эффективных сотрудников. Руководитель последовательно описывает, какие полезные качества проявляет каждый подчиненный в работе. В результате составляется таблица в виде решетки с фамилиями работников и их индикаторами.

6. *Метод критических инцидентов.* Позволяет определить поведенческие реакции, наличие которых оказалось важным в критической ситуации. Структурированное интервью, в ходе которого интервьюируемый рассказывает о реально произошедших случаях в его работе, в ходе которых были совершены серьезные промахи или, наоборот, достигнут успех.

7. *Метод прямых атрибутов.* Пяти - шести ключевым работникам предлагаются карточки с описанием уже готовых компетенций. Руководители выбирают карточки только с теми компетенциями, которые соответствуют наиболее важным задачам организации.

8. *Метод парного сравнения (технология сравнения компетенций,* когда каждая компетенция последовательно сравнивается с другой (*парные сравнения*). В этом случае:

– Компетенция 1 сравнивается с компетенцией 2 путем постановки вопроса: «Что важнее иметь сотруднику, чтобы быть успешным в этой должности?»

– Если Компетенция 1 важнее компетенции 2, то она получает 2 балла.

– Если обе компетенции одинаково важны, то Компетенция 1 получает 1 балл. (Компетенции 2 в данный момент сравнения не присваивается ничего).

– Если Компетенция 1 важна менее, то она получает 0 баллов. Таким образом, компетенции сравниваются друг с другом, и для оценки отбираются, набравшие в парных сравнениях наибольшее количество баллов [2].

9. *Метод анкетирования.* Анкетированием надо охватить несколько категорий респондентов – работодателей, выпускников, преподавателей. Следует проводить два анкетных опроса: в первом целесообразно опросить работодателей и выпускников по поводу общих компетенций; во втором – представителей персонала (в части профессиональных компетенций). Можно воспользоваться на начальном этапе разработки анкеты (экспертный анализ) *рядом компетенций*, составленным по материалам исследований в западноевропейских странах (TUNING, «Initiativ D21», Briedis Kolja, Minks Karl-Heinz, Меморандум федерального объединения немецких работодателей по классифицированной структуре обучения, Бензель, Вайлер, Бертил Оскарссон, Объединение немецких инженеров, Юрген Коллер и др.): *компетенции социального взаимодействия; системно-деятельностные компетенции; компетенции самоорганизации и самоуправления; ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции; компетенции самостоятельной познавательной деятельности* [1].

Все эти методы дополняют друг друга. Например:

1. Осуществление функционального анализа деятельности конкретной группы специалистов и выявление перечня функций, надлежащих к исполнению по осуществлению данной деятельности (*анализ нормативных правовых актов; анкетирование, интервьюирование, фотография рабочего дня*).

2. Обозначение перечня компетенций, обеспечивающих выполнение служебных функций специалистов конкретной профессиональной группы (*анкетирование, интервьюирование, экспертный метод*).

3. Выявление компетентностных дефицитов служащих, направленных для прохождения программ ДПО, в контексте успешности осуществляемой ими профессиональной деятельности (*анкетирование; экспертная оценка; деятельностные диагностические процедуры*).

4. Дифференциация компетентностных дефицитов специалистов, пришедших на обучение, на индивидуальные и универсальные (*анкетирование; экспертная оценка*). К универсальным компетентностным дефицитам были отнесены те компетенции, которые дефицитны (недостаточно развиты, имеют низкий и средний уровень выраженности в профессиональной деятельности – *по оценкам обучающихся, их непосредственных руководителей и преподавателей*) более чем для 60 % обучающихся.

Далее может происходить:

- *Определение персонального перечня учебных модулей* для изучения каждым обучающимся в соответствии с его индивидуальными компетентностными дефицитами.

- Организация изучения персонального перечня учебных модулей с использованием технологий дистанционного обучения.

- Организация изучения модулей, направленных на устранение универсальных компетентностных дефицитов в форме аудиторных занятий. При этом важнейшим технологическим ресурсом компетентностно-ориентированных программ ДПО выступают *активные образовательные технологии*.

- Оценка результатов освоения служащими программ посредством специальных диагностических процедур.

Диагностику результатов компетентностно-ориентированных программ ДПО следует осуществлять такими *методами*, которые, прежде всего, позволили бы оценить у обучившихся степень и характер личностных и деятельностных изменений (именно деятельностная и личностная компоненты составляют основу «архитектуры» компетенций как освоенных способов поведения). Такая диагностика может быть обеспечена на основе актуализации *метода анализа продуктов деятельности и метода экспертных оценок, а также посредством усиления рефлексивного начала при моделировании содержания процедуры самооценки* обучающимися результатов прохождения ими программ ДПО (например, *использование эссе для обозначения обучившимся специалистом смысла результатов ДПО для его дальнейшего профессионального развития*) [3].

В настоящее время отрабатывается *механизм перехода системы профессиональной подготовки на компетентностную модель. Модель компетенций* понимается как полный набор характеристик, позволяющий человеку успешно выполнять функции, соответствующие его должности. Разрабатываются новые способы реализации компетентностного подхода в образовании для учреждений ВПО и ДПО, где *в качестве результата выступают компетенции и компетентности* студентов и работающего персонала.

Библиографический список.

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Володина Н. Модель компетенций – это не сложно. М. Kadrovik.ru/ №6/июнь 2007.

3. Саркисян Ю.В. Компетентностный подход как основа модернизации высшей школы России. Волго-Вятская академия государственной службы // Социальные науки, инновации в образовании, PR-технологии. 2012.

УРОКИ ФИЗИКИ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ИНТЕРЕСНЫМИ

А.Д. Баутина

Армавирская государственная педагогическая академия

25151@rambler.ru

На современном этапе целью образования является развитие личности учащихся, реализация их уникальных человеческих способностей, подготовка к

трудностям жизни. Свой вклад в такую подготовку должны внести все школьные предметы.

Поступив в академию, чтобы стать учителем физики, я задумалась – а каким должен быть современный урок физики? О важности физики в жизни человека вряд ли можно спорить, но вопрос в другом - как заинтересовать школьников в изучении этого сложного предмета. Считаю, что школьников нужно увлечь, показать, как интересен мир физики, чтобы у ребят «глаза загорелись», т.е. необходимо разумное сочетание фундаментальной науки, прикладных знаний, а еще – желания и умения учителя так организовать деятельность учащихся, чтобы они захотели заниматься физикой и вне класса.

Урок - это не только основная форма организации учебного процесса, но и та среда, в которой «живут» учащиеся в школе. Им не интересно просто слушать лекции, они хотят сами познавать мир.

При изучении физики должна не просто ставиться задача помочь учащимся осознать важность и универсальность изучаемых законов, но и создаваться условия для самореализации личности каждого учащегося в процессе обучения, развития у них потребности в самостоятельной исследовательской и творческой деятельности именно в рамках физической науки. Теоретические разработки ученых часто тонут в водовороте решения повседневных проблем учителями-практиками. Как правило, их авторы аккуратно подгоняют хорошо известные методики преподавания к новым целям образования, особенно не заботясь о принципиальной несовместимости первого со вторым. Сегодня речь не идет о том, чтобы полностью отказаться от традиционных уроков, они по-прежнему будут составлять основную массу уроков. Но если мы хотим воспитать современного человека, то переход от экстенсивных технологий к интенсивным неизбежен.

Что же такое активная стратегия? Это «нетрадиционный урок, необычный урок, нестандартный урок». Такими уроками являются:

- уроки, построенные на инициативе учащихся (например, урок-дискуссия по проблеме современной физики),
- уроки с использованием игровых ситуаций: урок - ролевая игра, урок-пресс-конференция, урок-соревнование, урок-КВН, урок-путешествие (например, «История исследований всемирного тяготения»),
- уроки творчества: урок-сочинение («Какие силы нам нужнее?»), урок - выпуск "живой газеты", урок изобретательства,
- традиционные уроки с новыми аспектами (с обсуждением дискуссионных вопросов, с исследованиями в малых группах, с учителями-учащимися и т.д.).

Учащиеся должны почувствовать, что именно они – главные участники учебного процесса, они имеют право на внесение предложений по его изменению, на свою точку зрения. Нужно всеми возможными способами разнообразить процесс обучения, сделать его интересным и жизненно важным для каждого конкретного ребенка.

Все больше учителей видят смысл не только в стихийно-интуитивном нащупывании правильных решений, но и в научном обосновании своей деятельности, поэтому может быть полезным создание инициативных исследовательских групп из ученых (методистов, физиков) и учителей, которые бы работали над теми проблемами, которые идут из реальной школы, с теми предложениями, которые есть у учителей. Может быть, в такие группы нужно включить и студентов –

будущих учителей и вчерашних школьников, в вузе участвующих в работе проблемных групп, организованных преподавателями методики физики. Физика может стать интересной для большинства учеников!

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ»

А.А. Белозеров, Ю.М. Видишенко

Южный федеральный университет, YVidishenko@sfedu.ru.

Опыт работы с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) показывает, что у учащихся, активно работающих с компьютером, формируется более высокий уровень навыков самообразования, умений ориентироваться в бурном потоке информации, умение выделять главное, обобщать, делать выводы. Поэтому в настоящее время учителю необходимо применять ИКТ на уроках технологии. ИКТ позволяет использовать на уроках различные виды информации: текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию.

ИКТ на уроках технологии уместно применять при изучении отдельных тем и разделов. Это обуславливается следующими факторами:

1. Данная образовательная область предусматривает, прежде всего, формирование и совершенствование практических умений, навыков учащихся в экономном ведении домашнего хозяйства, заготовке и хранении продуктов, уходе за жилищем, в способах художественной обработки материалов, моделирования и пошива одежды. Соответственно, большее количество времени должно уделяться практической деятельности учащихся на уроке.

2. Недостаточное количество мультимедиадисков в школьной медиатеке. Имеющиеся диски имеют узкую тематическую направленность, не лишены ряда достоинств. Таких, как профессионализм работы программистов, красивая графика, содержат хорошую мультипликацию, многофункциональны и т. д. Он в большинстве своем они не вписываются в канву данного конкретного урока конкретного учителя. С их помощью невозможно достичь всех целей, поставленных учителем на уроке.

Формы использования ИКТ на уроках технологии:

1. Дидактический материал.

При подготовке различного материала к урокам технологии используются возможности сети Интернет, а также технические возможности такого дополнительного компьютерного оборудования, как принтер, сканер и цифровой фотоаппарат. С их помощью можно сохранять и редактировать нужное графическое изображение. Например, фотовыставка работ учащихся, видеофильм «Вязание крючком».

2. Банк ссылок на ресурсы сети Интернет.

Это тематический банк полезных ссылок, содержащих важную информацию для проведения уроков и внеурочной деятельности по технологии.

3. Методический материал.

В своей работе учитель может использовать советы, рекомендации и разработки преподавателей технологии из разных городов нашей страны, что является хорошим способом самообразования.

4. Использование готовых цифровых образовательных ресурсов.

Можно изучать целые темы или выбирать нужные фрагменты из программы, лишь комментируя их по ходу занятия. Мультимедийность облегчает процесс запоминания, позволяет сделать урок более интересным и динамичным, содействует становлению объемных и ярких представлений о технологиях обработки различных материалов. Например, электронное издание «Выкройки одежды» Леко, «Современная энциклопедия моды», «Виртуальный стилист», «Текстильное творчество», «Уроки лоскутного шитья» и др.

Использование ИКТ на уроках технологии способствует:

1. Развитию наглядно-образного мышления:
 - возможность демонстрации наглядно-иллюстрационного материала;
2. Развитию внимания:
 - сравнение;
 - найди общие элементы;
3. Развитию логического мышления:
 - составление технологической карты;
 - чтение или составление схемы изготовления изделия,
4. Формированию навыков анализа:
 - установление связей (между условным обозначением и графическим изображением)
 - восстановление порядка операций (при выполнении изделия).
5. Формированию навыков самоконтроля:
 - самопроверка по эталону на экране;
 - разгадывание кроссвордов.
6. Формированию познавательной мотивации:
 - презентации учащихся (доклады, рефераты, сообщения, проекты, исследовательские работы);
 - включение в презентацию анимационного персонажа, который ведёт экскурсию или путешествует вместе с детьми.

Использование ИКТ способно существенно углубить содержание материала, а применение нетрадиционных методик обучения может оказать заметное влияние на формирование практических умений и навыков учащихся в освоении материала по технологии.

Таким образом, новые ИКТ, применяющиеся методически грамотно, повышают познавательную активность учащихся, что, несомненно, приводит к повышению эффективности обучения.

ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ «ЭТНИЧЕСКИЕ ДНИ»

А.А. Белоусова

РФ, г. Ростов-на-Дону

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования педагогический институт*

Южного федерального университета

Funnyflower2f@mail.ru

Аннотация: Авторская образовательная программа «Этнические дни» адресована социальным педагогам и психологам общеобразовательных школ. Она предоставит дополнительную возможность для развития взаимопонимания и со-

трудничества между людьми, народами, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности[2]. В нашей стране недостаточно разработаны игровые формы преподнесения важного и полезного материала, поэтому разработанная программа станет подспорьем для многих социальных педагогов, а также педагогов-организаторов.

Ключевые слова: толерантность, социальный педагог, государственная молодежная политика, этнос, учащиеся.

Авторская образовательная программа «Этнические дни» адресована социальным педагогам и психологам общеобразовательных школ. Она предоставит дополнительную возможность для развития взаимопонимания и сотрудничества между людьми, народами, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности.

При составлении программы «Этнические дни» использованы теоретические и практические материалы известных психологов и социологов: Крысько В.Г, Луков В.А, Стефаненко Т.Г, Бондаренко Д.М, Деминцева Е.Б, Кавыкин О.И, Следзевский И.В, Халтурина Д.А.

Программа является экспериментальной, имеет культурологическую направленность и предполагает апробацию и современное содержание дополнительного образования через:

- Введение детей в мир познания истоков, истории различных культур и национальностей;
- Формирование личностных качеств, самоидентичности;
- Погружение детей в мир общения, общественной жизни.

Содержание программы составлено, исходя из информационного, материально-технического и методического обеспечения общеобразовательных школ.

Актуальность внедрения программы обуславливается тем, что Российская федерация – многонациональное государство. На территории страны проживает более 180 народов[1]. Нередко в нашу страну приезжают из заграницы для получения образования люди, имеющие другой цвет кожи, веру, язык, поведение. Естественно в школах есть уроки истории, мировой художественной культуры, но это научное истолкование проблемы. В нашей стране недостаточно разработаны игровые формы преподнесения важного и полезного материала.

Программа «Этнические дни» позволяет параллельно решать задачи нескольких государственных программ и приоритетных направлений государственной молодежной политики.

При разработке она опиралась на Федеральную целевую программу «Молодежь России» на 2011-2015 годы. А также такие приоритетные направления государственной молодежной политики как:

- Развитие созидательной активности молодежи;
- Совершенствование государственной политики в сфере духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи;
- Защита нравственности детей и молодежи [5].

Цель программы: этнокультурное воспитание учащихся.

Объект: учащиеся.

Задачи.

Образовательные: способствовать формированию коммуникативной культуры;

Развивающие: способствовать развитию самооценки, навыков работы в группе, в команде;

Воспитательные: создать условия для нравственного становления учащихся, формирования этнической самоидентичности, формирования толерантности, обеспечения учащихся полезным досугом.

Этапы реализации.

Организационный (сентябрь):

Распределение национальностей по классам (в приоритете те национальности, которые занимают первые места в сводной таблице национального состава социального паспорта школы, для яркости и привлечения большего внимания включить такие колоритные национальности как африканцы, индусы и т.п.)

Составление расписания этнических дней – раз в 2 недели должен проводиться этнический день.

Составление расписания для проведения классных часов для учащихся 5-11 классов на тему: «Проблемы толерантности и межнациональных отношений»

Деятельностный (октябрь – март):

Изготовление стенда с расписанием этнических дней, стенда «Нация дня», стенда «лучший класс».

Проведение этнических дней. В зависимости от заявленной национальности ответственный класс (выбирается среди старшеклассников) готовит в холле школы представление национальности (выставка народных промыслов, костюмов, песни, танцы, украшение школы, угощения, фоновая национальная музыка, народные игры и т.п.)

Внимание! Мероприятие проводится во время перерыва между уроками и никак не влияет на организацию учебного процесса.

На большой перемене вся школа выходит в холл, в теплое время года на улицу и танцуют энергичный флэш-моб – единый для всех этнических дней, но каждый раз включающий в себя особенное движение нации дня. Во время флэш-моба руководство школы выбирает класс, который отличился своим внешним видом, так как проводится конкурс на лучшее внешнее представление нации дня. Победитель награждается национальными сладостями.

Проведение классных часов. Классный час должен представлять из себя приятный диалог с детьми, включение игровых форм, проведение тренингов.

Подведение итогов:

В апреле проведение большого Межнационального фестиваля, на который приглашаются гости - авторитетные представители разных наций. Формат – концерт, состоящий из микса национальных песен, танцев. На нем представляется видео-нарезка всех проведенных в школе этнических дней.

Результат: дружба народов на территории школы и за ее пределами.

В настоящее время программа проходит испытательный срок в МБОУ СОШ № 16 г. Батайска. Проведенные этнические дни доставили огромное удовольствие детям, учителям и родителям. Мероприятие яркое, красочное, интересное, привлекает внимание. Получило много положительных отзывов. Надеемся на применение данной программы в других школах РФ.

Список литературы:

1. Конституция РФ
2. Федеральный закон об образовании в РФ от 26 декабря 2012 года.

3. Бондаренко Д.М, Деминцева Е.Б, Кавыкин О.И, Следзевский И.В, Халтурина Д.А. Образование как фактор утверждения в обществе норм этноконфессиональной толерантности в условиях глобализации. История и современность. Выпуск №2/2007.

4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2006.

5. О государственной молодежной политике РФ. Электронный ресурс URL:[vmo.rgub.ru>files/3_gmp_v_rf-781-2.pdf](http://vmo.rgub.ru/files/3_gmp_v_rf-781-2.pdf).

ПРАЗДНИЧНАЯ КУЛЬТУРА РУССКИХ

А.В. Белоцерковская

Северо-Кавказский федеральный университет, Anastasiya-beloc@mail.ru

Понятия праздничной культуры, праздника, ритуала относятся к числу основных в культурологическом знании. Их содержанием выступают традиции духовности. Для современной России жизненно важным становится то, чтобы духовность стала всеобщим смыслом деятельности государства и народа. Следовательно, анализ проблемы духовности, ее реализации в человеческой деятельности, в том числе и праздничной, приобретает как теоретическое, так и практическое значение.

Как справедливо отмечает современный философ П.С. Гуревич, не только в нашей стране, но и во всем мире в настоящее время происходит антропологический поворот. На исходе XX века обнаружился интенсивный запрос на анализ специфически человеческого, потому что прежние попытки обоснования духовных ценностей посредством обращения к абсолютной идее, материальному производству, социальной функциональности и т.п. не привели к желаемому результату [1].

Сегодня формируются основы новых ценностных ориентиров русской культуры и российского общества. Важнейшей задачей становится духовное оздоровление общества. Существенным ресурсом в решении этой задачи является народная традиционная культура. Поэтому исследование праздничной культуры и выявление ее места в духовной культуре весьма актуально.

Следует особо подчеркнуть, что праздник всегда пронизывал культуру по вертикали, приходя из прошлого и уходя в будущее. Само существование праздника определяется смылосодержательным полем культуры [2].

Праздничные традиции не раз являлись объектом изучения таких наук, как социология, этнография, фольклористика, философия, искусствоведение и др., однако в последнее время анализу подвергается именно русская традиция в контексте изучения праздников как важнейшего вида духовных ценностей. Эта традиция оказывается в сфере интересов философии культуры и философской антропологии. Глубинными характеристиками русской духовности выступают такие ценности как стремление к целостному восприятию мира, к соборности, а также чувство космического.

Проблема ценностей является предметом анализа различных областей культурологического и философского знания. Она входит в круг интересов классической антропологии. Ее актуальность связана в первую очередь с практическими потребностями духовной жизни человека. Изменения, происходящие в духовной сфере, вызывают пересмотр и переосмысление содержания праздников, самого

понимания праздничного. Обращение к исследованию праздничной культуры, ее эволюции в русской культуре способствует выявлению традиционных стереотипов праздничного поведения, традиционных ценностей, национальных основ культуры, что выступает задачей философии культуры.

Пожалуй, ничто так полно не характеризует народ, не выражает так ярко его традиции, воззрения, самую душу его, как те праздники, которые народ отмечает. И русский народ в этом смысле воистину уникален. Русские праздники – это не обильное, не знающее удержу застолье и разгул по поводу и без, как привыкли думать приверженцы стереотипов. Нет, русские праздничные традиции – это мощный пласт русской культуры и духовности, вобравший в себя вековую мудрость народа, его красоту, силу, характер, могучее творческое начало, память и уважение к достижениям и верованиям предков, подвигам отцов и дедов, успехам и свершениям державы.

Существенным отличием русской праздничной культуры от культур других народов является то обстоятельство, что наши народные праздники традиционно представляли собой не просто эмоциональную разрядку после тяжелых трудовых будней, но своеобразный итог прожитого отрезка времени, и подготовку к следующему этапу. Русский праздник всегда был не антиподом повседневности, но её неразрывной частью [3].

Неповторимая самобытность и колоритность русских праздничных традиций заключается еще и в том, что языческие культы древних славян, основанные на осознании единения человека с природой, и наполненная духовным светом православная Вера тесно переплелись в этих традициях, дополняя и взаимно обогащая друг друга. Приход христианства на русскую землю сопровождался мощнейшим культурным проникновением новой религии в сложившиеся веками обряды прежних верованиях. Не разрушением и истреблением, а именно проникновением и слиянием – [христианские и языческие мотивы попросту стали двумя сторонами многих русских праздников](#). И нет в мире других примеров, когда взаимопроникновение двух, казалось бы, антагонистичных культур было настолько глубоким и плодотворным [5].

Многие из праздников, некогда важных и популярных на Руси, сегодня в современной России незаслуженно забыты. При этом, некоторые появившиеся в советское и постсоветское время официальные праздничные даты выглядят, по меньшей мере, неоднозначными, а зачастую – искусственными, надуманными, чуждыми истории нашего народа, его ценностям и интересам. Население, в основной своей массе, отмечает эти праздники по инерции, не задумываясь об их сути, смысле и значении. Если какой-либо смысл вообще присутствует в этих псевдопраздничных датах. Но хуже всего, когда праздники разъединяют людей по идеологическим причинам, а не объединяют их, как испокон веку было на Руси [4].

Не меньшую угрозу русской духовности, и без того нещадно истребляемой циничными законами рынка, представляют иностранные праздничные традиции, активно насаждаемые в нашей стране на волне идолопоклонства перед Западом. Хотя даже нередко у себя на родине эти «праздники» пользуются весьма сомнительной репутацией, многими россиянами, падкими на все яркое, блестящее, сделанное на Западе, они принимаются на «ура». А такое бесценное сокровище, как русские праздники, остаются не востребуемыми, ненужными. Противостоять этому мутному потоку бездуховности, бессмыслицы, безнравственности, апа-

тии и поверхностного отношения к жизни можно лишь, возрождая родные традиции. В том числе, праздничные. Русские должны знать, помнить и понимать, что они празднуют, должны хранить и чтить свои великие традиции. В этом – залог нашего единства и силы.

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Праздники и обряды могут служить глубокой, серьезной основой «оживления» исторических событий, быта, обычаев, опираясь при этом на психологические потребности, жизненные интересы, художественно-эстетические запросы празднующей общности.

2. Народные традиции и фольклор могут стать базой для создания праздничной атмосферы, в которой необходимо постоянное их сочетание с современностью, что наполняет театрализованное действие образной формой, патриотическим содержанием.

3. Использование народных традиций и фольклора в органичном единстве с выбором места и времени театрализованного действия усиливает их эмоциональное воздействие, создает необходимый настрой участников, расширяет круг их общения, стимулирует каналы проявления активности, раздвигая границы праздника.

4. Празднично-обрядовая культура – чрезвычайно динамичное общественное явление, изменяющееся как в результате объективных условий общественной деятельности людей, так и их субъективных мотивов, стимулов, целей деятельности.

5. Деятельность по сохранению праздников и обрядов предполагает в первую очередь передачу через их содержательные элементы традиций, воссоздание истории через поиск документального материала, использование реликвий, включение в действие мемориальных комплексов и памятников.

Библиографический список:

1. Гуревич П. С. Философская антропология [Текст] / П.С. Гуревич. – М.: Вестник, 1997. – 443 с.

2. Давыденкова А. Г. Философия личности и культурно-институциональные процессы: Монография [Текст] / А.Г. Давыденкова. – СПб.: ЛГУ им. А.И. Пушкина, 2005. – 220 с.

3. Ерасов Б. С. Социальная культурология [Текст] / Б.С.Ерасов. – М.: АО Аспект-Пресс, 2000. – 240с.

4. Каневец М. В. Основы теории и истории культуры [Текст] / М.В. Каневец. – СПб.: изд-во СПбГАУ, 2000. – 122 с.

5. Капица Ф. С. Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы: Справочник [Текст] / Ф.С. Капица. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 216 с.

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

М.В. Бережицкая

*Таганрогский государственный педагогический институт
имени А.П.Чехова*

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент А.В.Виневская

Безопасность в последнее десятилетие становится одним из актуальных понятий. Мы говорим о безопасности практически во всех сферах жизни современности.

менного человека: экономическая, психологическая, культурная, демографическая, эмоциональная, государственная и других сферы безопасности. Сравнительно недавно появилось понятие безопасность образовательной системы.

Сравнительно недавно появился термин – безопасность образовательной среды. В концепции национальной безопасности Российской Федерации, (утв. указом Президента РФ от 10.01.2000 г. № 24) отмечается, что состояние отечественной экономики, несовершенство системы организации государственной власти и гражданского общества, социально-политическая поляризация российского общества и криминализация общественных отношений, рост организованной преступности и увеличение масштабов терроризма создают широкий спектр внутренних и внешних угроз национальной безопасности страны. Мы понимаем, что сфера образования одна из самых мало защищённых, и все террористические явления это большая угроза, как людям работающим и учащимся в этой сфере так и системе образования.

Процесс обучения занимает не малую часть жизни человека и особенно в рамках образовательных учреждений люди получают основную базу знаний умений и навыков, которыми они будут пользоваться в течение своей будущей жизни. Человек получает разные модели поведения, всевозможные нравственные и культурные ценности. В нашей стране время от времени происходят события, которые сильно ломают как систему управления государством, так и сферу образования, которая страдает в большей степени.

Система образования подвержена постоянному риску, поэтому ей необходимо обеспечивать комплексную безопасность, так как она сопряжена с такими системами как: культуры, медицины, экологии, социальной защиты, безопасности систем жизнеобеспечения. В связи с этим необходимо вести речь о комплексной безопасности в сфере образования.

Если подходить к этому вопросу в широком смысле, то безопасность человека - это состояние его полного физического, социального и духовного благополучия, которое определяется внутренними (наследственность, физическое и психическое здоровье) и внешними (окружающая природная, антропогенная, техногенная, социальная среда)[1].

Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и функционирования человека во взаимодействии со средой. Психологическая безопасность связана с учетом психических особенностей человека. Опыт свидетельствует, что в основе социальных опасностей лежат и психологические причины:

- низкий уровень профессиональной подготовки людей по вопросам безопасности;
- недостаточное воспитание культуры безопасности;
- слабая установка на соблюдение мер безопасности;
- допуск к опасным видам деятельности лиц из групп риска;
- пребывание людей в состоянии утомления или других психических состояниях, снижающих уровень безопасности их деятельности;
- агрессивность. Психология безопасности рассматривает психические процессы, свойства и особенно подробно анализирует различные формы психических состояний, наблюдаемых в процессе различных видов деятельности людей.

Исследователями проблемы безопасности, в социально-психологической сфере ведущими учёными являются В.Я.Василенко, А.В.Баева, С.А.Проскурин, Б.Г.Путилин, С.В.Смульский и другие.

Психологическая безопасность личности в образовательном процессе понимается как состояние сохранности психики, находящейся под влиянием педагогических воздействий.

Сфера образования на сегодняшний день переживает множество перемен. В настоящее время гуманность образования выступает в качестве одного из главных принципов развития современной школы. Провозглашается личностно-ориентированный подход к ребенку [2].

В ТГПИ имени А.П.Чехова осуществляется сотрудничество со школами города, где проводятся встречи, мастер классы, тематические вечера как для работников школы так и для детей с их родителями:

- «Создание психологически безопасной образовательной среды в поликультурном образовательном пространстве»;

- «Влияние психологически безопасной образовательной среды на личностный рост и самореализацию ребёнка в учебной деятельности».

Мы полагаем, что экспериментальную научно-практическую деятельность, осуществляемую педагогическими коллективами образовательных учреждений в рамках ТГПИ имени А.П.Чехова необходимо продолжать, чтобы помощь осуществляемая студентами была ещё эффективнее и с каждым годом давала новые результаты и привлекала новых людей.

Литература

1.Коджаспирова Г.М. Психолого-педагогическая культура педагога как ведущий фактор безопасности/Безопасность образовательной среды: Сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. – М., Экон-Информ, 2008, – с. образовательной среды

2.Гаязова Л.А. 64с./ Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

ВЛИЯНИЕ СКАЗОК НА ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Березуева

г. Краснодар Кубанский государственный университет. e-mail: Marjana.lb@rambler.ru.

Духовно-нравственное воспитание детей – это важнейшее условие развития личности ребенка. Формирование основ моральных качеств начинается ещё в дошкольном детстве. От того насколько успешно осуществляется этот процесс, во многом зависит духовно - нравственное развитие ребёнка.

Духовно – нравственное воспитание формирует ядро личности, благотворно влияет на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром: на его эстетическое и этическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние и психическое развитие.

Русская педагогика еще более ста лет назад отзывалась о сказках не только как о воспитательном и образовательном материале, но и как о педагогическом средстве, методе. Основоположник российской этнопедагогике Г.Н. Волков, анализируя роль сказки в формировании личности ребенка, делает вывод, что «духовный заряд, накопленный народом тысячелетиями, может служить человечеству еще очень долго. Более того, он будет постоянно возрастать и станет еще более могучим. В этом - бессмертие человечества. В этом - вечность воспитания, символизирующая вечность движения человечества к своему духовному и нравственному прогрессу» [5,с.47].

В современной науке приняты разные толкования сказки как жанра:

«Сказки - это коллективно созданные и традиционно хранимые народом устные прозаические художественные повествования такого реального содержания, которое по необходимости требует использования приемов неправдоподобного изображения реальности» [1,с.17].

«Сказка - один из основных жанров устного поэтического творчества. Сказка - преимущественно прозаический художественный устный рассказ фантастического, авантюристического или бытового характера с установкой на вымысел» [3,с.356].

«Сказка - повествовательное, поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил» [2,с.941].

Основная тема сказки – это идея, пронизывающая весь сюжет сказки, отражающая актуальные жизненные ценности, потребности, показывающая то, что оказывается для ребенка наиболее значимы в данный момент.

Этнографы, культурологи, филологи склонны видеть в сказочных сюжетах и персонажах персонификации природных сил и явлений, а также древних религиозных культов (М. Мюллер, В.Н. Демин, И.Г. Гердер). Н. К. Рерих и А.Н. Афанасьев видели в символизме сказок сокровенный шифр души человека. Анализ сказок позволяет изменить, или существенно обогатить взгляд на привычные ситуации, соприкоснуться с духовными ценностями.

Что касается психологической интерпретации, она зависит от мировоззрения исследователя, а также его принадлежности к определенной Школе. Например, К.-Г. Юнг и его последователи (М.-Л. фон Франц, Д. Шарп, Х. Дикманн, К. Эстес) считают, что в сказке, мифе отражается психическая реальность человека, его внутренние ритмы, противоречия, сценарии духовных поисков, а также древние подсказки.

«Выделяют несколько основных функциональных особенностей сказок:

1. Тексты сказок вызывают интенсивный эмоциональный резонанс у детей. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания, что создает особые возможности при коммуникации.

2. Концепция сказкотерапии основана на идее ценности метафоры как носителя информации:

А) о жизненно важных явлениях;

Б) о жизненных ценностях;

3. Сказки являются основой для формирования «нравственного- иммунитета» и поддержания «иммунной памяти». «Нравственный иммунитет» - способность человека к противостоянию негативным воздействиям духовного, ментального и эмоционального характера, исходящих из социума.

4. Сказки возвращает ребенка в состояние целостного восприятия мира. Дают возможность мечтать, активизируют творческий потенциал, передают знания о мире, о человеческих взаимоотношениях» [4].

Исследования А.В. Запорожца, которые были посвящены изучению восприятия дошкольниками сказки, позволили выделить следующие особенности. Ребенка не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Дети сразу же стремятся выделить положительных героев и безоговорочно принимают их позиции. А по отношению ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов, становятся в резко отрицательное отношение. При слушании литературного произведения дошкольник занимает позицию «внутри него». Он стремится подражать любимым героям. Так возникают механизмы нравственной идентификации, внутреннее действие в воображаемом плане, обогащается личный опыт ребенка, ведь он активно переживает события, в которых не участвовал. Литературные персонажи фиксируются в сознании ребенка в соответствии с определенной характеристикой. Дошкольнику очень трудно отнести себя к отрицательному персонажу.

Дошкольники понимают моральную сторону народных сказок. Отрицательная моральная сторона поступков героев вызывает резкий протест и возмущение. Дети сознательно встают на сторону добра.

Для полноценного развития ребенка необходима целенаправленная воспитательная работа педагогов и родителей, так как дошкольный возраст является сенситивным для усвоения социальных норм нравственного развития, становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим, раскрытия индивидуальных особенностей и способностей. А так же дошкольники характеризуются повышенной восприимчивостью к внешним влияниям, необходимостью нравственных норм и нравственных требований к другим, непосредственным поведением. Эти особенности являются залогом обучаемости и восприимчивости дошкольников, дают большие возможности для систематического и последовательного духовно - нравственного воспитания детей.

В детской психологии существует множество методов формирования нравственных качеств личности ребенка. Мы пришли к выводу, что для полноценного духовно-нравственного развития ребенка необходимо использовать богатые ресурсы сказки. Развитие положительных личностных качеств через соотнесение реальных поступков ребенка с нравственными эталонами, героями сказок, является эффективным методом. Эмоционально выразительные образцы эталонного поведения выступают для ребенка в произведениях искусства. Через общение с героями художественных произведений ребенок старается быть похожим на них. Сила заражения такова, что ребенок может эмоционально идентифицироваться с тем эталонным образом, который произвел на него большее впечатление своей художественной выразительностью независимо от нравственной позиции героя. Сказка способствует формированию определенных ценностей, идеала. Идеал для ребенка - далекая перспектива, к которой он будет стремиться, сверяя с ним свои дела и поступки. Идеал, приобретенный в детстве, во многом определит его как личность.

Библиографический список

1. Глебова Л.С. Педагогический энциклопедический словарь / Л.С. Глебова - М.: Большая энциклопедия, 2003.
2. Игнатьева Т.В. Программно-методические материалы / Т.В. Игнатьева Чтение. - М.: 2000.
3. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый - М.: Владос, 2004.
4. Кисилева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Кисилева - Санкт-Петербург – 2012 г. – 160 с.
5. Рапацевич Е.В. Современный словарь по педагогике / Е.В. Рапацевич - Минск: Современное слово, 2001.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

М.Н. Бибик

*Академия педагогического образования Южного федерального университета
bereza.mar@yandex.ru*

Каждый человек индивидуален. И в этом его свобода – быть таким, каким он хочет. А каким тогда должен быть специалист, работающий в сфере образования, какие он должен иметь качества? Поиском ответа на данный вопрос мы и занялись.

Нами было проведено исследование, с целью выяснить, какие профессионально важные качества должны быть у педагога-психолога, по мнению родителей, самих специалистов и волонтеров. В исследовании приняло участие 16 человек, из которых 7 – родители, 9 – волонтеры и специалисты Центра.

При выборе профессиональных качеств, мы опирались на работу Ромицыной Е.Г. Автор, при выделении профессионально значимых качеств личности педагога-психолога, акцентирует внимание на то, что профессиональное и личностное в деятельности находится в очень тесной взаимосвязи, т.к. происходит глубокое слияние профессии и жизни, включенность внутренних переживаний и напряженного духовного поиска в контекст профессиональной деятельности и наоборот. Эти особенности были разделены на группы: общечеловеческие качества (гражданственность, нравственность, интеллигентность, трудолюбие, человеколюбие, высокоразвитый интеллект); профессионально-отраслевые качества (коммуникативные, организаторские, диагностические, рефлексивные, творческие) и профессионально-специфические качества (социабельность, эмпатийность, тактичность, стрессоустойчивость, толерантность, эмоциональная привлекательность) [1]. На основании этих качеств, был создан опросник «Профессионально важные качества», где испытуемым предлагалось проранжировать каждую из особенностей личности от 1 (наименее соответствует) до 10 (наиболее соответствует).

Наших респондентов мы условно разделили на две группы: родители и специалисты - волонтеры. Данное деление не случайно, поскольку родители являются своеобразными «заказчиками», а специалисты - волонтеры «исполнителями» данных качеств.

Таблица 1

Профессионально-важные качества педагога психолога

Родители	Балл	Специалисты - волонтеры	Балл
Творческие качества, трудолюбие	9,7	Человеколюбие	9,6
Эмпатия, человеколюбие	9,4	Стрессоустойчивость	9,2
Интеллигентность	9,1	Коммуникативность, нравственность	9
Тактичность, стрессоустойчивость, нравственность, коммуникативность	9	Эмпатия, трудолюбие	8,8

В группе родителей, на первом месте по средним значениям стоят такие качества, как трудолюбие и творческие качества, они набрали 9,7 балла. На втором месте с результатом 9,4 – эмпатия и человеколюбие. На третьем месте интеллигентность – 9,1. На четвертой позиции – тактичность, стрессоустойчивость, коммуникативность и нравственность, все показатели по 9 баллов.

В группе специалисты – волонтеры, были получены следующие данные. Первое место средних значений занимает человеколюбие – 9,6 баллов. На втором месте, с результатом 9,2 балла – стрессоустойчивость. На третьем месте такие показатели, как нравственность и коммуникативность – 9 баллов. На четвертом месте, с результатом в 8,8 баллов получили такие качества, как эмпатия и трудолюбие.

Таким образом, мы можем сказать, что образ специалиста, работающего в сфере особого детства, в сознании родителей и специалистов – волонтеров, которые работают в данной сфере, различен. Родители хотят видеть в педагоге - психологе прежде всего творческую и трудолюбивую личность, которая любит людей, эмпатична и интеллигентна.

Специалисты – волонтеры, считают что личность, работающая в сфере особого детства, прежде всего должна обладать качествами человеколюбия и стрессоустойчивости, коммуникативности и нравственности.

Не смотря на кажущиеся различия, можно сказать, что и в первой и во второй группе, и родители, и специалисты – волонтеры отдают свое предпочтение общечеловеческим качествам личности. В этом ключе можно предположить, что полученные данные опосредованы опытом каждой из групп.

Рассмотрим подробнее качества, которые получили наиболее высокий балл, с точки зрения их важности, необходимости в работе педагога – психолога. Творческие качества в работе специалиста необходимы в ситуации индивидуальной работы с ребенком. Умение специалиста возможности и интересы ребенка сделать инструментом, фундаментом, перевести их в новые условия, таким обра-

зом, чтобы они стали толчком развития не только нового навыка, но и общего развития ребенка, является проявлением творческих способностей. Ведь для такой работы, как при выборе самого метода, так и при самом исполнении необходима способность мыслить не стандартно.

Стрессоустойчивость для педагога – психолога очень важна. Умение проявлять самообладание в ситуациях протестных реакций ребенка, его нежелания заниматься или желании делать только то, что ему нравится.

Человеколюбие и эмпатия необходимы специалисту как при работе с ребенком, так и при работе с родителями. Особенно важны эти два качества при первоначальном этапе знакомства семьи и педагога – психолога.

Трудолюбие как личностное качество, приносит своему обладателю преимущество перед другими. Важно обладать трудолюбием, поскольку это не только «защищает» от выгорания, но и «толкает» специалиста к саморазвитию.

Рефлексия важна педагогу – психологу для собственного развития и повышения своей компетентности, а так же в способности адекватно оценить результат своей работы. Главное в рефлексии специалиста, не искать ошибки, а искать пути самосовершенствования, повышения результативности.

Не смотря на особенности работы Центра «Содействие», а именно индивидуальное сопровождение ребенка, специалисты выделяют в важные качества умение работать в команде. Данное качество особо необходимо при групповой коррекционной работе. Оно означает действовать особым образом, подчиняться общим правилам, уметь прийти на помощь в трудной ситуации, другими словами, работать, как единый механизм. Ведь не для кого не секрет, что от атмосферы в коллективе зависит чуть ли не весь трудовой процесс.

Наблюдательность важна в работе с ребенком, не только для видения даже малейших изменений в развитии, она очень полезна при работе с протестными реакциями. Она необходима для того, чтобы понимать, по какой причине, в каких условиях, при каком поведении специалиста возникла та или иная реакция. Наблюдательность позволяет понять не только причины поведения, но и в дальнейшем уметь предугадывать реакцию ребенка, прогнозировать ее.

Любознательность в работе педагога – психолога важна для саморазвития. Для работы специалиста нужно уметь выбирать подход к каждому ребенку, индивидуальный подход.

Таким образом, качеств в данной статье приведено множество, и размышлять над тем, каким же должен быть педагог - психолог можно очень долго. Но не у всех специалистов, давно или недавно работающих в сфере особого детства данные качества присутствуют в равной степени. Но все же наличие данных качеств у педагога – психолога, желательны, как инструмент, позволяющий лучше, качественнее работать.

Литература:

1. Ромицына Е.Г. Развитие профессионально значимых личностных качеств педагога-психолога в системе повышения квалификации : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 /.- Майкоп, 2007.- 142 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-13/2068

СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ

М.А. Бондаренко

Южный федеральный университет

[*bondarenkoma86@gmail.com*](mailto:bondarenkoma86@gmail.com)

В последнее время все более широкое распространение в образовательной среде получают технологии дистанционного обучения, поддерживаемые средствами Интернет. Дистанционная поддержка позволяет создавать дополнительные и расширить имеющиеся условия для повышения доступности, качества и эффективности обучения, индивидуализируя его с учетом склонностей и способностей обучающихся. Также она способствует повышению фундаментальности получаемого образования и формированию социально грамотной, мобильной, конкурентоспособной личности, адекватно оценивающей личный потенциал, имеющиеся возможности и ресурсы, способной успешно позиционировать себя в соцпространстве.

Популярными и доступными интернет технологиями, обеспечивающими совместную продуктивную деятельность учащихся и учителей и индивидуализацию обучения, являются Google сервисы. Их использование позволяет создать уникальную информационно-образовательную среду для формирования профессиональных компетенций, соответствующих требованиям образовательных стандартов нового поколения. Наиболее популярными для образовательных сообществ признаны следующие сервисы Google: Google ArtProject – интерактивно-представленные популярные музеи мира, Google Calendar – онлайн-календарь, Google Docs – онлайн-офис, Gmail – бесплатная электронная почта, Google Knol – вики-энциклопедия, Google Maps – набор карт, Google Sites – бесплатный хостинг, использующий вики-технологии, Google -Translate – переводчик, YouTube – видеохостинг.

В своей педагогической деятельности я успешно использую доступный и простой инструмент, позволяющий создавать Google-документы для учебного процесса. Это - Google-Документы-веб-программа, для работы с текстом, презентациями, электронными таблицами, формами и рисунками.

Созданные с помощью такой программы документы можно использовать:

- для проведения занятий по изучению нового материала (например, конспект для учащихся можно оформить в виде гипертекстового документа Google, включающего в себя не только текстовый материал, но и гиперссылки на видеофрагменты, интерактивные задания, тесты и т.д.);

- для обработки результатов лабораторной работы (возможна отправка ссылки учащимся на документ Таблицы-Google, в который каждый из них может вносить свои результаты лабораторной работы);

- для проведения занятий по проверке знаний (в приложении Google-документов имеется Форма, которая, совместно с Сервисом Flubaroo, находящимся в галерее скриптов к Google таблицам в разделе "Образование", позволяет создать инструмент тестирования: мы можем прописать в Flubaroo механизм обсчета ответов учащихся, который автоматически генерирует на их базе оценочную таблицу, а значимость каждого ответа для итоговой оценки учитель может задать сам) и т.д..

Основные этапы, с которых необходимо начинать работу с Google: а) регистрация преподавателя и учащихся (по необходимости) в Google (создание аккаунта); б) создание виртуального хранилища информации - Диск Google; в) организация своего виртуального рабочего места для использования в учебном процессе (с применением Google-диска, блога, сайта и пр.).

Рассмотрим подробнее возможности использования Таблиц Google при организации лабораторных работ.

Электронные таблицы Google позволяют не только представлять данные в электронном виде, но и обрабатывать их. Причем обработка может проводиться как во время учебного процесса в школе, так и при выполнении учащимися домашних заданий, для доступа к необходимым данным достаточно иметь интернет-подключение и наличие интернет-браузера. Предлагаю один из алгоритмов по созданию электронной таблицы для обработки лабораторной работы в реальном времени: находясь в своем аккаунте, учитель с помощью пакета офисных приложений создает Таблицу Google, аналог электронной таблицы. Преимущество сетевых таблиц в том, что, обрабатывая результаты лабораторной работы в реальном времени, учитель может еще во время формирования отчета заметить ошибки и указать учащимся правильный путь их исправления. Чтобы добавить комментарий или указать, какие изменения должен внести учащийся, достаточно выделить объект или ячейку таблицы и в меню **Вставка** выбрать функцию **Комментарий** - справа от документа появится окно для переписки. Комментарии группируются в цепочки, также называемые обсуждениями. С их помощью можно следить за ходом переписки и отправлять ответы на конкретное рабочее место учащихся. После проверки правильности обработки учитель может нажать кнопку **Вопрос решен** и скрыть ненужные комментарии. Это позволяет увидеть список всех текущих и разрешенных вопросов. Можно создать несколько документов по количеству учащихся в классе, или один, в котором настраивается доступ на каждый лист. Таким образом, учитель работает одновременно и со всем классом, и индивидуально.

Представленную Google-технология я использовала для организации и осуществления процесса обучения физике и информатике учащихся 7-8-х классов (дети-инвалиды) в Центре дистанционного обучения при Санаторной школе-интернат № 28 г. Ростова-на-Дону. Практика реализации такой технологии показывает, что она может стать незаменимым помощником и для педагога, и для обучающихся, превращая учебный процесс в образовательную среду с их активной деятельностью.

Литература:

1. Клименко Роман. Глава 3. Совместная работа. Совместная работа над документами - Документы Google, начало <http://onestyle.com.ua/txt.php?u=758>
2. Спичакова Маргарита. Образование 2.0 Версия 2 - https://docs.google.com/View?docid=dg96mpq2_778drhhcv

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА-ОПИСАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

***В.В. Боровик, Т.П. Колодяжная**
Южный федеральный университет*

В лингвистической и методической литературе описание рассматривается как особый функционально-смысловой тип речи (О.А. Нечаева, Л.П. Федоренко и др.).

В.К. Воробьева [1] указывает, что сложность овладения описательной речью связана с тем, что для создания и понимания описательного рассказа недостаточно накопленного сенсорного опыта ребенка, а необходима активная интеллектуальная работа, направленная на выделение не только видимых свойств и признаков предмета, но и тех его качеств, которые не представлены в явном виде. С другой стороны, трудности обучения описательной речи сопряжены с тем, что внутренняя, смысловая организация такого связного сообщения не имеет «жесткой» программы, как в рассказах повествовательного типа. Программа описательного рассказа носит условный, субъективный характер и зависит от последовательности выделения качеств предмета или характеристик явления в зависимости от целей коммуникации.

В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.). Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста (Леон Лоренсо С., Л.М. Хализева и др.). Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.п.), появляется возможность применять заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий.

Исследования Ю.Ф. Гаркуши[3] и опыт практической работы показывают широкие возможности использования наглядных моделей в ходе коррекционно-развивающего обучения, которое осуществляется логопедом. Включение наглядных моделей в процесс обучения способствует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания. При этом используемые наглядные модели могут включать стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи («стрелка» вместо глагола, «волнистая линия» вместо прилагательного в моделях предложений и др.); схемы для обозначения основных признаков отдельных видов описываемых предметов, а также выполняемых действий по отношению к ним с целью обследования; стилизованные обозначения «ключевых слов» - основных частей описательного рассказа и т.п.

Так как объектом нашего исследования является процесс формирования навыков описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием

речи, рассмотрим подробнее значение и специфику применения наглядного моделирования в процессе обучения составлению рассказа-описания.

Первоначально содержание связного речевого сообщения предстает во внутренней речи в виде системы чувственных образов, которые в дальнейшем оформляются языковыми знаками. [2]

Систему предметно-смысловых отношений можно представить в виде наглядной модели – графического плана, который будет отражать правила построения целого рассказа, а сам процесс выстраивания графического плана можно рассматривать как модель превращения определенного замысла в линейную последовательность предложений.

Графический план (наглядная модель) в этом случае является аналогом внутренней смысловой программы связного сообщения.

Ю.Ф. Гаркуша[3] в своих работах показывает, что в начале обучения составлению описательного рассказа предлагаемая логопедом наглядная модель может включать ряд схем, нацеливающих детей на называние основных признаков описываемого предмета - на обозначение формы, цвета, запаха, сочности, вкуса описываемых предметов.

Таким образом, проанализировав разнообразные варианты коррекционно-логопедической работы по обучению дошкольников с ОНР по составлению рассказа-описания, мы видим, что они представляют собой поэтапную и системную подготовку детей к пользованию описательным стилем с использованием наглядного моделирования.

Библиографический список:

1. Воробьева В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи // Дефектология, 2000, №4.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2002.
3. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи /Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. — М.: Секачев В.Ю.. ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. — 128 с.

О ЗНАЧЕНИИ И НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

М.А. Букова, В.Е. Пырков
Южный федеральный университет
pyrkovve@yandex.ru

История популяризации математических знаний восходит еще к Древнему миру. В Древней Индии, например, математические правила излагались в стихотворной форме для лучшего запоминания. В средние века популяризация научных знаний была направлена, прежде всего, на закрепление авторства идеи, доказанных теорем и выведенных правил. С появлением первых европейских академий, популяризация являлась средством распространения и толкования научных открытий.

С тех пор изменилась и сама наука, и отношение общества к науке. Математика настолько далеко ушла от современного человека, что он не способен осознать практическое применение того или иного открытия. Как следствие, проявление недоверия, подмена критического научного мышления псевдонаучными мифами стали распространенными явлениями.

В научной среде проблема популяризации собственных идей так же имеет место. Для современной математики характерна узкая специализация, поэтому, совершив то или иное открытие, ученому необходимо популяризировать свое открытие для широких научных кругов.

Популяризации математики для школьников является действенным средством демонстрации взаимных связей теоретической (изучаемой в школе) и практической (встречающейся в жизни) математики. В то время как Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ориентирован на приобретение практических навыков учащихся в области математики, именно её популяризация может стать эффективным средством решения этой задачи.

Новый виток в развитии методов и форм популяризации был обеспечен глобальной информатизацией учебного процесса. Благодаря сети Интернет стало возможным совершать виртуальные путешествия в любую точку математического мира. На студенческой научно-практической конференции 2013 г. «Молодежь в науке» (Южный федеральный университет) нами был представлен доклад, который включал в себя обзор наиболее известных математических музеев мира: Физико-математический салон (г. Дрезден), «Математикум» (г. Гиссен), «Нумерия» (г. Рим), математический музей г. Нью-Йорка, «Лабиринтум» (г. Санкт-Петербург), «Умникум» (г. Санкт-Петербург), Сингапурский научный центр и Музей математических моделей Дж. Акиямы (Япония). Участники конференции совершили виртуальное путешествие по этим музеям, узнав об истории их создания и современных экспозициях.

В настоящее время проводится большое количество мероприятий, посвященных популяризации математики: от школьных «Недель математики» до Всероссийского Фестиваля наук.

В рамках «Недели математики» на базе МБОУ СОШ № 10 Первомайского района г. Ростова-на-Дону нами был организован и проведен «Турнир юных математиков» для 5-6х классов.

Участники турнира узнали интересные математические факты, не входящие в программу школы. Например, то, что на треугольных колесах можно передвигаться, а при разрезании бумажного кольца, называемого «лентой Мебиуса», можно получить квадратную рамку, пару сцепленных сердец, два или одно кольцо и многое другое.

Школьники смогли на практике применить приобретенные на уроках математики знания, получили опыт решения нестандартных задач и работы в команде.

В рамках IV Фестиваля науки Юга России в Ростовском городском зоопарке Южным федеральным университетом была организована акция «Человек, наука, экология в новом веке». На площадке «Собери свой зоопарк» дошкольникам и младшим школьникам было предложено собрать из геометрического пазла «Колумбово яйцо» фигурки различных животных, обитающих в зоопарке, а так же узнать о них интересные факты.

На IV Фестивале науки Юга России была представлена презентация «Поиграем в математику», в рамках которой можно было познакомиться с копиями экспонатов из различных мировых математических музеев, а так же поучаствовать в различных математических играх и раскрыть секреты некоторых математических фокусов.

Нами было проведено анкетирование учителей математики с целью выявления их отношения к проблеме популяризации математических знаний в школьном математическом образовании. Было опрошено порядка 80 педагогов из различных субъектов Российской Федерации. В результате выяснилось, что вне зависимости от региона и стажа преподавания, популяризацию считают важным элементом в системе школьного математического образования (98,8% респондентов), но только 3% используют ее регулярно, почти на каждом уроке, хотя, по мнению педагогов, оптимизация и внедрение разработанных методов популяризации математики в образовательный процесс будет способствовать формированию научного мышления, способности применять математические методы в реальной жизни.

Среди причин, по которым учителя не используют (или редко используют) элементы популяризации, были отмечены нехватка времени (50%) и трудности с подбором материала (45%).

Основываясь на полученных результатах, в дальнейшем предполагается разработать методическое пособие, которое бы могло использоваться не только во внеклассной работе, но и непосредственно на уроках математики.

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

О.Г. Болдинова, Г.А. Букуша

ФГАОУ ВПО ЮФУ г.Ростов-на-Дону, olgaboldinova@mail.ru, [gali-na.aleksandrovna.buksha@mail.ru](mailto:na.aleksandrovna.buksha@mail.ru),

В настоящее время в стране в связи с уменьшением доли рождения здоровых детей наблюдается выраженное увеличение числа детей с нарушением зрения. Расстройство речи детей с нарушениями зрения является сложным дефектом, причем для большинства из них эти нарушения затрагивают не столько отдельные, сколько все или почти все компоненты речевой структуры как целостной системы. У детей с нарушениями зрения речевые нарушения встречаются в 2 раза чаще, чем у нормально видящих детей. Исследователи (Л.С.Волкова, Н.С.Костючек, Н.А.Крылова и др.), занимающиеся изучением речи детей с нарушением зрения, отмечают замедленность темпов речевого развития, наиболее отчетливо проявляющуюся в период от 6 месяцев до 3-4 лет, что объясняется причинами как биологического, так и социального характера.

Исследования Б.Г.Ананьева, А.Р.Лурия, Г.Л.Розенгард-Пупко показали, что на ранних этапах формирования речи значительная роль принадлежит образу и процессам предметного восприятия. Всякое слово имеет первоначальное чувственное представление, или образ, и рост словаря ребенка напрямую связан с образованием многочисленных и многообразных связей между образами предметов и словами, их обозначающими [2]. Слово, выполняя функцию обозначения и наименования, является специфическим единством чувственного и смыслового со-

держания, оно внутренне связано с предметом общностью содержания, а эта связь опосредована понятием или образом. В исследованиях данных авторов говорится о необходимости сохранности предметных образов для формирования полноценной речи и нормального ее функционирования, отмечается тесная связь слова с чувственной основой, утрата которой ведет либо к нарушению, либо к искажению понимания смысла и значения слова. [1]

В исследованиях Л.С.Волковой, Н.С.Костючек, Л.И.Плаксиной, Л.И.Солнцевой, В.А.Феоктистовой находится подтверждение тому, что у детей с дефектом зрения имеются системные нарушения, при которых наблюдается расстройство речи как целостной функциональной системы. [2]

Словесные системы связей у многих детей с нарушением зрения формируются без должной опоры на наглядные образы, в связи с чем, отмечаются недостаточность насыщенности речи детей конкретным содержанием, отсутствие необходимого запаса слов, нарушение словарно-семантической стороны речи. В лексической стороне речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, выявлен ряд специфических особенностей: меньший словарный запас, недостаточная сформированность смысловой стороны речи, ошибки в соотношении слова и образа предмета, значительные индивидуальные различия в словарном запасе слабовидящих дошкольников, использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе, трудности словесного описания изображений. Все эти своеобразные признаки сохраняются и в речи детей школьного возраста, становясь стойкой составной частью их речевого расстройства. [3]

Коррекционная работа для детей с нарушением зрения и речи дошкольного возраста строится как многоуровневая система, обеспечивающая целостный, комплексный, дифференцированный, регулируемый процесс управления всем ходом психофизического развития и восстановления зрения на основе стимуляции всех потенциальных возможностей детей с нарушением зрения.

Особенность коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи и зрения состоит во взаимосвязи и взаимодействии коррекционной работы со всеми видами детской деятельности; в воздействии методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка; в компенсаторном развитии средствами деятельности (игры, труда, занятий и т.д.).[3]

Каждый ребенок нуждается в индивидуальном подходе, а именно пособия и материалы должны учитывать нарушения зрительного анализатора ребенка, временные ограничения, упражнения и игры подбираются соответственно возрасту детей, создание необходимых условий для каждого ребенка.

Реализацию коррекционной работы осуществляют не только врач окулист, но и педагог-психолог, учитель - дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагоги дополнительного образования.

Консультации психолога направлены на оптимизацию внутрисемейных отношений, формированию у родителей позитивного взгляда на ребенка, укрепление веры родителей в возможность и перспективы развития ребенка.

Коррекционная работа учителя - дефектолога направлена на развитие речи, познавательной деятельности и активизацию двигательной сферы ребенка. Таким образом, в системе специальных занятий осуществляется комплексный многосторонний подход к коррекции развития детей. Работа учителя - дефектолога планируется на основе результатов обследования, в которых отмечается состоя-

ние всех основных речевых и неречевых функций (речь, слух, зрение, моторика), а также причины и этиология речевой и зрительной патологии.

Развитие речи у детей с нарушением зрения эффективно развивается в процессе социализации. Система логопедической работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи и зрения реализуется через разработанную коррекционную программу. За основу были взяты две программы по социализации: специализированная для детей с нарушениями зрения О.Г.Болдиновой «Социализация детей с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности», и программа «Успех» раздел «Социализация» И.В. Сушковой. [1] Методика развития речи включалась в процесс социализации дошкольников с нарушением зрения, и проявлялась в следующих направлениях:

- формирование первичных ценностных представлений (в дошкольном возрасте ценности проявляются в различении того, что такое хорошо и что такое плохо, в конкретных примерах добрых дел и поступков);
- значительное место в реализации данной образовательной области занимают сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные игры как способы освоения ребенком социальных ролей, средства развития интеллектуальных и личностных качеств детей, их творческих способностей.[1]

При разработке логопедической работы для дошкольников с нарушениями зрения мы опирались как на возрастные особенности дошкольного возраста в целом, так и на специфику нарушения зрительного анализатора.

Поэтому занятия строятся таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Это позволяет сделать работу детей динамичной, насыщенной и менее утомительной.

Средства, формы, методы коррекционной работы использовали разнообразные: игровые упражнения, игры, чтение, беседы (социально-нравственного содержания, личностно-доверительные и др.), наблюдения, различные виды педагогических ситуаций, экскурсии, праздники и др.[1]

Таким образом, разработанная система коррекционной работы по развитию речи способствует эффективному овладению старшими дошкольниками с нарушением зрения структурой пересказа, описательного рассказа, формирует умение соблюдать смысловое и синтаксическое единство. Выстроенная система коррекционно-развивающей работы дает стабильные качественные результаты по исправлению речевых недостатков у детей-дошкольников, имеющих зрительные нарушения.

Литература:

1. Болдинова О.Г. Захараш Т.Б. Социализация детей с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения. – М., 2013. – 208с.
2. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения: Учеб. Пособие. – М., 1999г.
3. Подколзина Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения - М., 2009.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛОЖЕНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

О.С. Бутенко, В.С. Бутенко

Южный федеральный университет, butenko_os@mail.ru

Болонский процесс развивается в Европе уже 14 лет. На сегодняшний день процесс включает в себя 47 стран-участниц. Это беспрецедентный резонанс для общеевропейского культурно-образовательного проекта.

В отношении мероприятий по реализации Болонского процесса в действиях академического сообщества в Европе скрывается некая двойственность. Университеты Европы, с одной стороны, демонстрируют красноречивое нежелание остаться в стороне от принятого пути развития, но с другой - хорошо понимают многочисленные проблемы образования, по сути, общие почти для всех европейских университетов.

Представляется необходимым отметить одну тенденцию общую почти для всех государств Европы. Практически повсеместно государства используют жесткие административные меры для выполнения требований по сближению систем образования. На практике это приводит к уменьшению университетской автономии даже в странах с давней традицией университетской академической независимости (таких как Германия). Пожалуй, единственным исключением из общего правила является Великобритания. В Великобритании действует принципиально иной подход к управлению образованием и его качеством, чем на остальной части Европейского пространства высшего образования. «Модель государственного надзора на «почтительной дистанции», на расстоянии «длины руки» («arm's length») является основным фактором эффективности и результативности деятельности британских университетов»¹. В тоже время данный подход, предполагающий фактическое самоустранение государства с его административным аппаратом из сферы высшего образования является исключительным примером, обусловленным особенностями исторического становления системы высшего образования Великобритании и особенностями менталитета. Достаточно будет сказать, в британской модели высшего образования внимание в процессе обучения акцентируется на автономии студентов и их персональной ответственности за собственную учебу.

Различия между странами Европы также заключается в подходе к срокам Болонских преобразований. Если большинство государств заявляют о поэтапном внедрении европейских рекомендаций, то например в Эстонии Болонская система была внедрена одномоментно во всех университетах в 2002/2003 учебном году. Причем, по мнению как органов власти, так и высших учебных заведений «переход на новую систему прошел почти безболезненно»².

Многие реформы вызывают острую критику Болонского процесса не только в России, но и в ведущих странах Европы – Германии, Франции и т.п. Как отмечает Е.А. Бауэр: «Дискуссии о Болонской декларации вызывали и вызывают массу споров и разногласий на самых разных уровнях - от собраний студентов, советов ректоров до разнообразных комиссий и комитетов при министерствах

¹ Л.Н. Тарасюк «Обеспечение качества высшего образования в Великобритании в контексте Болонского процесса» // Alma Mater, № 5, Июнь 2010, С. 69

² Заметки о Болонском процессе // Знамя, № 4, Апрель 2012, С. 203

образования европейских стран. Целая волна критики обрушилась на основные положения реформы и их возможные последствия. Введение новой системы натолкнулось на неприятие со стороны, прежде всего, преподавателей вузов»³. По мнению, многих немецких преподавателей и студентов, нововведения, проводимые в рамках Болонского процесса уничтожают систему высшего образования не только в Германии, но и во всей Европе. Они рассматривают введение двух уровневой системы академических степеней бакалавриата и магистратуры по системе 3+2 или 4+2, как закат сложившихся традиций классического университетского образования в Старом свете. Профессор М. Райзер пишет: «Зависимость университетов от заказов экономики сводит на нет интеллектуальную и научную составляющие системы образования. Речь идет в настоящее время не об образовании, а только лишь об ускоренной подготовке (сравнимой с уровнем профтехучилищ) кадров для удовлетворения тех или иных потребностей экономики»⁴. Далее им делается вывод, о том, что при этом исчезает такой компонент системы высшего образования, как свобода выбора учебных и исследовательских планов университетов, которые отныне обязаны подчиняться экономическим и политическим заказам. Исчезновение этого незаменимого компонента высшего образования скорее всего может привести к неизбежному и необратимому изменению того высшего образования, которое Европа знала со времени А. Гумбольдта.

С учетом вышеизложенного, необходимо отметить, что Болонский процесс явился социально-культурной реакцией на ускоренную экономическую интеграцию европейских стран. Поэтому требовать от такой же ускоренной реакции тщательного учета культурно-исторических особенностей каждой европейской страны попросту невозможно. Поэтому европейским странам, как и России, приходится на ходу адаптироваться к всё более возрастающим требованиям инновационной и интегрированной европейской экономики. У этого пути много возможностей, но хочется надеется, что страны Европы сумеют сохранить фундаментальность и системность высшего образования, обеспечившие им лидирующие роли в современном многополярном мире.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бауэр Е.А. «Реакция на Болонские реформы в системе образования Западной Европы» // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 109-113
2. Бутенко О.С. Болонский процесс и правовое регулирование высшего образования // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2007. – № 1. – С. 80-88.
3. Бутенко О.С. Правовое регулирование образовательной деятельности России в связи с участием в Болонском процессе (теоретико-правовой аспект): Автореф. Дис. ... канд. юр. наук. – Краснодар, 2008. 20 с.
4. Захарова О.Л. «Университеты Германии в Болонском процессе» // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 101-106.

³ Бауэр Е.А. «Реакция на Болонские реформы в системе образования Западной Европы» // Педагогика, № 1, Январь 2011, С. 109.

⁴ Von vorne bis hinten Murks // Unispiegel. 2009. N 2.

5. Кислова В.С. Особенности психологического сопровождения студентов университета в условиях рисков модернизации высшего образования: Автореф. Дис. ... канд. псих. наук. – Ростов-н/Д, 2006. 23 с.
6. Von vorne bis hinten Murks // Unispiegel. 2009. N 2.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.С. Бычкова, А.В. Папикян

ФГБОУ ВПО Армавирская Государственная Педагогическая Академия

В соответствии с требованиями, предъявляемыми ФГОС третьего поколения к школьному образованию по иностранному языку, учащийся должен владеть как общими, так и профессиональными компетенциями, среди которых: обеспечение межкультурного общения в различных сферах; выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации; владение готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения.

В настоящее время нет единого определения термина «компетенция». Данное понятие имеет латинские корни и происходит от «comprete», что переводится на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу». Многие авторы трактуют данный термин по-разному. Так, по мнению В.М. Ростовцевой, данное понятие можно интерпретировать как «совокупность знаний, навыков, умений и качеств (личностных и профессионально значимых), а также способность к присвоению новых знаний и опыта и готовность к их реализации на практике» [3, с. 47]

Компетенция – рассматривается как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку. Следовательно «язык» - является зеркалом культуры, в котором отражается не только окружающий человека мир, но и его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции и видение мира.[2, с. 56]

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам (ИЯ) дает возможность для более качественной подготовки учащихся к реальной жизни, включая - знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов. Запас знаний, владение способами решения проблем и опыт достижения цели, способность ставить перед собой значимые цели, творческий подход к решению проблемы и получению результата, способность применять знания в реальной продуктивной деятельности - являются необходимыми составляющими компетентности школьника. При отсутствии хотя бы одного из этих компонентов компетентность становится дефектной.

Важнейшей компетенцией при обучении иностранному языку является коммуникативная компетенция, включающая в себя ряд других компетенций: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, учебную и компенсаторную.

Компенсаторная компетенция является значимым компонентом коммуникативной компетенции и играет значительную роль в обучении иностранному языку.

Компенсаторная компетенция - способность преодолевать трудности при порождении иноязычных высказываний, т.е. ее формирование предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений.

Компенсаторная компетенция позволяет преодолеть неизбежно возникающие трудности, связанные с незнанием языковых единиц, с непониманием языковых, социокультурных единиц; раскрепощает, позволяет снять языковой барьер; развивает собственную коммуникативную компетенцию на родном языке.

Компенсаторная компетенция представляет собой умение выражать свою мысль при нехватке языковых средств, в частности умением использовать слова, близкие по значению, перифраз и т. п. Иначе говоря, компенсаторная компетенция это комплекс специальных умений и навыков, позволяющих добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного положения и характеризующих уровень практического владения иностранным языком как средством общения, в том числе при решении проблем в общей и профессиональной сферах общения. [1, с. 15].

Компенсаторная компетенция включает в себя:

- знания структурных элементов языка (грамматических, лексических, фонетических), необходимых для коммуникации на изучаемом иностранном языке, и навыки и умения пользоваться ими в ситуациях устного и письменного общения;
- знание и владение набором речеоорганизующих формул, необходимых при общении на иностранном языке;
- умение реализовать речевое намерение, что позволяет установить контакт и взаимопонимание между разноязычными партнерами;
- знание национально-культурных особенностей языковых и речевых явлений;
- знания о вербальных средствах компенсации в ситуации коммуникативного затруднения в процессе иноязычного общения;
- знания о невербальных элементах коммуникативного поведения представителей изучаемой иноязычной культуры, используемых для заполнения лакун лингвистического, прагматического и социокультурного характера;
- навыки и умения использования вербальных/невербальных средств компенсации с целью преодоления коммуникативного затруднения.

Формирование и развитие компенсаторной компетенции позволяет не только справиться с дефицитом иноязычных языковых средств, но и также преодолеть психологические барьеры при общении на иностранном языке, влечет формирование психических и познавательных процессов (память, мышление).

[4, с 301.]

Формирование данной компетенции происходит на занятиях по иностранному языку в ходе работы над аутентичными текстами, являющиеся важнейшим источником культурологической информации и позволяющие осуществлять адекватное понимание и употребление социокультурных средств изучаемого языка и культуры. При этом, роль учителя при формировании компенсаторной компетенции первостепенна, так как именно в его силах адаптировать учебный материал, вычленив из него главное, подготовить частные и комплексные упражнения для закрепления, исходя из целеполагания предмета.

Таким образом, чтобы сформировать компенсаторную компетенцию у учащегося, необходимо на уроке создавать для него ситуации, когда наиболее эффективно могут активизироваться его речемыслительные механизмы, с помощью вербальных и невербальных средств общения, а именно:

- ситуация непонимания реплики партнера;
- уточнение информации;
- грамматически и лексически верно построенные вопросы;
- интонационно правильно оформленные фразы.

Следовательно, компенсаторная компетенция позволяет учащимся, изучающим немецкий язык восполнять пробелы в имеющихся знаниях, а также компенсировать недостаток знаний и пробелы в языковых средствах.

Библиография.

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) Издательство «Титул», 2001 год, стр. 15
2. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) http://www.flsmozaika.ru/Archive/INO_08-05v.pdf, 2005.
3. Ростовцева В. М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск: Изд-во ТПУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009.]
4. Яковлева Л.В. Компенсаторные стратегии как единица формирования компенсаторной компетенции. – В.: Парадигма, 2009. – 301 с.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР

В.Е. Воеводова,

научный руководитель: асс. Е.А. Климкина

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», кафедра коррекционной педагогике, valeria.voevodova@mail.ru

Нарушения письма составляют значительный процент среди других нарушений речи, отмеченных в начальной школе.

Одна из главных задач логопеда по профилактике нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи – правильно определить причины нарушений, лежащих в основе письма, поскольку от этого зависят методы и продолжительность коррекционной работы. Коррекция нарушения письма требует длительного времени и большого напряжения сил учащихся. Желательно как можно раньше выявить дисграфию у детей для успешного исправления у них нарушений письменной речи в школе.

Проблема является актуальной, так как нарушение письма, является одной из частых причин неуспеваемости.

Многие отечественные авторы, рассматривая нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с недостатками устной речи, отмечают недостаточную сформированность звукового анализа (Л.Ф.Спирова, Г.А.Каше, Л.Н.Ефименкова, И.Н.Садовникова и другие). Нарушения письма объясняются исследователями неспособностью детей с общим недоразвитием речи улавливать звуковые отношения, составляющие систему фонем родного языка.

Общий подход к коррекционному обучению учащихся с недоразвитием речи на логопедических пунктах был определен в работах Н.А.Никашиной. В ее исследованиях определено основное содержание коррекционного обучения учащихся общеобразовательных школ, которое сводилось к работе по устранению дефектов произношения, проводившегося параллельно с развитием навыков звукового анализа, к расширению, уточнению словарного запаса и развитию этического умения пользоваться им. [3]

Воплощением идеи профилактического подхода в работе по предупреждению недостатков письменной речи у детей с ОНР является исследование Л.Н.Ефименковой, И.Н.Садовниковой. Помимо коррекции речевых психических функций, авторы разработали упражнения, направленные на формирование ряда нарушенных у детей неречевых психических функций: общей и мелкой моторики, слухового внимания и памяти, пространственного восприятия, зрительного внимания. Был подобран проверочный материал для обследования детей в конце обучения.[1]

Практический материал, представленный авторами в публикациях, был рассчитан не на возрастные группы детей, а на их речевые уровни, и должен был использоваться творчески с каждым ребенком по усмотрению логопеда. В этом и заключалась сложность включения коррекционного материала в программы обучения детей разных возрастных групп. [3]

К рациональным идеям указанных авторов относилось то, что они не только стремились помочь подготовить ребенка к школе, но и, учитывая различный коррекционный эффект, пытались установить преемственность между детским садом и школой.

Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной были раскрыты психолого-педагогические основы обучения и воспитания дошкольников с ОНР 3 уровня в возрасте 5-6 лет, организация и принципы коррекции речевого дефекта. [1]

Данную современную систему коррекционно-педагогической работы с детьми с ОНР, направленную на формирование устной (звуковой) речи, можно рассматривать как профилактику возможного возникновения недостатков письменной речи у детей с ОНР.

Письменная и устная формы речи тесно связаны, в учебном процессе осуществляются в единстве. Касаясь проблемы развития письменной речи в начальных классах, Н.И.Жинкин отмечает: «Возможности письменной речи созрели бы своевременно, если бы параллельно с формированием техники письма началась специальная подготовительная работа. Построение такой системы невозможно в условиях обособленного рассмотрения процессов формирования техники письма и развития письменной речи». Формирование умения объективации письменной речи не может быть осуществлено независимо от работы над развитием устной речи. [5]

Проанализировав книгу Садовниковой И.Н. «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников», можно воспользоваться рядом заданий для проверки навыков письма. Например, задания на дифференциацию фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство:

«Звуки С - Ш

1. Выделение звука с из слова. Выделение звука ш из слова.

2. Рассмотрение их артикуляции:

Губы в улыбке, рупором, язык у нижних зубов «чашечкой»

Воздушная струя холодная/теплая

3. Сравнить по артикуляции (подчеркивается различие). Узнать изолированные звуки по беззвучному артикулированию.

4. Соотнести звуки с буквами с, ш.

5. Дифференцировать их в слогах различных типов; устно — чтение слоговых таблиц; письменно — диктант.

6. Сопоставить слова-паронимы по значению и звучанию, составить с ними предложения:

споры — шпоры; басня — башня; сумел — шумел

7. Записать слова в две колонки (по наличию с, ш):

принёс, пришил, шпалы, спали, краска, крошка, весна, вишня, стихи, пушок, песок, дедушка, выписка, осы, усы, рубашка.

9. Определить место звука в словах (выдвинуть цифру из ряда):

с — насос, спасибо, кассир, сосны, спустился, русский, смеялся, пушистый, сосиска, шалости, шустрый, душистый, шоссе, шесть;

ш — старушка, шелушит, шумишь, смешной, пастушок, слышу, наступишь, шалаши, раскрошит, шишки, шуршит, расшумелся, расшалился.

10. Подчеркнуть буквы с, ш в словах

11. Четко повторить:

Шашки на столе, шишки на сосне.

Кошка спит, а мышку видит.

Куст шуршит — косой мимо спешит.

Поспешишь — людей насмешишь.

Наш кот у нас, ваш кот у вас.

12. Предложения для анализа и записи:

Шуршат сухие листья. Пастушок потушил костёр. Слышу свист суслика. Шумят вершины сосен. Пора ворошить душистое сено. Тишину нарушал шелест камыша. Скоро поспеют сливы и груши.» [3]

Подводя итог рассмотрению проблемы предупреждения нарушений письменной речи у детей с речевой патологией разными авторами, можно сделать вывод, что до настоящего времени проблема предупреждения нарушений письменной речи у дошкольников с ОНР в логопедии принципиально не ставилась, хотя стремление к ее реализации просматривается во многих работах. [4]

Основное внимание уделялось углубленной разработке узких вопросов, связанных с выявлением особенностей различных сторон психической и речевой деятельности данной категории детей и их коррекции. Кроме того, делался акцент на организационную сторону обучения и воспитания детей с ОНР.

Эффективность коррекционного обучения по предупреждению нарушений письменной речи у дошкольников с ОНР может быть обеспечена только в том случае, если содержание и методы коррекции речевой функции тесно увязываются с работой по преодолению вторичного дефекта, то есть нормализации психических функций и процессов, обуславливающих нормальный процесс овладения письменной речью. [1]

Хорошо развитая устная речь, наряду с достаточным уровнем развития психических процессов и функций, лежащих в основе письменной речи, составляют готовность к овладению грамотой, которую в силу особенностей речевого, познавательного, сенсомоторного развития дошкольников с речевой патологией необходимо целенаправленно формировать. [2]

Список литературы

- 1) Волкова Л.С. Логопедия. М. – 1998г
- 2) Парамонова Л.Г. «Устранение предпосылок аграмматической дисграфии».
- 3) Садовникова И.Н. «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников»
- 4) Кобзарева Л.Г., Резунова М.П., Юшина Г.Н. «Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения»
- 5) Жинкин Н.И. «Развитие письменной речи»

БИБЛИОТЕРАПИЯ В ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕКАХ

Д.М. Воробьева

Краснодарский государственный университет культуры и искусств.

vorobei93@rambler.ru

Термин «библиотерапия» еще недостаточно определен. Однако роль книги как лечебного средства была известна много лет назад. Еще в библиотеках Древней Греции применялось лечение с помощью книг. Книги церковных библиотек средневековой Европы давали верующим успокоение и надежду.

В лечебных же целях библиотерапию стали активно использовать в эпоху Возрождения, а употребление этого термина вошло в обиход в 20-х годах XX в. в США. В эти же годы в Советском Союзе проводились исследования по лечебному воздействию книги на здоровье человека. Были выявлены основные цели библиотерапии: 1) дать читателю информацию о проблемах; 2) помочь проникнуть в их суть; 3) обсудить новые ценности и отношения; 4) сформировать сознание того, что другие люди сталкивались с подобными проблемами, показать, как они решали эти проблемы [1, с. 6].

В наше время библиотерапия — это взаимодействие психотерапии и руководства чтением детей [1, с. 8]. Именно поэтому в своей работе я рассматриваю влияние библиотерапии в школьных библиотеках.

Художественная литература способна помочь читателю в трудную минуту жизни. Книги могут стать «лекарством для души»: какие-то из них помогут в состоянии усталости, одиночества; другие незаменимы если человек ощущает чувство неуверенности в себе, они способствуют воспитанию силы воли, оптимизма, утверждению веры в себя. [1]

«Жизнь невысказана без книг... Ведь книга – это факт даже не биографии, а – судьбы; она судьбоносна, от нее зависит миропонимание. Она – как воздух: его не видно, но его качество влияет на весь организм». И. А. Панкеев. [3]

Все, конечно же, понимают, чтобы чтение стало «воздухом» в жизни взрослого человека, нужно, чтобы жизнь детей была невысказана без книг. И. И. Тихомирова считает важным внимание к роли подлинно художественных произведений литературы в духовно-нравственном развитии растущего человека. Она указывает, что чтение таких книг укрепляет образное воображение, пробуждает сопереживание и интерес к людям, поднимает уровень самосознания и оказывает психологическую поддержку. [2]

Именно поэтому роль школьных библиотек очень важна. Школьная библиотека, в первую очередь, оказывает поддержку ребенку в решении его проблем по формированию нравственности, развитию способностей, в жизненном самоопределении. И если понимать термин «библиотерапия» - не только как лечение, но и как воспитание с помощью книг, то школьная библиотека использует много различных библиотерапевтических методик. Это и подбор книг для чтения, и обсуждение их с теми, кто нуждается в поддержке, и организация библиотекарем (иногда совместно с читателями и их родителями) книжных выставок, и проведение поэтических вечеров, литературно-музыкальных композиций, которые благодаря волшебству художественного слова могут менять эмоциональный, ценностно-духовный мир читателя.

В 2011 году в школе №71 города Краснодара был создан Библиотечный информационно-культурный центр (БИКЦ). Одной из целей БИКЦ является применение некоторых элементов библиотерапии.

В библиотерапии важное место отводится приобщению детей к чтению. Сегодня очень сложно найти новые формы пропаганды книг и чтения. Ни для кого не секрет, что современные дети не любят читать и все свободное время проводят за компьютером. Поэтому, воспользовавшись этим их увлечением, библиотекари решили привлечь учащихся школы к чтению с помощью компьютера.

Современными формами библиотерапии являются созданные в библиотеке электронные указатели по литературе разной направленности: справочной, художественной, краеведческой,- которые сразу стали востребованы. Указатели помогают школьникам ориентироваться в огромном мире литературы и являются проводниками между детьми, компьютером и книгой.

Разработаны новые формы библиотечной работы: *виртуальная медиавыставка* с использованием медиавизора (*запускается на переменах и собирает большое количество читателей*) и *виртуальная экскурсия* с применением интерактивной доски.

Как сделать так, чтобы современный ребенок полюбил поэзию, к которой многие относятся равнодушно, как затронуть невидимые струны души и открыть миру те замечательные чувства и мысли, что подростки запрятали глубоко и никому не показывают?

Работниками БИКЦ найдена еще одна форма пропаганды книг - запуск на переменах отрывков из художественных, мультипликационных фильмов по литературным произведениям, из документальных фильмов о писателях и поэтах. (*В библиотеке есть замечательный авторский фильм о Марине Цветаевой, который с первых минут просмотра влюбляет каждого в поэтессу Серебряного века, и уже не представляешь, как жил без этих стихов раньше*). После подобных просмотров – пустые книжные полки... А за многими книгами выстраивается очередь! Как в былые времена, когда книги переписывали от руки, доставали по знакомству.

Предметные вечера, ток-шоу, читательские конференции, подиум-дискуссии – эти мероприятия особо любимы школьниками. Здесь есть возможность максимально проявить творческие способности, показать гражданскую позицию, высказать свое и выслушать другие мнения по обсуждаемым темам. Библиотекарями совместно с учителями был разработан цикл мероприятий «Наше наследие», посвященный актуальным вопросам гражданского, патриотического

воспитания учащихся, развитию интереса к художественным произведениям, расширению кругозора учащихся, углублению знаний по литературе и истории.

Также методом групповой и индивидуальной формы библиотерапии являются литературные клубы. Каждый из нас не раз задумывался о том, что нужно сделать, чтобы чтение стало основой жизни подрастающего поколения. И, как нам кажется, создание литературных клубов при школьной библиотеке – это выход из создавшейся ситуации «нечтения» подростков и молодёжи. Именно поэтому в нашей библиотеке есть:

- клубы семейного чтения для начальной школы «Страна читающей семьи», «Вместе в море книг» (*первоочередной задачей для всех участников клуба является оказание помощи в достижении взаимопонимания и сотворчества между детьми, родителями через совместную деятельность*);

- литературный «Клуб Непрочитанных Книг» для учащихся 5-7 классов (*Цель: помочь подростку определиться в том «что такое хорошо и что такое плохо» в современной жизни, когда размываются границы дозволенного и недозволенного. Именно поэтому мы и обратились к книгам, в которых главные герои – подростки. Чтобы прочитав о том, что волновало детей их возраста, участники клуба смогли сравнить свои проблемы и найти ответы на вопросы, волнующие их в данный момент*);

- «ЛИКИ: ЛИТЕРАТУРА. ИСКУССТВО. КУЛЬТУРА. ИСТОРИЯ» для учащихся 8 – 9 классов (*цель клуба: развитие навыков эффективного чтения, создание необходимых условий для художественно-эстетического развития учащихся, для их творческой самореализации, развития креативности*).

Воспитать увлеченного читателя трудно. Художественная литература играет важную роль в педагогическом, воспитательном плане и поэтому оказывает благотворное влияние на психику. Здесь главное - организовать чтение так, чтобы оно способствовало развитию личности, а развивающаяся личность испытывала бы потребность в чтении как источнике дальнейшего развития. В школьном возрасте очень важно сообщить знания о моральных нормах и категориях, о возможном расхождении между желаемым и должным, личными интересами и общественными.

И именно в этих целях библиотека школы №71 постоянно ищет новые нестандартные способы и пути решения этой задачи, чему и способствуют методы библиотерапии. Но главное – у всех: библиотекарей, учителей, учеников и их родителей - есть желание добиться того, чтобы дорога в библиотеку стала привычной для всех и чтобы жизнь была немислима без книг.

Список литературы:

1. «Лекарство для души»: применение библиотерапии в библиотеке: Метод. рекомендации / Сост. Аверьянова Н.В.- Тамбов, 2004. — 24 с. — (Тамб. обл. универсал. науч. б-ка им. А.С. Пушкина; Научно-методический отдел).
2. Библиопсихология и библиотерапия/Под ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карповой, О.Л. Кабачек. — М.: Школьная библиотека, 2005. — 480 с.
3. Панкеев И.А. «Как издавать Пушкина и читать Тургенева?»
http://www.bookchamber.ru/projects/knigochey/kngch_tz.html#5

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ

Т.М. Ганжа, Р.М. Чумичева

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ,
pi.sfedu.ru, fppp@pi.sfedu.ru*

Малая Родина. У каждого человека она своя, но для всех является той путеводной звездой, которая на протяжении всей жизни определяет очень многое, если не сказать - всё.

Не земля вообще, а край, где родился и вырос, где светят звёзды детства, - именно это необходимо каждому человеку. Одной из форм изучения родного края является краеведческая работа.

Краеведение - это своеобразный "родительский сундучок". Это - совокупность наследства, оставленного нам предками. Это - живая легенда и бабушкины рассказы, обычаи родного края и богатства недр, полей, лесов, трудовые достижения и ратные свершения отцов и дедов. Это-опыт хозяйственного освоения края и его вековая культура. Это - то самое наследство, которое мы должны не только использовать по назначению в жизни, а и беречь, как зеницу ока, развивая и распространяя ее среди потомков.

Краеведение - это, прежде всего, золотой запас нашей духовности. Это - сокровище на века, залог нашего суверенитета в глазах других народов.

Актуальность патриотического воспитания дошкольников состоит в том, что в последнее время привитие чувства патриотизма приобретает всё большее общественное значение и становится задачей государственной важности.

Всем известный факт: формирование личности человека происходит в дошкольном возрасте. Это факт касается и своевременного формирования у дошкольников чувства патриотизма: любви и привязанности, преданности и ответственности, желания трудиться на благо родного края, беречь и умножать его богатство.

Воспитанию нравственно-патриотических чувств в истории педагогики всегда уделялось большое внимание.

Еще в позапрошлом веке выдающийся деятель в области дошкольного образования А.С. Симонович - организатор первого детского сада в России, придавала большое значение именно краеведению. В своей книге она писала: "Собственно краеведение начинается в детском садике. Это ряд систематических бесед, наблюдений, прогулок, предварительно хорошо обдуманных воспитателем, которые приводят к сознательному ознакомлению с родиной и готовят ребенка к дальнейшему пониманию живой и неживой природы, а также географии, экологии и др. Краеведение не следует понимать так, будто оно просто знакомит ребенка с окружающей средой. Краеведение выбирает только те предметы из жизни людей, которые могут дать ребенку определенные моральные и умственные силы".

К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов и др. считали, что воспитание в ребенке гражданина своей Родины неотделимо от воспитания в нем гуманных чувств - доброты, справедливости, внимательного отношения к семье, к самым близким людям - матери, отцу, бабушке, дедушке. Эти корни, связы-

вающие его с родным домом и ближайшим окружением. Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой ребенок, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе... И хотя многие впечатления еще не осознаны им глубоко, но пропущенные через детское сердце, они играют огромную роль с становлении личности патриота. [4, с 55]

М. Монтессори отмечала, что "местные" черты поведения человека есть таинственное отражение того, что запечатлелось в нем в годы его детства. Она считала, что в словах "Я люблю свой край" нет ничего поверхностного или искусственного, напротив, они отражают весьма существенные человеческие качества. М. Монтессори. [3, с 272]

Современное дошкольное образование предполагает достижение его нового качества: его ориентацию не только на усвоение детьми определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей.

Чтобы превратить дошкольника в активного и заинтересованного участника образовательного процесса, необходимо содержание образования связать с близкой, доступной для осмысления ребенком целью. А что может быть ближе и доступнее, чем-то, что нас окружает с детства: семья, любимый город, родная природа. Внимательное отношение к тому, что ближе всего, помогает формированию общих представлений о мире, о взаимосвязях в природе и обществе. [2, с 166]

Краеведение принадлежит к типу комплексных наук. Оно соединяет в себе сведения природоведческие (в свою очередь комплексные), исторические, искусствоведческие, по истории литературы, науки и т.д. Объединяющее начало состоит в том, что все эти сведения относятся к одной местности.

Последних может быть огромное множество. Ближе всего по своему типу краеведение к географии. Сведения в обеих науках объединяются по территориальному признаку. Но география, в отличие от краеведения, не придает такого большого значения отдельным замечательным людям, истории науки, истории литературы, истории искусства (в частности архитектуры). Краеведение ближе к истории вообще и ближе к изучению отдельных людей, разумеется в местной обстановке, чем география. В этом замечательная особенность и сила краеведения. Краеведение оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий, значительность связанных с этой территорией людей, ценность архитектурных и археологических памятников, красоту пейзажей, редкость и важность природных данных (животных, рыб, насекомых, растений, даже климата и т.д., и т.п.). С этой точки зрения "моральная отдача" краеведения как науки, воспитательная роль краеведения исключительно велика. Оно учит людей не только любить свои места, но и любить знание о своих (и не только "своих") местах. [5, с 440]

В настоящее время общественное развитие страны требует от педагогов воспитания социально активных, самостоятельных, творческих личностей, адаптированных к условиям современной жизни. Образовательные учреждения же уделяют основное внимание обучению, а не воспитанию и развитию личности (понимая под воспитанием организацию деятельности обучающихся, которая обеспечивает развитие личностных качеств воспитанников, создание условий и ситуаций, дающих возможность проявить себя в разнообразных ролях и качествах); не учат принимать жизненно важные решения и нести за них реальную от-

ветственность. Отсутствие единства образования, воспитания и развития противостоит решению стратегических задач образования. Комплексный характер воздействия интегративной краеведческой деятельности на её субъектов позволяет решить данную проблему.

Краеведческая деятельность может являться содержательной и организационной основой образовательного процесса. Практика показывает, что для решения образовательных и воспитательных задач образовательными учреждениями недостаточно полно используются социокультурные и рекреационные ресурсы региона, учителя пренебрегают краеведческим принципом преподавания.

Чтобы превратить дошкольника в активного и заинтересованного участника образовательного процесса, необходимо содержание образования связать с близкой, доступной для осмысления ребенком целью. А что может быть ближе и доступнее, чем-то, что нас окружает с детства: семья, любимый город, родная природа. Внимательное отношение к тому, что ближе всего, помогает формированию общих представлений о мире, о взаимосвязях в природе и обществе.[1, с 99]

Все это свидетельствует о наличии противоречия между потребностями образовательных учреждений, имеющимися образовательными и воспитательными ресурсами краеведческой деятельности и недостаточным уровнем его использования, решение которого возможно при определении содержания и организации краеведческой деятельности как системообразующего компонента педагогической системы образовательных учреждений.

Таким образом, краеведческая деятельность, реализуемая во всех формах учебно-воспитательного процесса, может стать объединяющим системообразующим элементом образовательного учреждения, приводящим данную образовательную систему к состоянию устойчивого развития

Список литературы:

1. Актуальные проблемы патриотического воспитания молодежи: Сборник/ Сост.: Т.В. Самсонова, А.В. Карташов, Н.А. Ануфриева; МО РМ, МРИО. - Саранск, 2005. - 99 с.
2. Антонов Ю.Е. Как научить детей любить Родину: методические рекомендации / Ю.Е. Антонов, Л.В. Левина, О.В. Розова, И.А. Щербакова. - М.: АРК-ТИ, 2003. - 166 с.
3. Богуславский М.В. , Корнетов Г.Б. "Помоги мне сделать это самому" - М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. - 272 стр
4. Конькова А.М. "Свидание с детством". М., Унисерв, 1996. стр 55
5. Лихачев Д.С. "Русская культура". - М.: Искусство, 2000. 440 стр

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В.В.Гашикова

*студентка 3 курса факультета лингвистики и словесности
отделения иностр.языков англ.гр. «Б» ЮФУ*

Изучение иностранных языков является обязательным в каждом учебном заведении. И с каждым годом важность этого предмета возрастает. Государственный заказ таков, что ученик, оканчивающий школу, должен знать базовые правила и лексику языка, уметь читать и переводить текст, строить диалог на

изучаемом языке. Вместе с этим, возрастают требования к учителю иностранного языка. Мало обладать хорошими знаниями о предмете, нужно уметь их объяснять. Для успешного результата необходимо проводить диагностику и рефлексию на каждом этапе изучения и вносить коррективы.

Рефлексия – способность взрослого анализировать свою воспитательную деятельность и прогнозировать результаты влияния на ребёнка. *Рефлексирующий педагог* – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. (Л.А. Карпенко)

Выделение функций рефлексии в педагогическом процессе – это важнейшее условие оптимизации развития участников педагогического процесса. К функциям рефлексии в педагогическом процессе можно отнести:

- ❖ диагностическую,
- ❖ проектировочную,
- ❖ организаторскую,
- ❖ коммуникативную,
- ❖ смысловую,
- ❖ мотивационную,
- ❖ коррекционную.

Этапы педагогической рефлексии:

- 1) действие;
- 2) взгляд назад на произведенное действие;
- 3) осознание существенных аспектов;
- 4) создание альтернативных методов действия.

В.А.Сластенин утверждает, что содержание рефлексии различно на разных этапах педагогической деятельности. Таким образом, содержание каждого последующего этапа рефлексии определяется её результатом на предыдущем этапе.

В заключении необходимо отметить, что рефлексия является важным умением педагога, так как помогает выявлять проблемные ситуации, которые часто возникают в учебном процессе, анализировать их причины и искать способы их решения.

Источники:

1) Л. П. Крившенко, Педагогика. Москва: Проспект, 2012.

2) Электронный ресурс: Гимпель Л.П., «Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности». Режим доступа:

<http://www.openclass.ru/stories/147528>

3) Электронный ресурс: Е. В. Пискунова, «Профессиональная рефлексия в деятельности и подготовке педагога». Режим доступа:

<http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-refleksiya-v-deyatelnosti-i-podgotovke-pedagoga>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.Л. Гикоян

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Таганрогский государственный
педагогический институт имени А.П. Чехова»*

rector@tgpi.ru

В Концепции модернизации российского образования поставлена важная задача: подготовить подрастающее поколение к жизни в быстро меняющемся информационном обществе, в мире, в котором ускоряется процесс появления новых знаний, постоянно возникает потребность в новых профессиях, в непрерывном повышении квалификации. Одна из ключевых ролей в решении этих задач отводится владению современным человеком информационным коммуникационным технологиям(ИКТ).

Необходимость новых знаний, информационной грамотности, умения самостоятельно получать знания, способствовала возникновению нового вида образования – инновационного, в котором информационные технологии призваны сыграть системообразующую, интегрирующую роль.

Индивидуальное приучение и обучение ИКТ учеников начинаются с использованием учителем этих технологий с целью проиллюстрировать текстовый материал, или провести контрольное тестирование и т.п. Исследователи отмечают, что применение каждым учителем технических средств оправдано и тогда, когда оно экономит силы учителя и учеников, экономит время урока (дефицитный ресурс), улучшает восприятие учебного материала и позволяет осуществить контроль за тем, что усвоено, а что нет. Нужно помнить, что чрезмерная наглядность тормозит развитие абстрактно-логического мышления [1].

Методическая сила мультимедиа состоит в том, что ученика легче заинтересовать и обучить, когда он воспринимает согласованный поток звуковых и зрительных образов, причем на него оказывается не только информационное, но и эмоциональное воздействие.

Таким образом, внедрение новых информационных технологий в учебный процесс начальной школы позволяет в доступной форме использовать познавательные и игровые потребности учащихся для познавательных процессов и развития индивидуальных качеств.

М.А.Медведева в своих работах отмечает, что внедрение новых педагогических технологий в учебный процесс позволяет активизировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повышать темп урока, увеличивать объем самостоятельной работы учащихся. Общаясь с ребятами на уроках она сделала вывод: новые педагогические технологии существенно влияют на мотивационную сферу учебного процесса. Автор выдвинула предположение, что задания с последующей компьютерной проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Иногда, в соответствии с целью, на уроках с помощью ИКТ предполагается разгадывать кроссворды, просматривать иллюстрации, рисунки, находить решение различных занимательных заданий, которые активизируют интерес на уроке к изучаемому материалу[3].

Существенные преимущества использования компьютера в обучении систематизированы в работах многих исследователей (Бабенко Л.П., Верник Л.В., Комиссаров Е.Ю. Машбиц Е.И. и др.). Рассмотрим наиболее часто выделяемые.

1. Информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, анимации, всех современных средств видеотехники позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности. Компьютер — оперативное средство наглядности в обучении. Мультимедиа позволяют сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию, созданию актуальной настройки на учение. (Люди запоминают только 20% того, что они видят, и 30% того, что они слышат. Также запоминается 50% того, что видят и слышат, и целых 80% того, что они видят, слышат, и делают одновременно.)

2. Компьютер позволяет существенно повысить мотивацию младших школьников к обучению, за счёт смены видов деятельности, необычности, яркости, насыщенности, динамичности урока.

3. Использование ИКТ в учебном процессе увеличивает возможности постановки учебных задач и управления процессом их решения. Компьютеры позволяют строить и анализировать модели различных предметов, ситуаций, явлений.

4. ИКТ вовлекают учащихся в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности. В том числе и самостоятельное получение учащимися дополнительных знаний.

5. ИКТ позволяют качественно изменять контроль деятельности учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. ИКТ позволяет сделать этот процесс более индивидуализированным.

6. Компьютер способствует формированию у учащихся рефлексии. Обучающая программа дает возможность обучающимся наглядно представить результат своих действий, определить этап в решении задачи, на котором сделана ошибка, и исправить ее. Особенностью компьютерного (программированного) обучения является пошаговость самостоятельной деятельности учащихся, способствующая активизации учебного процесса, а также наличие оперативной обратной связи, на основе которой возможна индивидуализация и дифференциация обучения [2].

Возвращаясь к использованию ИКТ в начальной школе следует констатировать, что поскольку в начальной школе происходит смена ведущей деятельности ребёнка с игровой на учебную (что происходит зачастую очень болезненно и сопровождается описанными психологическими проблемами) использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими возможностями (наглядное представление информации, обеспечение обратной связи между учебной программой и ребёнком, широкие возможности поощрения правильных действий, индивидуальный стиль работы и т. д.) помогает избежать таких проблем.

Нельзя сбрасывать со счетов и тот факт, что в современном обучении постоянно растёт роль тестирования как одного из наиболее точных методов педагогических измерений. Основной его функцией является функция контроля. Преимущества учебно-контрольных тестов по сравнению с другими возможными формами контроля сводятся к следующему: все учащиеся при тестировании находятся в равных условиях, что позволяет объективно сравнить их достижения;

исключается субъективность учителя; результаты тестирования поддаются статистической обработке. В отличие от оценки, «Электронное тестирование» определяет уровень развития ребенка по каждому учебному навыку. Динамика развития класса и индивидуально каждого ученика, как в целом по контрольным работам, так и по отдельным навыкам позволяет своевременно вносить коррективы в учебный процесс [4].

В заключении следует отметить, несмотря на то, что использование ИКТ существенно влияет на развитие познавательной мотивации учащихся, однако нельзя применять их слепо. Процесс построения учебного процесса с использованием ИКТ и их разработка должны быть продуманы методически и обоснованы научно. А также планируя использование мультимедийных ресурсов и работу на компьютере, необходимо помнить о соблюдении санитарно-гигиенических требований к организации учебного процесса.

Список литературы

1. Волков Б.С. Психология урока, его подготовка, проведение и анализ. М., Центр педагогического образования, 2011.
2. Машбиц Е.И. и др. Основы компьютерной техники. Киев. Высшая школа. 1988.
3. Медведева М.А. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: М.: Просвещение, 1983.
4. Приходько В.Е. Применение современных эффективных технологий преподавания в начальной школе [Электронный ресурс] режим доступа: sovremennye_tehnologii.ru

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

О.А. Головатенко, И.П. Шкрябко

Армавирская государственная педагогическая академия

bonolgabon@mail.ru

Адаптация (социальная) – процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; включает усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

Проблемой адаптации к среде занимались и занимаются ряд отечественных ученых Дорожевец Т.В., Каган В.Е., Липневич О.В., Морозова Н.И., Рычкова Н.А., Овчарова Р.В. и многие другие. По мнению многих исследователей приспособление ребенка к новым условиям социального существования, новому режиму сопровождается с различными сдвигами в детском организме на всех уровнях и во всех системах: преобладают отрицательные эмоции, страх; нежелание вступить в контакт ни со сверстниками, ни со взрослыми; утрачиваются навыки самообслуживания; нарушается сон; снижается аппетит; регрессирует речь; двигательная активность либо сильно падает до торможенного состояния, либо возрастает до уровня гиперактивности.

Последствиями стрессовой ситуации являются снижение иммунитета и многочисленные заболевания. Общая подавленность ребенка, сложная перестройка организма происходит в начальной фазе адаптации, которая может затянуться и может перейти в дезадаптацию [1].

Наша опытно – экспериментальная работа, посвящена выявлению дезадаптации детей к условиям дошкольного учреждения, проводилась на базе МАДОУ № 48 г. Армавира Краснодарского края в сентябре-ноябре 2013 года с детьми третьего года жизни. Цель исследования – выявление дезадаптационных детей. Группа состояла из 20 человек. Нами были поставлены следующие задачи исследования: 1) провести обследование детей третьего года жизни по изучению исходного состояния уровня адаптации; 2) определить особенности протекания адаптации к условиям дошкольного учреждения.

Работа проходила по следующим направлениям: анализ методик по обследованию уровня адаптации к условиям дошкольного учреждения у детей; наблюдение за детьми; обработка полученных результатов. Обследование проводилось в первой половине дня, что было обусловлено психологическими особенностями детей, быстрой утомляемостью и снижением концентрации внимания. При проведении обследования детей мы учитывали: соответствие уровня выполняемого ребенком задания его возрасту, степени сохранности анализаторов; возможности обучения ребенка; характер помощи взрослого и возможности её использования; способность к самостоятельному выполнению заданий; отношение ребенка к заданию, его активность; устойчивость внимания. В качестве диагностического материала использовался метод определения степени социальной адаптации ребенка В. Н. Меркуловой и Л. Г. Самоходкиной. Наблюдая за процессом адаптации и внося данные в специальную таблицу, педагог сможет сделать вывод о результате адаптации каждого ребенка. Важно отметить, что успешность адаптации проявляется в поведенческих реакциях и в продолжительности адаптационного периода. Можно выделить четыре основных фактора поведенческой адаптации: эмоциональное состояние ребенка; социальные контакты ребенка; послеполуночный сон; аппетит ребенка.

Каждый из факторов может оцениваться от +3 до -3, т.е. от отличной адаптации до полной дезадаптации. Для удобства обработки данных и во избежание субъективного толкования приводим ниже краткие характеристики разных оценок (+1, +2, +3, 0, -1, -2, -3). Суммарно по всем четырем факторам можно получить +12 или -12, в интервале чего и определяются уровни адаптации. Продолжительность процесса адаптации может ограничиваться одним днем (когда ребенок в первый день социализируется в ДОУ) или быть сколь угодно долгой. Уровень, т.е. успешность адаптации, выводится из взаимосвязи продолжительности адаптационного периода (А) и поведенческих реакций (П).

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ РЕАКЦИИ В СООТВЕТСТВИИ С ОЦЕНКОЙ ФАКТОРОВ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА В ДОУ

1. Эмоциональное состояние ребенка

(+3) Весел, жизнерадостен, подвижен, активен.

(+2) Улыбается, настроение хорошее, спокоен.

(+1) Иногда задумчив, замкнут.

(-1) Легкая плаксивость, хныканье.

(-2) Плачет за компанию; плач приступообразный.

(-3) Сильный, профилактический плач; подавленное настроение.

2. Социальные контакты ребенка

(+3) Много друзей, охотно играет с детьми.

(+2) Сдержан, просится на руки; неохотно играет с детьми.

(+1) Безразличен к играм, отстранен, замкнут.

(-1) Невесел, с детьми не контактирует, даже если вовлечен в игру.

(-2) Проявляет тревогу, бросает начатые игры.

(-3) Недружелюбен, агрессивен, мешает детям играть.

3. Сон ребенка

(+3) Сон спокойный, глубокий, засыпает быстро.

(+2) Сон спокойный.

(+1) Засыпает не скоро, спит спокойно, но недолго.

(-1) Засыпает с хныканьем, тревожен во сне

(-2) Засыпает с плачем, долго, беспокоен во сне.

(-3) Отсутствие сна, плач.

4. Appetit ребенка

(+3) Очень хороший аппетит, съедает все с удовольствием.

(+2) Нормальный аппетит, ест до насыщения.

(+1) Аппетит выборочный, но насыщенный.

(-1) Отвергает некоторые блюда, капризничает.

(-2) Приходится следить за тем, чтобы ел; ест долго, неохотно.

(-3) Отвращение к еде, кормление мучительно.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ АДАПТАЦИИ В СООТВЕТСТВИИ С ОЦЕНКОЙ ФАКТОРОВ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА В ДОУ

№	Адаптация	Сроки (А)	Поведенческие реакции	Уровни адаптации
1.	Легкая	До 5 дней - 1 неделя	+12...+8	А1 и П1 высокий А1 и П2
2.	Средняя	До 15 дней - 3 недели	+7...0	А1 и П3 средний А2 и П2
3.	Усложненная	До 25 дней - 5 недель	-1...-7	А2 и П4 сложный А3 и П3
4.	Дезадаптация	Более 5 недель	-8...-12	А3 и П4 дезадап- А4 и П4 тация

[2].

Результаты выполнения заданий были оценены с помощью количественных показателей:

Легкая – 7 детей: Артем Б., Лена Н., Дима С., Дима Н., Ангелина К., Аделина П., Елисей Т.

Средняя – 3 детей: Илья Р., Тоня П., Аня П.

Усложненная – 8 детей: Диана П., Леша Б., Леша С., Ваня Р., Максим М., Кира Ш., Кирил П., Родион Т.

Дезадаптация – 2 детей: Соня К., Настя Н.

Таким образом, в ходе данного обследования был выявлен уровень

степени социальной адаптации ребенка к ДООУ. Полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента результаты позволили нам наметить адекватные пути, методы и средства коррекционно-развивающей работы, а именно: помочь детям раннего возраста преодолеть стрессовые состояния в период адаптации к дошкольному учреждению; использовать новые организационные способы привлечения родителей неорганизованных детей к сотрудничеству с детским садом; обучить воспитателей методам взаимодействия с родителями и проведения групповых занятий в адаптационный период; оказывать квалифицированную консультативную и практическую помощь родителям по уходу за ребенком, проблемам его воспитания, развития и адаптации к детскому саду.

Список литературы

1. Лапнина И.В. Адаптация детей при поступлении в детский сад: программа, психолого-педагогическое сопровождение, комплексные занятия/И.В. Лапнина. – Волгоград: Учитель, 2012. – 127 с.
2. Меркулова В.Н., Самоходкина Л.Г. Психологическое обеспечение адаптационного периода ребенка в дошкольном образовательном учреждении. / Материалы фестиваля “Открытый урок 2004–2005”. – М.: Издательский дом “Первое сентября”, 2005.

ДЕМОНСТРАЦИИ ПО ФИЗИКЕ И ИХ КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

Г.А. Головизин

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Армавирская государственная педагогическая академия», agpu@inbox.ru

Физика – наука экспериментальная. Множество законов и закономерностей открывается и доказывается именно при проведении экспериментов. Проведение эксперимента позволяет углубить и расширить знания об изучаемом явлении, произвести исследования.

В отличие от научного физического эксперимента, который необходим для непосредственного изучения какого-либо физического явления или подтверждения каких-либо выводов, полученных с помощью методов теоретической физики, демонстрационный эксперимент позволяет воспроизвести теоретический. При проведении демонстрационного эксперимента внимание учащихся заостряется на наиболее важных аспектах демонстрируемого физического явления, так как демонстрационный эксперимент – это эксперимент, проведенный повторно.

Но не все демонстрационные эксперименты возможно провести. Этому препятствует либо отсутствие оборудования, либо специфика проведения эксперимента (например, наблюдение микрочастиц). Многие физические эксперименты имеют малый масштаб, поэтому, демонстрируя их, следует параллельно показывать видео-опыт на экране.

Компьютерное моделирование эксперимента имеет ряд преимуществ:

- универсальность (смоделировать можно практически любой эксперимент);

- наглядность (необходимую степень наглядности можно обеспечить при соответствующем проектировании модели эксперимента);
- не требуется того количества и многообразия оборудования, как при проведении «живого» эксперимента.
- возможность хранения имеющихся моделей эксперимента в виде некой структуры, базы данных, что позволяет не только облегчить использование компьютерных моделей, но и пополнение, и модификацию существующего набора моделей.

На физическом отделении АГПА работает проблемная группа, студенты которой разрабатывают модели физических экспериментов с применением информационных технологий. Нами создан банк демонстраций по разделам «Общей и экспериментальной физики». Одним из направлений работы нашей группы является разработка и постановка занимательных опытов по физике. Мы показываем опыты школьникам, студентам и параллельно демонстрируем их компьютерное воспроизведение. По-нашему мнению постановка физического эксперимента с использованием информационных технологий, позволяет повысить эффективность проведения демонстрационного эксперимента.

Приведем примеры некоторых наших демонстрационных работ. В среде MacromediaFlashMX 2004 были реализованы модели следующих физических экспериментов: модель ускорителя Ван де Граафа, модель циклотрона. Представлены схемы следующих ускорителей: бетатрона, микротрона и синхрофазотрона. При создании и редактировании клипов, работа велась в следующих основных областях: рабочем поле (Stage) - прямоугольной области, в которой производится воспроизведение клипа, окне монтажной линейки (Timeline), в котором создается анимация графики во времени, окне библиотеки (Library), в которой находятся элементы клипа, предназначенные для многократного использования, такие элементы называются символами, режиме редактирования символов, где они создаются и редактируются. Также в реализации данных физических экспериментов была использована возможность среды FlashMX 2004 экспортировать звуки в файлы с компрессией MP3, что позволило создать звуковое сопровождение для программы. При этом размеры файлов получились достаточно малыми, а сами клипы совместимы со всеми браузерами и платформами, а это значит, что данные физические эксперименты все пользователи увидят одинаково вне зависимости от того, на чем работают их программы и как они настроены.

Разработка информационной модели физического эксперимента и последующая реализация этой модели на компьютере может быть проведена различными способами. В данной работе были предложены два варианта решения: в программе AutoPlayMenuBuilder и в среде MacromediaFlashProfessional 2004. Первый вариант решения задачи не самый рациональный с точки зрения результат/затраченные усилия, но его преимущество – простота структуры проекта. Второй вариант решения более эффективный, так как множество операций упрощается применением объектов. Еще одно достоинство данного решения – построение проекта для выполнения в операционной системе Windows.

На рисунках приведены примеры некоторых опытов, которые демонстрируются на лекциях при изучении магнетизма.

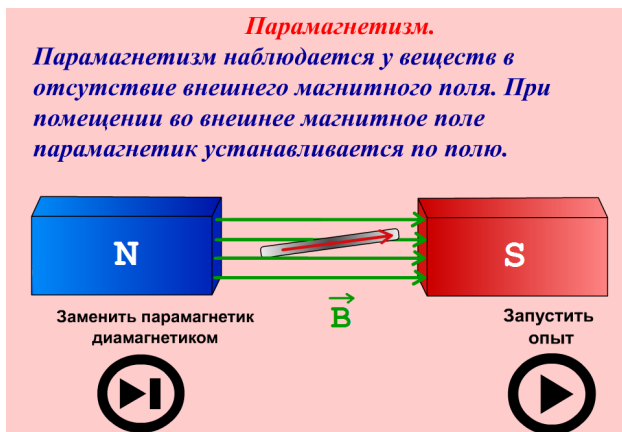


Рис.1. Изучение диа- и парамагнетиков



Рис.2. Изучение намагниченности

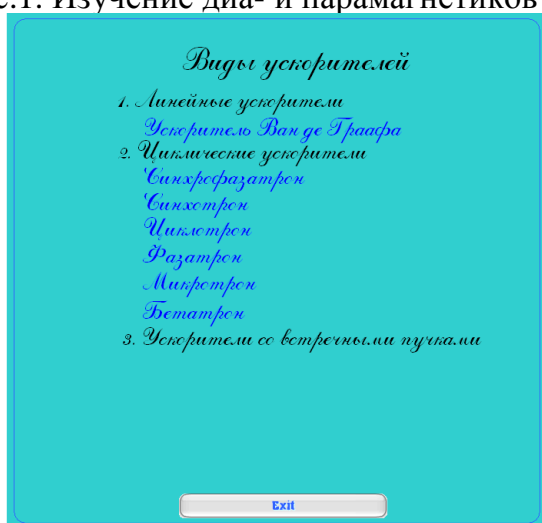


Рис3. Вид главного меню программы

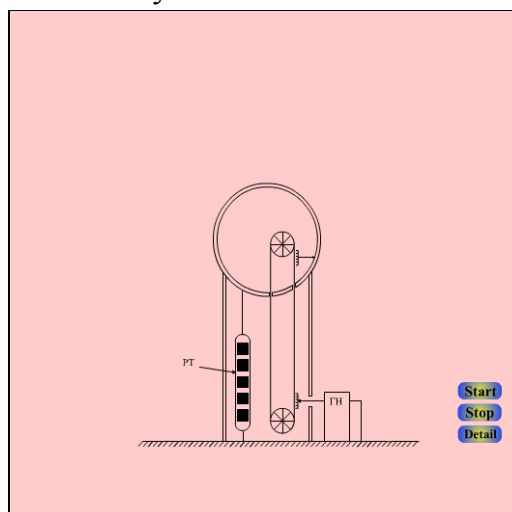


Рис 4. Модель ускорителя Ван де Граафа

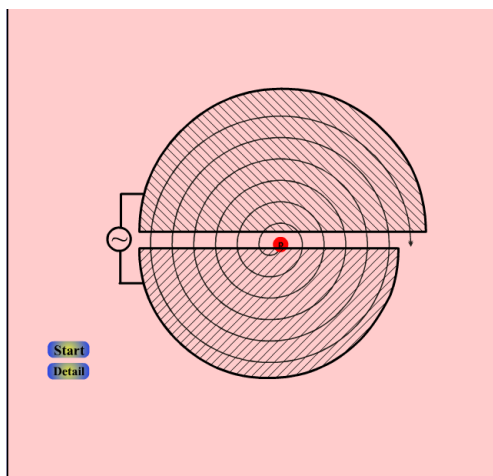


Рис5. Модель Циклотрона

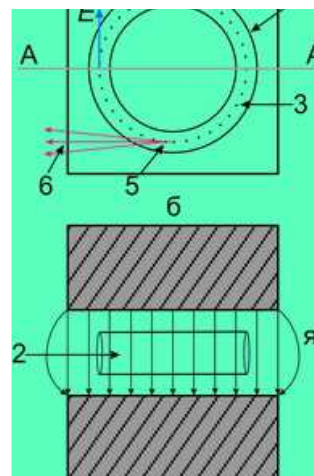


Рис6. Схема Бетатрона

КЕЙС-СТАДИ, КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Е.В. Голяк, А.А. Лебедь, М.В. Петрова

*ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт
имени А.П.Чехова» annkurepina@rambler.ru*

В настоящее время используется большое количество различных методик и педагогических технологий обучения. Технология case study или кейс метод является малоизвестной технологией у нас в стране, хотя она с успехом зарекомендовала себя в образовательных системах США и Европы. Также данную методику можно назвать методом анализа ситуаций.

Создание кейсов – современная технология, направленная на профессиональное становление будущего выпускника вуза вообще и будущего педагога в частности. Суть данного метода состоит в том, что на основании предложенных учителю ситуаций, он делает определенный вывод и находит способы решения заданной проблемы. Учителя, которые практикуют кейс-метод, начинают креативно думать и действовать, развивать свой творческий потенциал, и тем самым формируют новые образы и формы мышления.

Впервые данный метод был применен в Гарвардской бизнес-школе, когда в дополнении к лекциям студентам были предложены обсуждения. Преподаватель описывал проблему, а студенты должны были решить ее различными способами, аргументируя каждый шаг действий (если их было более одного). В Гарвардской школе был же написан первый учебник по написанию ситуативных упражнений Коуплендом в 1921 году. Далее распространение методики шло намного быстрее. В 70-80-е годы она дошла и до отечественной педагогики, где значительный вклад внесли Г.А. Брянский, В.Я. Платов, О.А. Овсянников, О.В. Козлова и др. [1, с.74]

Метод кейс-стади может быть назван методом конкретных ситуаций. В ходе организации обучения используется описание конкретных ситуаций, и дальнейший их анализ. Суть его заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [2, с. 10.]

Данный метод предназначен для получения знаний по различным дисциплинам. Причем в ходе решения ситуаций обучающиеся учатся не только анализировать, но сопоставлять различные ответы, которые могут быть решения данной ситуации. В том числе не просто заучивается материал, который дают педагоги, а самостоятельно добываются знания, который в дальнейшем проще осваиваются.

Кейс-стади имеет ряд преимуществ по сравнению с другими методами:

- большая эмоциональная окраска;
- многосторонность;
- совместимость теории с практикой;
- развитие у детей конкурентоспособности, креативности;
- использование принципов проблемного обучения;
- получение навыков работы в команде;
- выработка навыков простейших обобщений;

- получение навыков презентации;
- получение навыков пресс-конференции, умения формулировать вопрос, аргументировать ответ.

Разбирая кейсы, обучающиеся получают готовое решение, которое могут использовать на практике. Увеличение числа проанализированных кейсов позволяют использовать готовое решение в сложившихся ситуациях, формируют навыки решения более серьезных проблем, что впоследствии приводит к формированию заданных компетенций.

Кейсы классифицируются по различным признакам. Одним из широко применяемых признаков является сложность. При этом различают:

- иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

- учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

- учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

- прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы [3, с.88].

Кейсы могут иметь различный объем: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Мини-кейсы – их объем от одной до нескольких страниц; средние кейсы – занимают обычно двухчасовое занятие; объемные кейсы – до нескольких десятков страниц, может использоваться в течение нескольких занятий. Однако следует обратить внимание на то, что объемные кейсы вызывают у школьников затруднения при работе с ними.

Определенного стандарта для создания кейсов нет. Кейсы могут представлять в печатном виде или на электронных носителях. Они включают в себя текст, фотографии, диаграммы, таблицы. С их помощью ученики быстрее и качественней запоминается информация.

Пример ситуаций. Данная ситуация предложена Е. Бовенко, студенткой 53-й группы, специальности «Логопедия», ТГПИ имени А.П.Чехова.

Действие происходит на уроке труда. Дети делают поделки – оригами. У мальчика Миши не получается ровно сложить бумагу, и он мнет лист и бросает его в сторону, отказываясь выполнять работу.

Для решения данной ситуации определяются следующие задачи:

1. Способствовать развитию таких качеств, как терпимость, трудолюбие и аккуратность.
2. Сформировать интерес к творческим работам.
3. Способствовать развитию положительной мотивации к выполнению задания.

Способ решения данной ситуации:

1. Объяснить ребенку, как будут рады его родители такой прекрасной поделке, которую он мастерит своими руками.

2. Показать примеры, какие прекрасные вещи можно еще сделать из бумаги, но лишь проявляя терпимость, трудолюбие и аккуратность.

3. Дать ребенку еще один лист бумаги и выполнить вместе с ним, а затем дать еще лист, чтобы он попытался сам выполнить работу.

Кроме того, кейсы могут дополняться другими интересными формами, например, видеофильмами, которые подготовлены самим студентами по заданной тематике. На сегодняшний день особенно популярной является тематика внедрения инклюзивного образования в образовательные организации области. В Ростовской области на сегодняшний день появляются только элементы инклюзивного образования. Проблема реализации инклюзивного образования в школах нашей области показалась нам весьма интересной, и мы решили снять документальный фильм об одной из таких школ - а именно об опыте Николаевской СОШ. Перед тем, как посетить школу для съемок, нами был составлен список интересующих нас вопросов, которые были заданы учителям. Список этих вопросов был заранее предоставлен им для изучения и подготовки.

Приехав в школу, первое, что мы отметили – особенную дружескую атмосферу и теплые взаимоотношения между детьми и учителями. Дети в Николаевской СОШ не только охотно получают знания, но и общаются с учителями вне уроков, на переменах. Каждый учитель и во внеурочное время прислушивается к отдельному ребенку, налаживая с ним необходимый для успешного обучения контакт. Такие формы работы позволяют не только собрать полный кейс, но активно формировать необходимые компетенции.

Таким образом, кейс-метод или технология кейс-стади – это современная, востребованная технология, позволяющая активизировать обучение и формировать необходимые компетенции.

Библиографический список

1. Винеvская А.В. Педагогические технологии. Вопросы теории и практики внедрения. Справочник для студентов. Изд-во «Феникс», 2013.

2. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс метода/ под ред. д-ра социологических наук профессора Сурмана Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2012.

3. Юлдашев З.Ю., Бобохужаев Ш.И. Инновационные методы обучения: Особенности метода кейс-стади метода обучения и пути его практического использования/ Ташкент. «IQTISOD-MOLIYA», 2006.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАБОТЫ ДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Е. В. Горбань

Кубанский Государственный Университет, elena.gorban.93@mail.ru

В большинстве стран мира дошкольное образование является первичным звеном общей системы образования и воспитания. Обычно во многих зарубежных странах функционируют сезонные и стационарные ясли, дошкольные отделения, которые открываются при начальных классах, детские сады со специаль-

ной длительностью работы, разные площадки и материнские школы. Целью воспитательной работы в таких заведениях есть всестороннее развитие детей, а навыки жизни в обществе детьми приобретаются соответственно программам воспитания. В каждой национальной системе существуют свои особенности дошкольного образования и свой передовой опыт. Например, в Англии детский сад – первое дошкольное учреждение, куда можно устроить ребенка в Англии, по функциям является детским садиком, но называется школой – NurserySchool («ясельная школа»).

Обычно в NurserySchool проходят музыкальные занятия, детей учат читать стишки, танцевать, а с самыми маленькими занимаются упражнениями на развитие мелкой моторики, устраивают игры, которые позволяют развивать абстрактное мышление, учат помогать друг другу и быть вежливыми. Детей старшего дошкольного возраста понемногу учат читать, писать, а так же проводят уроки иностранного языка.

Когда ребенку исполняется 3 или 4 года (это зависит от того, в каком графстве малыш проживает), родители получают на него специальные ваучеры. Ими государство оплачивает родителям пребывание их ребенка в детском саду в течение пяти смен в неделю, по два-три часа каждая. С детьми, даже с совсем маленькими, обсуждаются все необходимые вопросы. При этом похвалы здесь щедро раздаются по любому поводу и за любой, даже самый маленький, успех. Это существенно повышает самооценку малыша и способствует развитию уверенности в себе. Считается, что такое отношение впоследствии поможет ему приспособиться к жизни в любом обществе и в любой среде, справиться даже с очень трудными жизненными ситуациями и выходить из них победителем, как подобает истинному англичанину.

Анализируя опыт Германии можно выделить следующее: именно немцы изобрели детские сады для детей в XVIII веке («Kindergarten»). Главным в дошкольном воспитании детей является развитие речи, игры, развитие свободной личности и социальная адаптированность.

Занятия, которые проводят педагоги дошкольного воспитания в Германии, направлены на максимальное развитие способностей ребенка, а также выявление его интересов для определения выбора школы. У детей в детском саду абсолютная свобода. Если ребенку надоели общие игры и развлечения, он может спокойно заняться своим делом.

Дошкольная подготовка в детском саду в Германии предусматривает: развитие логического мышления, навыки в рисовании и прикладном творчестве, общее физическое развитие, начальное музыкальное образование. Грамоте и письму немецкие дети в садиках не учатся.

Основным критерий готовности к школе в Германии – вовсе не умение читать и писать, а достаточная социальная зрелость ребенка: его способность совместно с другими ребятами выполнять задания, понимать и соблюдать правила игры, концентрировать внимание, подчиняться дисциплине, доводить до конца начатое дело. С точки зрения немецких педагогов, незнание алфавита в шестилетнем возрасте – совсем не беда, на то и школа, чтобы этому научить, а вот если ребенок отправится в класс, не будучи психологически готовым к школьной жизни, он вполне может стать тем самым трудным учеником, с которым годами мучаются родители и педагоги

В нашей же стране, задачами общественного воспитания в детских дошкольных учреждениях являются всестороннее развитие ребенка, обеспечение охраны его здоровья, правильное физическое и умственное воспитание; нравственное и эстетическое воспитание. Содержание и методы воспитательной и оздоровительной работы детских дошкольных учреждений построены дифференцировано для каждой возрастной группы с учетом психофизических особенностей детей каждого возраста.

На сегодняшний день основных вариантов детских садов три: государственный садик, ведомственный детсад, частный детский сад. Государственные сады работают по государственным программам, дают необходимую базу для первого школьного года, и, как правило, расположены недалеко от дома. Бывают специализированные детские сады. Если у ребенка есть какие-то психологические или физические отклонения в развитии, то ему необходимо подобрать такой специализированный садик – они тоже, как правило, находятся на государственном обеспечении.

На сегодняшний день любые детские садики платные, но государственный сад обходится родителям в гораздо меньшую сумму денег, чем частный сад. Так же в группу государственного сада может быть приглашен преподаватель для проведения любых дополнительных занятий на выбор родителей (например, английского языка или логопеда). Все это тоже входит в перечень платных дополнительных услуг в детском саду. Некоторые предприятия сохранили и сейчас ведомственные садики, хотя их стало значительно меньше, чем было в советские времена. В этих садиках программа и условия согласовываются с организацией, в которой работают родители воспитанников. Группы в таких садах поменьше, почти как в частных детских садах, разнообразие программ побольше, обстановка и меню богаче. В ведомственные садики в первую очередь берут детей сотрудников предприятия, а потом уже доукомплектовывают за отдельную плату другими желающими. В настоящее время единственную действительно существенную конкуренцию государственным детским садам составляют частные садики. Их количество постоянно растет, потому что рынок частных детских садов неизменно остается востребованным. Они работают по различным программам и всегда есть возможность подобрать тот частный дет сад, где ребенку будет хорошо.

Дошкольное образование в России не является обязательным, а потому многие семьи воспитывают и обучают своего ребенка самостоятельно. Сегодня серьезные изменения претерпевает содержание дошкольного образования, что вызвано обращением к личностно-ориентированной модели взаимодействия, отходом от жестко регламентированных форм воспитания и обучения, использованием ряда отечественных программ нового поколения.

В условиях вариативного образования дошкольник на доступном ему уровне изучает основы экологии, экономики, культуры и т. д. Все это свидетельствует о том, что изучая интересный опыт зарубежных детских садов, мы говорим о том, что сейчас в России инновационная деятельность стала стимулирующим фактором в развитии дошкольного образования.

Основная задача воспитателя – наполнить повседневную жизнь группы интересными делами, проблемами, идеями, включить каждого ребенка в содержательную деятельность, способствовать реализации детских интересов и жизненной активности. Организуя деятельность детей, воспитатель развивает у каждого

ребенка стремление к проявлению инициативы, к поиску разумного и достойного выхода из различных жизненных ситуаций.

Библиографический список

1. Джурицкий А.Н. Зарубежная педагогика: Учеб.пособие. М.: Гардарики, 2008.
2. Зайцева Л.П., Степанова С.Н. Обучение дошкольников в Англии и России. М.: Изд-во МГПУ, 2002.
3. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность. М., 2008.
4. Сорокова М.Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония. М., 2008.
5. Степанова С. Особенности системы образования в детских садах Англии: Дошкольное образование.
6. За знаниями - по миру. Дошкольное образование в Японии // Дошкольное образование. - 2010. - №1.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА

А.В. Гордиенко

*Факультет технологии, изобразительного искусства и профессионального
образования Академии педагогического образования
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»
gha1007@mail.ru*

Современное российское образование находится в процессе постоянного развития, что влечет за собой активизацию процесса обновления. Процесс обновления прежде всего, подразумевает под собой системную перестройку образования через внедрения новых образовательных технологий и реализации инновационной образовательной позиции. Все это сопровождается переходом от трансляции знаний к формированию смыслов, что ведет к смене позиции студентов: от потребления готового знания к формированию индивидуальной образовательной программе. Одним из ярких показателей перемен в системе образования является появление в ее пространстве новой педагогической позиции – позиции тьютора. Приказами Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 года № 216н и № 217н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725 соответственно) утверждены профессиональные квалификационные группы должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования, в том числе, должность тьютор.

Исследуя специфику деятельности тьютора, отметим, что это педагог, который сопровождает индивидуальную образовательную программу обучающегося. Основная его задача оказание помощи обучающемуся, которая заключается в том, что бы обучающийся смог зафиксировать собственные познавательные интересы, определить образовательные предпочтения, понять, где и каким образом можно их реализовать и выстроил свою индивидуальную программу становления и развития. Одним из методов, активно используемых в освоении тьюторской деятельности, является метод case-study.

Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского «case» – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Этот метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Непосредственная цель метода case-study: совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – «case», возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. Метод case-study наиболее широко использовался, прежде всего, в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом (впервые был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 году). Однако необходимо заметить, что кейс-метод в настоящий момент является одним из ведущих активных методов обучения, обеспечивающий мировоззренческое осмысление социальной, педагогической и иной действительности.

Как технология коллективного обучения кейс интегрирует другие технологии. Прежде всего, это технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения, включающие в себя процедуры индивидуального, группового и коллективного развития. Они способствуют формированию у обучающихся этического и ценностного отношения к миру, к людям, к самим себе. К особенностям этого метода можно отнести следующие: 1. Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, задача преподавания ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле. 2. Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя. 3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности. 4. Технология метода: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить. 5. Достоинство метода: не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования. 6. Преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», не эмоциональностью изложения материала.

Как интеллектуальный продукт кейс имеет свои источники, в частности в виде исходного материала могут служить: общественная жизнь во всем своем многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса; образование – определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в метод case-study; наука задает ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в кейс и процесс его анализа.

Создавая кейс, необходимо учитывать требования, которым он должен соответствовать. Прежде всего, кейс должен иметь четко поставленную цель, иметь соответствующий уровень трудности, иллюстрировать несколько аспектов жизни (экономической, социальной, политической и пр.), должен не устаревать слишком быстро, быть актуальным на сегодняшний день, иллюстрировать типичные ситуации, развивать аналитическое мышление, провоцировать дискуссию, иметь

несколько решений. Кейсы различаются по сложности, профильности, по целям и пр. Работая с кейсом, преподаватель должен обучить студентов алгоритму решения кейсов, использовать различные методы, которые впоследствии, студент сам сможет применять.

Используя кейсы в тьюторской деятельности, следует придерживаться следующей технологии работы с кейсом в учебном процессе: индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия); работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений; презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

Каждый кейс может решаться аналитическим путем индивидуально или в группе. Соответственно преподаватель при составлении кейса может указать алгоритмы решения кейса, дать ссылку на методику решения. При составлении авторского кейса, магистранты не только описывали конкретный случай из своей практики, но и предлагали методические рекомендации по решению кейса, давали свое собственное решение. Ими одновременно осваивалась методика составления кейса, и происходило осмысление и решение ситуаций, возникающих в тьюторской деятельности.

Таким образом, что анализ конкретных учебных ситуаций (case-study) предназначен для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией — осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей — навыки групповой работы; формирование основных компетенций тьютора.

1. Ковалева Т. М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора. Материалы Всероссийского научно-методического семинара. М.: АП КиППРО, 2009.

2. Попова С.Ю., Метод case-study как современная образовательная технология// Гарантии качества профессионального образования: материалы докладов заочной научно-практической конференции. Тверь: ТвГТУ, 2012.

ПРОБЛЕМА ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ

А.В. Гордиенко

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Адыгейский государственный университет» adsu@adygnet.ru.

Детские сиротство относится к числу негативных социальных феноменов нашего времени. В последние годы в России в условиях продолжающейся нестабильности социально-экономической и политической жизни наблюдается устойчивая тенденция роста числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Сегодня количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

родителей, в Российской Федерации составило около 800 тыс. человек [1]. Причем лишь небольшое число этих детей остались без попечения в результате смерти их родителей. Остальные относятся к явлению так называемого «социального сиротства», то есть являются сиротами при живых родителях, и число их растет катастрофически. Основными причинами увеличения числа детей-сирот при живых родителях являются падение социального престижа семьи, ее материальные и жилищные трудности, межнациональные конфликты, рост внебрачной рождаемости, высокий процент родителей, ведущих асоциальный образ жизни [1; 2].

Неутешительна и статистика о тех, кто вырастает и покидает детские дома и интернаты. Каждый третий становится алкоголиком или наркоманом, 40 процентов – преступниками, десятая часть юношей и девушек кончают жизнь самоубийством. И только 10 процентам удается адаптироваться в обществе [1; 2].

Результаты многочисленных психологических исследований свидетельствуют о значительных проблемах развития личности большинства детей-сирот во всех возрастных группах. Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности наблюдаются в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению "силы личности", подобного рода нарушения проявляются чаще всего в повышенной тревожности. Негативные тенденции развития личности воспитанников сохраняются во всех возрастных группах и в старшей возрастной группе проявляются, в частности, в снижении профессиональной пригодности ко многим видам профессиональной деятельности, особенно интеллектуального характера и социального взаимодействия.

Вполне очевидно участие гражданского общества в решении проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С целью выявления общественного мнения о проблеме защиты детей - сирот мы провели социологический опрос среди жителей г.Майкопа Республики Адыгея. Сценарий опроса экспертов охватывал следующие проблемы: кто должен оказывать помощь воспитанникам сиротских учреждений?; знаете ли вы лично семьи, которые брали детей-сирот на воспитание?; готовы ли вы лично помогать детям-сиротам? и др. Всего было опрошено 112 человек в возрасте от 18 до 65 лет, в т.ч. 41 мужчина (36,6%), 71 женщина (63,4%). В целом нами были получены следующие результаты с относительной степенью достоверности.

На вопрос «Кто должен оказывать помощь воспитанникам сиротских учреждений?» 46% ответили, что помогать должно, прежде всего, государство, 25% признали, что ответственность за детей-сирот лежит на каждом члене общества, 16% назвали родственников оставленных детей и 13% респондентов высказали мнение, что помогать должны общественные организации. Только 3% опрошенных считают своим личным делом оказывать помощь воспитанникам сиротских учреждений. 38% убеждены, что помощь оказывает государство, 29% – общественные организации, 25% считают, что помогают воспитанникам сиротских учреждений частные лица.

Большая часть респондентов (69%) не знакомы с семьями, которые брали детей-сирот на воспитание по причине молодого возраста, а также стремления усыновителей сохранить факт усыновления в тайне. Количество тех, кто готов помочь сиротам, если их об этом попросят – 33% ровно столько, сколько и тех,

кто не имеет такой возможности – 33%. 11% опрошенных уже помогают тем или иным образом, 6% ищут такую возможность, а 17% затруднились ответить. Более 3\4 (72%) опрошенных считает препятствием для оказания помощи детям-сиротам отсутствие финансовых средств, а 19% – недостаток свободного времени. Из-за собственного слабого здоровья или родственников не готовы помочь 7% респондентов, из-за страха плохой наследственности ребенка – 2%.

Наиболее распространенная форма помощи детям-сиротам – это предоставление одежды, еды, игрушек (65% респондентов), 22% – финансовая помощь. 10% опрошенных посещают детские дома. Идея взять ребенка в семью не популярна среди опрошенных – таких только 16%. Готовы давать одежду, еду, игрушки 44%, деньги – 28%, проводить какое-то время с ребенком (посещать детские дома, интернаты) – 12%.

Таким образом, анализируя результаты проведенного опроса, можно сделать вывод, что проблема современного положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является одной из самых актуальных и требующих безотлагательного решения.

Библиографический список:

1. Поддубная Т.Н. Социальная защита детей-сирот: социальные гарантии и опыт: монография.- Берлин: Издательский Дом «LAP Lambert Academic Publishing», 2011. – 326 с.

2. Поддубная Т.Н. Инновационные подходы к решению проблемы детского сиротства в аспекте деинституционализации в субъектах Российской Федерации // Социальные науки и социальные технологии в России: Сб. материалов регион. науч.-практ. конф. – Вып. 5. – Майкоп: издатель А.А. Григоренко, 2010. – С. 115-119.

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК МЕЗОФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

Л.А. Грозова

ГБУ ВПО РФ «Адыгейский государственный университет»

adsu@adygnet.ru

Страна, в которой не заботятся о детях и молодежи, не имеет будущего. И если в ближайшее время не произойдет существенных изменений в системе воспитания и образования молодежи, не будет конкретных шагов на государственном уровне, направленных на формирование педагогической грамотности населения, мы обречены на вымирание. В кризисных условиях наиболее подвержена крушению идеалов, обострению нигилизма и апатии именно молодежь, т.к. система ценностей у них еще подвижна, мировоззрение не устоялось, а это приводит к потере нравственного и духовного здоровья нации.

Чтобы оказать помощь молодежи, необходимо ориентироваться в основных тенденциях развития молодежной культуры. Социология изучает молодежь как социальную общность, особенности ее социализации, воспитания, процесс социальной преемственности и унаследования молодежью знаний и опыта старших поколений, особенности образа жизни, формирование жизненных планов, ценностных ориентаций, выполнение социальных ролей. Знания, разработанные

в рамках социологии существенно помогают сделать работу социального педагога наиболее эффективной. Молодежь - это социально-демографическая группа, переживающая период становления социальной зрелости, адаптации к миру взрослых. Границы возраста молодежи подвижны и зависят от социально-экономического развития общества, уровня его культуры и условий жизни.

Система норм и ценностей, отличающих группу от большинства обществ, называется субкультурой. Она формируется под влиянием таких факторов, как возраст, этническое происхождение, религия, социальная группа или местожиительство. Ценности субкультуры не означают отказа от национальной культуры, принятой большинством, они обнаруживают лишь некоторые отклонения от нее. Однако большинство, как правило, относится к субкультуре с неодобрением или недоверием. Ценности национальной культуры, как классической, так и народной, вытесняются схематизированными стереотипами-образцами массовой культуры, ориентированными на внедрение ценностей "американского образа жизни" в его примитивном и облегченном воспроизведении. Любимыми героями и в определенной степени образцами для подражания становятся, по данным опросов, героини так называемых "мыльных опер" (для девушек) и видеотриллеров типа Рэмбо (для юношей). Индивидуальное поведение молодых людей проявляется в таких чертах социального поведения, как прагматизм, жестокость, стремление к материальному благополучию в ущерб профессиональной самореализации. Потребительство проявляется как в социокультурном, так и в эвристических аспектах.

Эта тенденция присутствует в культурной самореализации учащейся молодежи, что косвенно обусловлено и самим потоком преобладающей культурной информации (ценности массовой культуры), способствующей фоновому восприятию и поверхностному закреплению ее в сознании. Выбор тех или иных культурных ценностей чаще всего связан с групповыми стереотипами достаточно жесткого характера (не согласные с ними легко попадают в разряд "отверженных"), а также с престижной иерархией ценностей в неформальной группе общения. Групповые стереотипы и престижная иерархия ценностей обусловлены половой принадлежностью, уровнем образования, местожительством и национальностью реципиента. Культурный конформизм в рамках неформальной группы проявляется от более мягкого в среде студенческой молодежи до более агрессивного в среде учащихся средней школы. Крайним направлением этой тенденции молодежной субкультуры являются так называемые «команды» с жесткой регламентацией ролей и статусов их членов, аналогично иерархии криминальных группировок. Данные исследований показывают, что досуговая самореализация молодежи осуществляется вне учреждений культуры. Это очень опасный симптом.

Стремление ко всему новому, необычному, интерес к технике, желание быть «на равной ноге» с взрослыми, желание активной деятельности ломает многое из того, что являлось привычным, уже сложившимся у подростка, а это требует изменения привычных форм работы и перестройки мышления, новой организации внимания, приёмов запоминания. Изменяется и отношение к окружающему: подросток уже не ребёнок и требует иного к себе отношения. В тесной связи с формированием нравственных убеждений молодых людей складываются и их нравственные идеалы, к ним предъявляются более высокие требования, что провоцирует их на поиски идеала за пределами близких родственных отношений.

Несмотря на то, что существует ряд молодёжных общественных организаций позитивной направленности, большинство из них с ярко выраженной анти-социальной направленностью – неформалы, - те, кто выбивается из формализованных структур нашей жизни и не вписываются в привычные правила поведения. Они стремятся жить в соответствии со своими собственными, а не чужими, навязываемыми извне интересами. Особенностью неформальных объединений является добровольность вступления в них и устойчивый интерес к определенной цели, идее. Вторая особенность этих групп - соперничество, в основе которого лежит потребность самоутверждения. Молодой человек стремится сделать что-то лучше, чем другие, опередить в чем-то даже самых близких ему людей. Это приводит к тому, что внутри молодёжные группы неоднородны, состоят из большого числа микрогруппировок, объединяющихся на основе симпатий и антипатий. Они очень разные, в соответствии с многообразными интересами и потребностями, ради удовлетворения которых и образуются группы, течения, направления. Каждая такая группа имеет свои цели и задачи, иногда даже программы, своеобразные «правила членства» и моральные кодексы. Многие из неформалов - люди весьма неординарные, талантливые. Они проводят на улице дни и ночи напролет, не зная, зачем. Этим молодых людей никто не организует, не заставляет приезжать сюда. Они стекаются сами - все очень разные, и в тоже время чем-то неуловимо похожие. Многим из них, молодым и полным сил, часто хочется выть по ночам от тоски и одиночества. Многие из них лишены веры во что бы то ни было и оттого мучаются собственной ненужностью. И, пытаясь разобраться в себе, отправляются на поиски смысла жизни и приключений в неформальные молодёжные объединения.

Почему они стали неформалами?

-1/4- потому, что деятельность официальных организаций в сфере досуга неинтересна;

- 1/5 - потому, что официальные учреждения не помогают реализовать деятельность в рамках собственных интересов;

- 7% - потому, что их увлечения не одобряются обществом.

Принято считать, что главное для подростков в неформальных группировках - возможность отдохнуть, провести свободное время. С социологической точки зрения это вовсе не так: «балдэж» стоит на одном из последних мест в перечне того, что привлекает молодёжь в неформальные объединения, об этом говорит лишь чуть более 7% представителей неформалов. Около 15% из них находят в неформальной среде возможность общаться с близкими себе по духу людьми. Для 11% неформалов самое главное - это благоприятные условия для развития своих способностей, возникающие в неформальных группировках.

В заключение хотелось бы сказать об актуальности исследований, связанных с проблемами молодёжи. Исследования в области социологии и психологии необходимы для разрешения того кризиса, который переживает сегодня Россия. А связь таких аспектов проблем молодёжи, как молодёжная субкультура и молодёжная агрессивность очевидна. Только тщательные и систематические исследования в области развития социальной работы с молодёжью могут помочь понять причины происходящего в нашем обществе конфликта поколений. Необходимо понять суть молодёжных исканий, отрешиться от безусловного осуждения того, что несет с собой молодёжная культура, дифференцированно подходить к явлениям жизни современной молодёжи. Также необходимо понять, что молодому

человеку нужно определить границы своих реальных возможностей, узнать, на что он способен, утвердиться в обществе. Гибкое, разумное, осознанное и отрегулированное отношение взрослых в семье и школе может создать благоприятные условия для саморазвития, что позволит молодежи реализовывать себя в рамках, приемлемых для социума, не западая в крайности.

Библиографический список:

1. Громов А.В., Кузин О.С. "Неформалы. Кто есть кто?" -М.,1990г.
2. Запесоцкий А.С., ФайнА.П. "Это непонятная молодёжь...: проблемы неформальных молодёжных объединений" - М: Профиздат, 1990г.
3. Кон И.С. "Молодежь" БСЭ. 3-е изд.
4. Молодцова Т.Д. "Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков" Ростов -на-Дону, 1997г.
5. Ольшанский Д. В. "Неформалы: групповой портрет в интерьере"- М: Педагогика, 1990г.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Ю.В. Гудыменко, А.И. Фиалко

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Кубанский государственный университет»
yuliya.yuliya93@mail.ru*

Внеклассная работа – органическая часть всей учебно-воспитательной деятельности школы. Она является продолжением и развитием процесса, осуществляемого на уроках, и подчинена общим учебно-воспитательным задачам. Внеклассная работа открывает дополнительные возможности для реализации межпредметных связей уроков технологии с другими предметами.

По организационному признаку внеклассные мероприятия, в том числе и по технологии, можно разделить на три вида: индивидуальные, групповые и массовые. В первом случае речь идет о руководстве работой отдельных учеников, увлекшихся, например, изготовлением того или иного устройства, модели, макета, сувенира и т.п. Во втором – в основном об организации кружковых занятий, а в третьем – о массовых мероприятиях (предметных вечерах, конкурсах, олимпиадах, выставках творческих работ учащихся и т.д.). Индивидуальный подход присутствует в любой из этих форм [1, с.28].

Среди массовых мероприятий по технологии выделим тематические вечера, посвященные знаменательным датам в области науки и техники, школьные олимпиады, конкурсы, выставки творческих работ по технике, прикладному искусству.

Выставки технического и декоративно-прикладного творчества в школах показывают конкретные достижения профильных кружков и отдельных учеников, способствуют вовлечению в эту работу многих школьников. К этому времени может быть приурочена и ярмарка-продажа детских работ.

Внеклассная работа с учащимися строится на добровольных началах, не терпит скуки и заорганизованности. Она призвана дать простор для развития их творческой инициативы и фантазии, пробудить у них живой интерес к изучаемому и стремление полнее овладеть знаниями и умениями.

Внеклассная работа связана с познавательной деятельностью учащихся.

Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. В процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учении.

Активизацию можно определить как постоянно текущий процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипичной деятельности, спада и застоя в умственной работе.

В структуре активности выделяются следующие компоненты [2, с.67]:

- готовность выполнять учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- сознательность выполнения заданий;
- систематичность обучения;
- стремление повысить свой личный уровень и другие.

В настоящее время наиболее эффективным средством активизации познавательной деятельности являются дидактические игры.

Дидактическая игра выполняет несколько функций:

- обучающую, воспитательную (оказывает воздействие на личность обучаемого, развивая его мышление, расширяя кругозор);
- ориентационную (учит ориентироваться в конкретной ситуации применять знания для решения нестандартной учебной задачи);
- мотивационно-побудительную (мотивирует и стимулирует познавательную деятельность учащихся, способствует развитию познавательного интереса).

В настоящее время в научной литературе выделяют множество известных игр. Приведем примеры дидактических игр, которые применяют на практике учителя:

а) Игра-упражнение. Ее используют при закреплении материала, проверке знаний учащихся во внеклассной работе.

б) Игра-поиск. Учащимся предлагается найти в рассказе, к примеру, волокна растительного происхождения, названия которых вперемешку с другими, встречаются по ходу рассказа учителя.

в) Игра-соревнование. Сюда можно отнести конкурсы, викторины, имитации телевизионных конкурсов и т.д.

г) Сюжетно-ролевые игры. Их особенность в том, что учащиеся исполняют роли, а сами игры наполнены глубоким и интересным содержанием, соответствующим определенным задачам, поставленным учителем. Это «Пресс-конференция», «Круглый стол» и др. Учащиеся могут исполнять роли специалистов сельского хозяйства, историка, филолога, археолога и др. Роли, которые ставят учеников в позицию исследователя, преследуют не только познавательные цели, но и профессиональную ориентацию. В процессе такой игры создаются благоприятные условия для удовлетворения широкого круга интересов, желаний, запросов, творческих устремлений учащихся.

д) Познавательные игры-путешествия. В предлагаемой игре учащиеся могут совершать «путешествия» на континенты, в различные географические пояса, климатические зоны и т.д. В игре могут сообщаться и новые для учащихся сведения и проверяться уже имеющиеся знания.

Использование дидактических игр как средства активизации познавательной активности учащихся во внеклассной работе по технологии возможно и необходимо. Оно позволяет интенсифицировать процесс реализации образовательной, развивающей и воспитывающей функций обучения, учесть возрастные особенности развития подростков, усилить техническую подготовку без увеличения времени для обязательных занятий и перегрузки учащихся.

Введение дидактической игры во внеклассную работу имеет свою методически обоснованную логику. Эта логика предусматривает использование всех необходимых методов обучения, ставших традиционными, придавая игровую форму некоторым из них, затем идёт фрагментарное введение некоторых дидактических игр по отдельным темам внеклассной работы, и далее реализация системы дидактических игр по всей программе внеклассных мероприятий по технологии.

Фрагментарное использование дидактических игр позволяет акцентировать внимание учащихся на деятельности, направленной на развитие определённых компонентов познавательной активности, таких как наблюдение, сравнение, сопоставление, анализ, синтез, сообщение, запоминание, воображение и т. п.

Во время использования дидактических игр следует придерживаться ряда методических рекомендаций:

- при вовлечении учащихся в дидактические игры максимально учитывать принцип добровольности для создания атмосферы свободы и раскрепощённости в ситуации выбора деятельности;

- создать ситуацию соревновательности в деятельности, что отвечает потребностям учащихся подросткового возраста;

- стимулировать совместную деятельность учащихся в процессе проведения игр, их инициативу и творчество;

- организовать работу с использованием дидактических игр по технологии во внеурочное время как продолжение обучения на уроке расширить и углубить знания, умения и навыки по предмету для получения дополнительного образования в области технологии.

Дидактическая игра в учебном процессе по технологии позволяет педагогу вести учащихся планомерно от исполнительской деятельности к творческой.

Использование дидактической игры в обучении технологии способствует подготовке людей с высоким уровнем грамотности, так необходимой в любой отрасли производства, науке управления, причем без перегрузки подростков и увеличения времени для обязательных занятий.

Активизация познавательной деятельности формируется во всей деятельности учащихся, причем доминирующим видом ее в школьные годы является учебная деятельность в тесной связи с игровой и трудовой деятельностью.

Литература

1. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд, стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

2. Шамсидинов Ш.М. Познавательная активность учащихся в процессе обучения технологии. Худжанд «Ученые записки» ХГУ им. акад. Б.Гафурова, 2005, №9.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОНФЛИКТЕ И КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИЙ ТИПА «ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК»

С.А. Данкева

Южный федеральный университет

Представление как психический процесс занимает особое место среди других познавательных процессов.

Методологическая основа исследования включает следующие парадигмы. Концепция социальных представлений разработана первоначально во французской социально-психологической школе С. Московичи, а затем его последователями (Ж.-К. Абрик, В. Вагнер, В. Дуаз и др.). В изучении социальных представлений можно выделить два направления: исследование социальных представлений во французской школе (С. Московичи, В. Дуаз, Ж.-К. Абрик, Д. Жоделе, Ж.-П. Кодол и др.); рассмотрение социальных представлений как одной из процедур социального мышления (К.А. Абульханова, Н.Л. Смирнова и др.).

Рассмотрим теорию социальных представлений С. Московичи. По его мнению, представления – это ведущая и единственная характеристика и общественного, и индивидуального сознания. С.Московичи говорит, что любые формы убеждений, идеологических взглядов, знаний, включая науку, являются социальными представлениями. Социальные представления - способность человека воспринимать, делать выводы, понимать, вспоминать, чтобы придавать смысл вещам и объяснять личностную ситуацию [4, 12].

К.А. Абульханова-Славская, как один из представителей второго направления изучения представлений, определяет социальные представления как механизм сознания личности. Предметом мышления личности является вся социальная действительность в совокупности с феноменологическими и сущностными характеристиками (социальными процессами, событиями, ситуациями, отношениями и поведением людей, их личностей), а также ее собственная жизнь [1, 53].

Категория «конфликт» является не только научным понятием, но и категорией обыденного сознания, разновидностью социальных представлений. Одной из составляющих конфликтной ситуации является ее образ – то, как воспринимают друг друга и ситуацию участники конфликтного взаимодействия.

Собственное представление о конфликте и способах его разрешения оказывает определяющее влияние на общение, поскольку человек реагирует не на реальность, а на то, как он ее себе представляет.

Представления о конфликте в научной литературе недостаточно широко описаны. Понятие конфликт применяется для обозначения широкого круга явлений от внутриличностного до социального уровня, используется в разнообразных контекстах.

В настоящее время существует проблема, связанная с изучением конфликтов. К вопросам возникновения и эффективного разрешения конфликтов проявляют огромный интерес не только профессиональные психологи и социологи, но

и медицинские работники, продавцы-консультанты, руководители, воспитатели, педагоги, социальные работники, то есть все те, кто относится к профессиям типа «человек-человек». Этот интерес в большей степени связан с ростом напряженности в различных сферах социального взаимодействия, с острой потребностью в разрешении конфликтов.

В психологии неоднократно изучались вопросы конфликтности, поведения в конфликтной ситуации. На современном этапе изучением конфликтов занимаются: В.Зигерт, Л.Ланг, В.И.Сперанский, Э.Э.Карпинский, Ф.М.Бородкин, Н.М.Коряк, В.Р.Веснин и другие. Однако анализ литературы показывает, что в науке остается ряд нерешенных вопросов, касающихся конфликтного поведения в профессиях типа «человек-человек». Во-первых, до сих пор не выявлены особенности конфликтного поведения для профессий типа «человек-человек». Во-вторых, несмотря на существование классификаций, подчеркивающих различия профессий различными авторами (В.А. Гаврилов, А.К. Маркова, Е.А. Климов, А.К. Осницкий и др.), одни и те же критерии конфликтности предлагаются для профессий разных типов [3, 90].

А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов под конфликтом понимают наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [2, с.37].

Среди отечественных ученых, занимающихся изучением конфликтов, можно выделить А.Г. Ковалева, А.А. Ершова, Д.П. Кайдалова и Е.И. Суименко, К.К. Платонова и В.Г. Казакова, Н.В. Гришину и др. В.С. Мерлин отмечал важную роль субъективности неразрешимой ситуации, В.Н. Мясищев писал о месте переживаний конфликта в системе отношений личности [2, 53].

Деятельность в системе «человек-человек» конфликтна по своей природе. Из четырёх типов деятельности («человек-человек», «человек-природа», «человек-машина», «человек-знак») наиболее конфликтны профессии типа «человек-человек». В психологии неоднократно изучались вопросы конфликтности, поведения в конфликтной ситуации.

Однако, проблема взаимосвязи представлений о конфликте и особенностей конфликтного поведения у специалистов профессий типа «человек-человек» полностью в научной литературе не раскрыта. Поэтому существует определенный дефицит знаний в психологии по данной проблеме.

В связи с выбранной темой мы определили гипотезу нашего исследования: существует взаимосвязь представлений о конфликте и особенностей конфликтного поведения у специалистов профессий типа «человек-человек».

Для проверки данной гипотезы нами будут использованы следующие методики исследования:

1. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению (К. Томас);
2. Методика «Незаконченные предложения»;
3. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П.Ильин и П.А.Ковалев);
4. Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам.

Эмпирическим объектом исследования выступают представители четырех профессий типа «человек-человек»: учителя, воспитатели, продавцы-

консультанты, менеджеры по работе с персоналом. Общий объем планируемой выборки - 120 человек.

Мы предполагаем получить следующие результаты: существует взаимосвязь представлений о конфликте и особенностей конфликтного поведения у специалистов профессий типа «человек-человек».

Выбор методик исследования был обусловлен их соответствием целям и задачам исследования, возможностью максимально широко охватить аспекты предмета исследования, получить личностно-значимую информацию.

Теоретические и эмпирические результаты данной работы могут послужить основой для: совершенствования системы подбора кадров; профессионального консультирования; избегания конфликтных ситуаций, построения системы профессионального развития и обучения специалистов.

Библиографический список:

1. Абульханова К.А. Социальные представления личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследования. М., 2002.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2009. – 512 с.
3. Современные представления о конфликтах / В.И. Евдокимов, Г.Н. Ролдугин, Н.В. Хмелинина. Вестник психотерапии, научно-практический журнал №33(38) 2010.
4. Социальное представление: исторический взгляд / С. Московичи. Психологический журнал, том 16, №2, 1995.

ФИЗИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В.В. Дегтярёв

Армавирская государственная педагогическая академия, Victormix1990@mail.ru

Будущее поколение должно быть успешным и конкурентоспособным, поэтому так важно было определить ключевые компетенции, которыми должны обладать обучаемые, чтобы подготовиться к самостоятельной жизни и продолжению образования. Это сделано для всех ступеней образования в федеральных государственных образовательных стандартах. Новые результаты, соответствующие требованиям ФГОС, будут достигнуты, если задачи, которые используются для закрепления полученных знаний и для мониторинга успеваемости, будут иметь проекцию на практическую деятельность, т.е. будут практикоориентированными. Если ученик, решая задачу, не видит, как можно применить свои знания на практике, то польза такой задачи невелика.

Российские учащиеся привыкли к краткой и четкой формулировке условия физической задачи – там нет ничего лишнего. Но в жизни встречающиеся проблемы не так прозрачны – их условие сначала нужно выделить, отбросив все лишнее, перевести на язык задачи, возможно – дополнить нужными сведениями из других источников. Только тогда ученики действительно научатся решать задачи – учебные проблемы, и создадут базу для решения разнообразных жизненных проблем.

В существующих сборниках почти нет задач нужного типа. Но под эти требования идеально подходят ситуационные (им родственны контекстные) задачи, использование которых начато совсем недавно. Ситуационная задача – это задача, для решения которой ученик применяет полученные знания и интеллектуальные способности, необходимые для работы с предоставленной информационной базой [2].

Специфика ситуационной задачи заключается в ориентации на практическую деятельность, чтобы успешно решить такую задачу ученику необходимо применить конкретные предметные знания. Очень часто для решения ситуационной задачи требуются знания по различным дисциплинам. Такие задачи, как правило, имеют красивые названия, которые отражают их суть и смысл, в отличие от традиционных заданий, имеющих только номер. Одним из обязательных элементов ситуационной задачи является проблемный вопрос, он формулируется таким образом, чтобы ученик захотел найти решение и получить правильный ответ.

Ситуационные задачи, по своей сути, очень схожи с проблемными, и направлены на выявление причинно-следственных связей и осознание способа деятельности. При решении таких задач учителем и учеником преследуются разные цели: если для учащихся цель решения заключается в нахождении правильного решения, то для учителя главное - чтобы ученики освоили способ деятельности и осознали его сущность.

При решении ситуационной задачи учитель и ученики выступают как равноправные партнеры, которые вместе учатся решать проблемы. Таким образом, ситуационные задачи способствуют изменению отношений учитель – ученик в направлении их равноправного взаимодействия, когда учитель выступает не как источник верного ответа, а как равноправный участник решения. Использование различных ситуационных задач в образовательном пространстве может способствовать развитию у учащихся навыков самоорганизации деятельности, формированию умения объяснять различные явления действительности, развитию способности ориентироваться в мире ценностей, повышению уровня функциональной грамотности, формированию ключевых компетентностей, подготовке к профессиональному выбору, ориентации в ключевых проблемах современной жизни.

Ситуационные задачи ориентированы на формирование наиболее универсальных способов работы с информацией. Исследователи выделяют следующий набор универсалий [2]: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, узнавание, выбор, составление, комбинирование, перестановка, преобразование, унификация, структурирование, построение, варианты по аналогии.

Например, при решении ситуационной задачи по физике (9 класс) «Камень или каркас?» [1] происходит обобщение знаний учащихся о физических свойствах различных материалов, используемых для строительства небоскрёбов, проверка понимания химических процессов, протекающих при применении различных строительных материалов; реализуются межпредметные связи с математикой (геометрические фигуры), химией (состав строительных материалов), историей (становление инженерной мысли)

Планируемые результаты:

предметные: знать физические свойства строительных материалов (железо, бетон, сталь, камень, их упругость, подверженность деформации, плотность), уметь объяснить значение фундамента;

метапредметный результат: обобщать, ранее изученный материал, выделять причинно-следственные связи, прогнозировать возможные пути решения проблемы; развивать коммуникативные умения (работа в группах, устная речь, ведение записей в тетради) и т.д.;

лично-ориентированный результат: формировать мотивацию к экологически чистому и безопасному строительству, национальной идентификации, развивать навыки сотрудничества и т.д.

Текст задачи «КАМЕНЬ ИЛИ КАРКАС?»:

1. Личностно значимый познавательный вопрос: В наше время быстрое и стремительное развитие общества, привело к развитию больших городов и сосредоточению большей части населения именно там. Необходимым становится строительство многоэтажных зданий. Раньше небоскрёбы строились из камня, но постепенно инженеры исчерпали потенциал данного материала, ему на смену пришёл более современный каркасный тип зданий.

2. Информация по теме, представленная в разнообразном виде:

Строительство высоких зданий с самой древности (Греция, Италия, Византийская империя) было сопряжено с разнообразными проблемами (тексты об этом).

Каркасные сооружения напоминают «конструктор», элементы которого производятся в заводских условиях. Из элементов собирается каркас, который укрепляют на фундаменте, а затем обшивают ограждающими материалами, делают перекрытия и крышу. В зависимости от материала, каркасные быстровозводимые сооружения подразделяют на железобетонные, деревянные и металлические (дается краткое описание).

2. Задания на работу с данной информацией

«Ознакомление»: Назовите основные преимущества каркасного типа строительства (заполните таблицу, поставьте знак «+» напротив верного утверждения).

«Понимание»: Объясните причины того, что использование каркаса при строительстве зданий, в наше время полностью вытеснило другие типы строительства.

«Применение»: Сравните ситуации, когда строятся два здания на местности с рыхлым грунтом (например, песком). Одно здание строится из камня, другое с применением каркаса, фундаменты одинаковы, какое сооружение будет более устойчивым на грунте и почему.

«Анализ»: проанализируйте действие ветра на каркасный тип зданий, какой недостаток можно выявить у сооружений данного типа.

«Синтез»: Найдите способ, позволяющий снизить последствия ураганов влияющих на устойчивость небоскрёбов.

«Оценка»: Предположите, какой тип застройки будет преобладать в городах будущего, ответ обоснуйте, приведя примеры из истории.

Литература

1. Акулова О.А., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся: Учебно-методическое пособие для педагогов школ. СПб.: КАРО, 2008.

2. Крысанова О.А. Ситуационный подход к формированию профессиональной компетентности будущего учителя физики в инновационной деятельности //

**ХАРАКТЕРИСТИКА НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ,
ЗНАЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ
ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ**

Е.А. Дементьева, Е.А. Эм

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Eminae-va1993@mail.ru

Общение – это сложный социально-психологический процесс достижения взаимопонимания между людьми. Основными его инструментами являются вербальные и невербальные средства общения. Вербальное (от латинского «устный, словесный») средство – это речь. Невербальное общение – или язык тела – включает в себя мимику, жесты, зрительный контакт, позы тела и даже особенности интонаций нашего голоса [5, с. 256].

Еще до усвоения родного языка ребенок учится понимать невербальный (внеречевой) контекст общения, который помогает кодировать и декодировать речевые сообщения. Так, по мнению Станкина М.И., вербальное послание типа «не трогайте меня» может проявляться в контексте сердитого тона, тона просьбы, оно может сопровождаться отстраняющимися движениями рук, выражением лица и расположением тела в пространстве.

Невербальные аспекты речи чрезвычайно важны, так как с их помощью передается смысл высказывания, понимание которого наряду со значениями слов обеспечивает общение людей. По мнению Морозова В. П., владение такими средствами помогает ребенку снимать напряженность в общении с людьми, а так же позволяет, дополняя свою естественную речь невербальными и паралингвистическими коммуникациями, полнее передать людям ту информацию, которой он располагает. Многие психологи обоснованно считают, что через невербальные средства общения от человека к человеку передается больше информации, чем через вербальные и недостаточно хорошее владение невербальной коммуникацией значительно обедняет общение людей друг с другом [4, с. 67].

Невербальная коммуникация представляет собой обмен невербальными сообщениями между людьми, а также их интерпретацию. Невербальные сообщения способны передавать обширную информацию. Прежде всего, это информация о личности коммуникатора. Мы можем узнать о его темпераменте, эмоциональном состоянии в момент коммуникации, выяснить его личностные свойства и качества, коммуникативную компетентность, социальный статус, получить представление о его лице и самооценке [2, с. 157]

Характер и формы выражения различных средств общения позволяют нам говорить о существенных отличиях вербальной и невербальной коммуникации. Невербальные сообщения всегда ситуативны, по ним можно понять нынешнее состояние участников коммуникации, но нельзя получить информацию об отсутствующих предметах или происшедших в другом месте явлениях, что можно сделать в вербальном сообщении.

Невербальные сообщения являются синтетическими, по мнению Василика М.А., их с трудом можно разложить на отдельные составляющие. Вербальные же

элементы коммуникации (слова, предложения, фразы) четко отделены друг от друга.

Невербальные сообщения обычно произвольны и спонтанны. Даже если люди хотят скрыть свои намерения, они могут хорошо контролировать свою речь, но невербальное поведение контролю практически не поддается. Поэтому очень часто в реальной практике коммуникации возникают ошибки из-за обобщения на основании лишь одного невербального действия.

Невербальное общение - это коммуникационное взаимодействие между индивидами без использования слов (передача информации или влияние друг на друга через интонации, жесты, мимику, пантомимику, изменение мизансцены общения), то есть без речевых и языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме. Инструментом такого «общения», в исследованиях Василика М.А., становится тело человека, обладающее широким диапазоном средств и способов передачи информации или обмена ею, которое включает в себя все формы самовыражения человека [1, с. 97].

В общении людей оказываются закономерно включены эмоции общающихся. Это эмоциональное отношение, сопровождающее речевое высказывание, образует невербальный аспект обмена информацией - невербальную коммуникацию.

В невербальной коммуникации используются любые символы, кроме слов. По мнению Кашкина В.Б., невербальная передача происходит одновременно с вербальной и может усиливать или изменять смысл слов. Обмен взглядами, выражение лица, например, улыбки и выражения неодобрения, поднятые в недоумении брови, живой или остановившийся взгляд, взгляд с выражением одобрения или неодобрения - все это примеры невербальной коммуникации [3, с. 135].

Еще одна разновидность невербальной коммуникации, по мнению Станкина М.И., формируется тем, как мы произносим слова. Имеются в виду интонация, модуляция голоса, плавность речи и т. п. Как известно из опыта, то, как мы произносим слова, может существенно изменять их смысл. Вопрос: «У вас есть какие-нибудь идеи?» - на бумаге означает очевидный запрос о предложениях. Произнесенный резким авторитарным тоном с раздражением во взгляде этот же вопрос может быть истолкован следующим образом: «Если вы знаете, что для вас хорошо, а что плохо, не предлагайте никаких идей, которые противоречат моим» [5, с. 215].

К средствам невербальной коммуникации Морозов В. П. относит жесты, мимика, интонации, паузы, поза, смех, слезы и т.д., которые образуют знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую средства вербальной коммуникации - слова. Большинство невербальных форм и средств общения у человека являются врожденными и позволяют ему взаимодействовать, добиваясь взаимопонимания на эмоциональном и поведенческом уровнях, не только с себе подобными, но и с другими живыми существами. Многим высшим животными, в том числе и более всего собакам, обезьянам и дельфинам, дана способность невербального общения друг с другом и с человеком [4, с. 158].

Средства невербальной коммуникации как своеобразный язык чувств являются таким же продуктом общественного развития, как и язык слов, и могут не совпадать в разных национальных культурах. Болгары несогласие с собеседником выражают кивком головы, который русский воспринимает как утверждение и согласие.

Это информация об отношениях участников коммуникации к самой ситуации: насколько они комфортно чувствуют себя в ней, интересно ли им общение или они хотят поскорее выйти из нее. Люди используют невербальное общение для того, чтобы полнее, точнее и понятнее выразить свои мысли, чувства, эмоции.

Таким образом, невербальные сообщения способны передавать обширную информацию. Прежде всего, это информация о личности коммуникатора. Мы можем узнать о его темпераменте, эмоциональном состоянии в момент коммуникации, выяснить его личностные свойства и качества, коммуникативную компетентность, социальный статус, получить представление о его лице и самооценке.

Библиографический список

1. Василик М.А. Основы теории коммуникации. М.: Гардарики, 2007, 615 с.
2. Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: Учебное пособие. 1 ч. 1 СПб.: Роза мира, 2006, 275 с.
3. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. Воронеж: ВГТУ, 2000, 167 с.
4. Морозов В. П.: Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. — М.: ИП РАН, Центр «Искусство и наука», 1998. — 189 с.
5. Станкин М.И. Психология общения: учебник для вузов / М.И. Станкин - М.: МПСИ, 2008.-352с.

ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ВОСПРИЯТИИ ЗВУКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

С.В. Денисевич, А.В. Папикян

Армавирская Государственная Педагогическая Академия

serg.denisewitch@yandex.ru

Язык - явление социальное. В нем как в зеркале отражается состояние и изменения современного общества. Поскольку использование иностранного языка в реальных речевых ситуациях предполагает взаимодействие представителей разных культур, то есть межкультурную коммуникацию, одной из приоритетных задач в обучении иностранных языков стало формирование у учащихся социокультурной компетенции [2].

Социокультурная компетенция представляет собой совокупность определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению [3].

С первых дней изучения иностранного языка обучаемые становятся на путь двуязычия, они являются «листом» языкового контакта, пытаются сопоставлять языки – включают в изучаемый язык элементы родного языка, а это приводит к интерференции.

В лингвистическую литературу термин «интерференция» был введен учеными Пражского лингвистического кружка. Однако широкое признание этот термин получил после выхода в свет монографии У. Вайнрайха – «Языковые контакты» (Weinreich, 1953).

Согласно У. Вайнрайху, под интерференцией понимают «те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта» [1].

Интерференция - взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного.

Интерференция проявляется как иноязычный акцент в речи человека, владеющего двумя языками. Интерференция способна охватывать все уровни языка (лексический, грамматический, фонетический и т.д.), но особенно заметна в фонетике. Главный источник интерференции - расхождения в системах взаимодействующих языков: различный фонемный состав, различные правила позиционной реализации фонем, их сочетаемости, различная интонация, различное соотношение дифференциальных и интегральных признаков.

Когда в речи билингва имеют место нарушения звуковой системы неродного языка, их принято квалифицировать как результат действия фонологической интерференции и/или фонетической интерференции. Представляется, что при анализе особенностей звукового оформления речи билингва на неродном языке более уместен термин фонетическая интерференция, указывающий на то, что интерференция происходит в речи, на уровне реализации фонологического компонента языка.

Источником отрицательной фонетической интерференции, например на сегментном уровне, являются различия контактирующих языков в составе фонем и их позиционно-комбинаторных аллофонов, несовпадение фонемной дистрибуции, синтагматики и фонотактики. При этом характер проявления интерференции во многом определяется типологическим сходством и генетическим родством контактирующих языков. Фонетическая интерференция – есть прежде всего нарушение (искажение) вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, проявляющегося через интерференцию слухопроизносительных навыков. Наряду с этим фонетическая интерференция может давать и положительный результат, например в случае артикуляторно-акустического сходства звуковых реализаций фонем контактирующих языков. Поскольку фонетическая интерференция (как и интерференция вообще) – это двусторонний процесс. Появление фонетических искажений может провоцироваться не только особенностями первичной, но и вторичной звуковой системы. Одним из примеров такого двустороннего взаимодействия является реализация представителями самых разных языков русских слогов типа "мягкий согласный + гласный" как состоящих из трех звуков. Этому способствует, с одной стороны, отсутствие в их родном языке мягких согласных и оппозиции ""мягкий согласный + гласный" – "мягкий согласный + /j/ + гласный"; а с другой стороны фонетическая нарушение вызывается особенностью реализации таких русских сочетаний. В этом случае иноязычные индивиды ошибочно отождествляют [i]-образный переход от мягкого согласного к последующему гласному (который придает последнему дифтонгоидный характер) с гласным [i] или же с согласным [j], руководствуясь их фонетическим сходством.

Фонетическая интерференция проявляется как при восприятии, так и при производстве речи. В свою очередь, это означает, что она затрагивает перцептив-

ную и артикуляционную базы, проявляясь в нарушении иерархии и взаимодействия слухопроизносительных навыков в речи на языке вторичной системы. Слуховые навыки формируются в соответствии с системой и нормой данного языка. Они принадлежат перцептивной базе, которая представляет собой систему лингвистических средств, используемую носителями данного языка, при восприятии звучащего речевого потока [3].

Ошибки фонологического характера, искажающие звуковую форму и смысл, затрудняют, а то и нарушают акт коммуникации. Так, например: «fordern» (требовать) – «fördern» (способствовать, содействовать); «übersetzen» (переводить) – «übersetzen» (перевозить, переправлять). Многие знают, что немецкое «Kurort» обозначает и в русском языке «курорт», но с большим трудом привыкают к тому, что ударение в немецком языке падает не на последний, а на первый слог («K'urort»).

Таким образом, при обучении немецкому языку, очень важно с самого начала закрепить у учащихся правильное произношение. Произносительные навыки формируются вместе с артикуляционной базой языка, которая представляет собой совокупность артикуляционных и фонотактических привычек. Ее формирование зависит в первую очередь от фонематической системы языка и, что особенно важно, от дифференциальных признаков, используемых в данном языке.

Рассмотрим некоторые доступные способы «борьбы» с интерференцией слухопроизносительных навыков. Одним из условий снижения влияния интерферирующего действия навыков родного языка учащихся является образцовое произношение учителя, как единственного источника живой немецкой речи. Над совершенствованием своего произношения учителю необходимо работать систематически.

Главным средством борьбы с фонетической интерференцией являются специальные фонетически направленные упражнения двух видов: а) в слушании; б) в воспроизведении. Обе группы упражнений тесно связаны между собой и одинаково важны для формирования как слуховых, так и произносительных навыков.

В целях усиления борьбы с интерференцией можно использовать также упражнения в слушании следующего характера:

- Слушайте ряд слов, поднимите руку, когда услышите слова со звуком (указывается каким): derSchimmel – derSchemel, stillen–stehlen.

Упражнения в воспроизведении также направлены на формирование произносительных навыков. Эффективность этих упражнений значительно возрастет, если воспроизведению предшествует прослушивание образца независимо от того, тренируется ли новый материал или повторяется ранее изученный.

Однако не следует думать, что многократное повторение автоматически снимает интерферирующее влияние родного языка. В том-то вся и трудность, что этим не гарантируется полное снятие интерференции. Поэтому, кроме многократного повторения (воспроизведения), следует предусматривать ее систематичность.

Доступным и достаточно эффективным приемом борьбы с интерференцией является использование стихов, рифмовок, считалок, загадок. Подобранные на ту или иную фонетическую трудность, они способствуют разработке речевого аппарата учащихся, формированию прочности и гибкости навыка. Например: In diesem Haus

wohnt eine Maus.
Ich bleib' hier stehen
und du musst gehen.

Таким образом, основной путь преодоления интерференции слухопроизводительных навыков усматривается в систематической и целенаправленной тренировке на базе специальных упражнений в слушании и воспроизведении.

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / В. Вайнрайх. – Б., 2000.

2. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике. М.: Еврощкола, 2004.

3. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Ин. языки в школе. 2001. № 4. С. 12-18

ФОРМИРОВАНИЕ ОПИСАТЕЛЬНО-ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

*А.А. Дерягина, Т.П. Колодяжная
Южный федеральный университет*

Описательно-повествовательная разговорная речь психологически считается более сложной, чем разговорно-обиходная. Она отличается большей развернутостью, так как вводит слушателя в обстоятельства событий. Описательно-повествовательная речь требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию речи.

Проблемой формирования описательно-повествовательной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимались такие ученые как Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина, А.В. Ястребова, Т.В. Туманова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Л.И. Ефименкова и многие другие.

Л.И. Ефименкова в своих работах излагает приемы и рекомендации по формированию фразовой и связной речи. Формирование связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи она видит через проведение игр и занятий на развитие психических процессов и моторных функций. Обучение связной речи, по мнению Л.И. Ефименковой, должно пройти ряд этапов: обучение пересказу (подробному, выборочному, творческому); обучение рассказыванию по серии картинок, по сюжетной картинке; составление рассказов на основании собственного опыта.

Авторы: Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова считают, что развитие связной речи у дошкольников с ОНР происходит при участии детей в различных видах деятельности. Дети рассказывают о воспроизводимых действиях, составляют простые рассказы по следам выполненных действий, что способствует, по мнению авторов, более успешному обучению связной речи.

В.П. Глуховым были проведены исследования, благодаря которым было установлено, что старшие дошкольники с третьим уровнем недоразвития речи, значительно отстают от детей с нормой в развитии в овладении навыками связной речи, прежде всего монологической. У детей отмечаются трудности про-

граммирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность. В ряде случаев описание сводится к беспорядочному перечислению отдельных деталей предмета. [2].

Связная речь самостоятельно не формируется у детей с ОНР. При пересказе и рассказе дети, страдающие общим речевым недоразвитием, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления. [1].

Таким образом, к началу школьного обучения уровень сформированности связной описательно-повествовательной речи у детей с ОНР значительно отстает от нормы. Самостоятельная связная контекстная речь у детей долгое время остается незавершенной: отмечаются затруднения в программировании высказываний, в отборе речевого материала, в лексико-грамматическом структурировании высказываний, присутствуют нарушения связности и последовательности изложения. Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения.

Библиографический список:

1. Воробьева В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи // Дефектология, 2000, №4
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2002

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСА СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.А. Десятниченко, О.И. Баранова

Кубанский государственный университет, rector@kubsu.ru

Учащиеся начальной школы должны достичь достаточно высокого уровня толерантности, терпимости, уважительного отношения к окружающим их людям, открывающего возможность справиться с различными жизненными ситуациями, комфортно чувствовать себя в коллективе.

Требования федерального государственного образовательного стандарта направлены на формирование у младших школьников уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, природе и жизни страны, осознание ценности элементарных правил *нравственного поведения* в мире природы и людей. Рост многонациональности на Кубани способствовал активному развитию проблемы развития толерантности в начальной школе.

Обучение будет проходить более успешно, если использовать различные средства обучения., т.е. разнообразнейшие материалы и орудия учебного процесса.

Средства обучения — это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обу-

чающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Средства воспитания – это те конкретные мероприятия или формы воспитательной работы (беседы, собрания, вечера, экскурсии и т.д.), виды деятельности учащихся (учебные занятия, предметные кружки, конкурсы, олимпиады), а также наглядные пособия (кинодемонстрации, картины и т.д.), которые используются в процессе реализации того или иного *метода*.

У учащихся развиваются следующие *черты толерантной личности*: терпение, умение владеть собой, доверие, чуткость, способность к сопереживанию, снисходительность, расположение к другим, чувство юмора, терпимость к различиям, доброжелательность, гуманизм, любознательность, умение слушать, несклонность осуждать других, альтруизм.

Толерантность (от лат. *tolerantia* терпение) социологический термин, обозначающий терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям. Толерантность не равносильна безразличию. Она не означает также принятия иного мировоззрения или образа жизни, она заключается в представлении другим права жить в соответствии с собственным мировоззрением. В то же время толерантность не должна предоставлять другим права быть не толерантными.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Под толерантностью не подразумевается уступка, снисхождение или потворство. Проявление толерантности также не означает терпимости к социальной несправедливости, отказа от своих убеждений или уступки чужим убеждениям, а также навязывания своих убеждений другим людям.

Понимание толерантности может быть достигнуто через уяснение проявлений ее противоположности - интолерантности (или нетерпимости).

Целью воспитания толерантности является – воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, политической и экономической стабильности. Невозможно создать современную инновационную экономику, минуя человека, состояние и качество его внутренней жизни.

У учащихся начальной школы мы выявляли исходный уровень сформированности толерантности с помощью адаптированной анкеты и анализа учителем каждого ученика.

Нами был разработан комплекс средств по формированию толерантности обучения младших школьников по параметрам: учебный предмет по программе «Перспектива», цели урока, планируемые результаты, средства формирования толерантности младших школьников.

Приведем пример урока «Старинные весенние праздники» по формированию толерантности у учащихся.

Вначале занятия для создания позитивной атмосферы в классе проводится упражнение «Приветствие в танце». Ученикам рассказывается о вариантах приветствия различных национальностей. Предлагается одной группе детей (напри-

мер первому ряду) пройти к доске. Включается музыка и учащиеся начинают танцевать, после выключения музыки ученики здороваются на своем родном языке с встретившимся ему одноклассником. Повторяется несколько раз.

Учениками на уроке составлялась карта «Национальных праздников». Так же мы познакомились с народными играми разных национальностей. Применяли воспитывающие ситуации для формирования толерантности и сплочения коллектива. В конце урока проводилась рефлексия. Для учеников, родителей и учителей были разработаны рекомендательные памятки толерантного поведения.

Таким образом, после проведения ряда уроков с применением комплекса средств формирования толерантности младших школьников на уроках окружающего мира, мы заметили положительную динамику в формировании толерантности по параметрам: формирование уважения к одноклассникам, учителю, старшим, воспитание терпимости к традициям других национальностей.

Библиографический список:

1. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности. - Мемориал. 2001.
2. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. Под ред. С.А. Смирнова.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России 2010.

СЕМЕЙНАЯ ЛОГОПСИХОТЕРАПИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

А.В. Диковенко

Федеральное Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего профессионального образования «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова».

Angelok2109@yandex.ru

В настоящее время такой формой нарушения речевого общения как заикание страдает по разным данным от 1,5 до 3% населения, и, несмотря на большое число научных исследований и практических программ в этой области, проблема эффективной коррекции заикания продолжает оставаться актуальной. Особенно нуждаются в такой помощи младшие школьники, так как уже в этом возрасте у детей наблюдаются отклонения в личностном и коммуникативном статусе.

На сегодняшний день преодоление заикания у младших школьников наиболее эффективно осуществляется в разновозрастных группах по системе семейной групповой логопсихотерапии Н.Л. Карповой, в основе которой методика групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой. Поясним: логопсихотерапия (от греч. logos – слово, psuche – душа, therapia – лечение, уход, забота) – это разновидность психотерапии, направленной на восстановление нарушенной речевой коммуникации. Суть системы логопсихотерапии состоит в вызывании, усилении и закреплении у заикающихся состояния готовности к речи, а также их обучении свободе смены психических состояний, что способствует полноценной коммуникации [1].

Преодоление заикания по указанной системе предполагает взаимонаправленное использование психологических, логопедических и психотерапевтических методов, а также разных форм работы: психодиагностика с помощью библиотерапии, внушение в бодрствующем состоянии, парадоксальная дыхательная гимнастик А.С. и А.Н. Стрельниковых, специальные речевые и речедвигательные упражнения, динамическая танцевальная психотерапия, психотерапевтические беседы и аутогенные тренировки.

Участвуя в логопсихотерапевтической работе с заикающимися младшими школьниками, мы заметили, что работа дает эффект, если участники группы способны последовательно отслеживать свои психические состояния, анализировать их, оценивать себя и свои поступки, планировать свою деятельность. То есть логопсихотерапевтическая работа предоставляет большие возможности для развития у младших школьников рефлексии. В связи с этим было проведено пилотажное исследование в группе семейной логопсихотерапии на базе МБДОУ д/с «Здоровый ребенок». Экспериментальная группа состояла из семи детей младшего школьного возраста в возрасте от 7 до 11 лет (из них: 4 мальчика и 3 девочки), которые проходили курс социальной реабилитации в связи с логоневрозом (невротическая форма заикания).

Основная цель исследовательской работы состояла в изучении возможностей и методов развития рефлексии у младших школьников с заиканием средствами семейной групповой логопсихотерапии. Исследование проводилось в форме психолого-педагогического эксперимента. Были использованы как теоретические, так и эмпирические методы исследования: систематизация и обобщение данных о рефлексии в общей и возрастной психологии, наблюдение, психодиагностические методы: опрос, тесты, самоотчеты в виде дневниковых записей.

Развитие рефлексивных способностей у младших школьников в процессе логопсихотерапевтической работы мы отслеживали по следующим показателям: готовность к участию в тестовых процедурах, умение отслеживать, описывать и анализировать свои психические состояния, способность к обсуждению различных тем, используя личный опыт, и к формулировке собственных мыслей, а также умение оценивать свое поведение, речевые достижения и фиксировать эти оценки в дневниках.

В рамках исследования постоянно велось стандартизированное наблюдение, которое позволяло анализировать общую активность ребенка, умение оценивать себя и окружающих, умение высказывать свои мысли в процессе группового общения. Большинство детей, как показало исследование на начальном этапе, умеют сотрудничать, высказывать свое отношение к работе других ребят, адекватно оценивать вклад других в общее дело. Гораздо сложнее младшим школьникам оценить себя, не завышая и не занижая действительных результатов собственного труда, сравнивать свои новые достижения с уже имеющимися, оценивать уровень собственного продвижения в деле. На заключительном этапе было установлено, что дети становятся способны поставить перед собой цель для достижения определенного результата, при помощи наводящих вопросов взрослого и совместных с ним рассуждений, выделить соответствующие конкретные задачи. Дети научились более точно оценивать себя, свои действия, а не только своих сверстников, определять самостоятельно, что дается им трудно, а что легко. Они хорошо рефлексиируют свои достижения и неудачи, понимают, чтобы достичь определенного результата

в деле, необходимо выполнять определенные действия, прилагать волевые усилия. Ребятам удастся удерживать в памяти четкую цель и выполнять необходимые действия, не сбиваясь с намеченного пути.

Умение рефлексировать изучалось и в психодиагностической работе. Так, например, использовался тест «Уровень тревожности», позволяющий определить уровень тревожности и самооценки детей младшего школьного возраста. Результаты проведенного тестирования на начальном этапе были таковы: у 50% детей выявился нормальный уровень тревожности, у 40% - несколько повышен, а у 10% наблюдалось чрезмерное спокойствие. При повторном тестировании на заключительном этапе было выявлено, что у 80% наблюдался нормальный уровень тревожности, у 10% он несколько повышен, у 10% отмечалось чрезмерное спокойствие. Данные тестирования сопоставлялись с данными по другим тестам, проведенным психологом, а также с данными дневников, мнением родителей и руководителей группы. Экспертные оценки во многом совпадали с тестовой самооценкой детей, что указывает на развитие способности младших школьников к рефлексии.

Аналогично проводилась работа с использованием опросника «Какой я в общении»? По его результатам на начальном этапе было отмечено, что 65% детей являются общительными, испытывают огромное удовлетворение от контактов с другими людьми; 35% детей в общении испытывают некоторые затруднения, присутствует неуверенность в себе. На заключительном этапе было установлено, что число неуверенных и необщительных детей снизилось до 20%, а число общительных детей увеличилось до 80%. Эти данные также коррелировали с данными наблюдения, самонаблюдения, других тестов и экспертных оценок. Это доказывает, с одной стороны эффективность используемой системы семейной логопсихотерапии: дети научились успешно справляться с трудностями в общении, стали получать удовлетворение от контакта с близкими, знакомыми и малознакомыми людьми. С другой стороны, это указывает на развитие рефлексивных способностей.

Какими же средствами располагает семейная групповая логопсихотерапия для развития рефлексии у младших школьников? Прежде всего это организованная совместно-разделенная со взрослыми и сверстниками деятельность, которая предполагает постоянное обсуждение тем, обмен взглядами, мыслями, предположениями, совместное преодоление трудностей и достижение успеха. Другое средство – это использование логопсихотерапевтических технологий, предполагающих постоянную обращенность к себе, к своим действиям, к внутренним психическим состояниям, телесным ощущениям при выполнении речевых упражнений. Это стимулирует самоанализ и самооценку, а также определенную саморегуляцию собственных действий, что и становится основой для развертывания рефлексивных процессов [2].

Постепенно на основе рефлексии дети приучаются планировать и организовывать свою деятельность, раскрывают свой творческий потенциал, начинают свободней выражать свои чувства в слове и на письме, моделировать позитивные состояния в ситуациях затрудненного общения. На основании этого каждый из них может составить свою программу личностного роста, улучшить свои межличностные отношения.

Выводы по результатам исследования. Система семейной групповой логопсихотерапии имеет широкие возможности не только для устойчивой нормали-

зации речи (преодоление заикания), формирования коммуникативных навыков и снятия страха речи у младших школьников, но и для развития у них рефлексивных способностей.

Список литературы

1. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М.: Флинта, 2003. 236 с.
2. Кругликова А.Ю. Младший школьник как субъект семейной логопсихотерапии // Материалы научно-практической конференции (г. Самара, 4 марта 2011 г.) / Под ред. Н.Л. Карповой, А.Д. Яковистенко, Е.А. Соколовой. Самара: Центр развития образования, 2011. С.48-51.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

А.В. Донцова

ФГАОУ ВПО ЮФУ г. Ростов-на-Дону disturbia92@mail.ru

Научный руководитель: ст. пр. О.Г. Болдинова

В настоящее время работа учителя-логопеда с детьми с нарушением зрения играет немаловажную роль в коррекции того или иного речевого нарушения. Но работа в сотрудничестве с другими специалистами (воспитателем, психологом, дефектологом, музыкальным руководителем и физическим руководителем) дает более эффективный результат как в воспитании и обучении, так и в социализации, и в становлении личности ребенка. Такой комплексный подход в логопедической работе позволяет охватить все сферы развития детей с нарушением зрения.

Специфику комплексного подхода к созданию коррекционно-развивающей среды в логопедической работе с детьми с нарушением зрения, можно проследить в работах Волковой Л.С., Власова Т.А., Певзнер М.С., Литвака А.Г., Земцовой М.И., Каплан А.И., Новичковой И.В., Левиной Р.Е. и других.

В основе системы специальных занятий, по мнению Л.И. Плаксиной, осуществляется комплексный многосторонний подход к коррекции развития детей силами логопеда, тифлопедагога, дефектолога, психолога, воспитателя и ряда других специалистов, что обеспечивает активизацию деятельности сохранных анализаторов моторной деятельности, развитие проприоцептивной чувствительности у детей с нарушением сенсорной сферы.

В процессе комплексного подхода к созданию коррекционно-развивающей среды с детьми с нарушением зрения специалисты работают сообща. Их взаимодействие направлено на релаксацию, развитие дыхания, артикуляционной и пальчиковой гимнастики, массаж, закрепление полученных знаний, расширение словаря по лексическим темам, навыки словообразования и словоизменения, развитие грамматических категорий, профилактика письменной речи, развитие межличностных отношений, социальную адаптацию и коммуникацию, развитие фонематического слуха, подготовку заданий и упражнений по постановке диафрагмального речевого дыхания, голоса; работу над просодикой, развитие общей и мелкой моторики; координацию движений, согласованных с речью, использо-

вание музыкальной терапии, на развитии правильного дыхания, артикуляционной гимнастики, общей и мелкой моторики, развитии координации движений, соотношении слов с действиями, развитии психических процессов, на ориентировке в пространстве, развитии соревновательности, успешности, ловкости, коллективизма и социально-эмоциональных характеристик. [2]

Особую роль играет взаимодействие всех специалистов с семьей ребенка с нарушением зрения. Для родителей организуются и проводятся тематические, консультационные беседы, семинары, мини-конференции, составляются способы приемов и показа различных видов игровых упражнений.

Для выявления эффективности комплексного подхода к созданию коррекционно-развивающей среды в логопедической работе с детьми с нарушением зрения была проведена диагностика детей 5-7 лет в условиях МБ ДОУ №3 «Лебедушка» г.Батайск. В исследовании приняли участие 4 ребенка в возрасте 5-7 лет.

Для выявления особенностей речи детей, имеющих нарушение зрения (слепые), были использованы методы исследования: тестирование и наблюдение за поведением ребенка.

Были подобраны ряд методик (автор Денискина В.З), которые позволили обследовать и изучить особенности речи детей с нарушением зрения.

Тестовые задания исследования формирования предметных представлений у детей, имеющих нарушение зрения: «Мишкин чемодан», «Угадай, кого, как зовут», «Мастер Умелкин».

Исследование когнитивной сферы детей, имеющих нарушение зрения, при решении арифметических задач и их практическом выполнении

Методика «Закономерности числового ряда».

В результате констатирующего эксперимента были получены следующие данные. Было выявлено, что средний уровень развития речи равен 50 %, низкий уровень - 50 %. С высоким уровне выявлено не было.

Полученные данные свидетельствуют, что у этих детей наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре, и их значительно больше, чем у их зрячих сверстников. Это непонимание смысловой стороны слова, которое не соотносится с чувственным образом предмета, использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе, эхоталлии, отсутствие развернутых высказываний из-за недостатка зрительных впечатлений. Значительную роль в проявлении недоразвития речи играет нарушение общения ребенка с микросоциальной средой и неудовлетворительные условия речевого общения.

На формирующем этапе эксперимента была создана система коррекционно-логопедической работы по развитию речи у детей с нарушением зрения. Разработана система коррекционных занятий на основе индивидуально-дифференцированного подхода для работы с каждым ребенком, имеющим нарушения речи и зрения; составлены рекомендации для специалистов ДОУ. Были разработаны комплексные программы по индивидуальному сопровождению специалистами (логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, дефектолога, психолога и родителей) развитие детей с нарушением зрения. На примере данной программы можно проследить взаимодействие различных специалистов для более успешного развития данного ребенка с учетом его особенностей.

Содержание программы по индивидуальному сопровождению специалистами детей дошкольного возраста с нарушениями зрения включают разработанные конспекты занятий и игры по развитию: артикуляционной моторики, развитию

общей и мелкой моторики, координации; пространственных представлений; слухового внимания и памяти; мыслительных операций. Также разработаны рекомендации логопеда для специалистов. Консультация для учителей – логопедов по коррекционной работе с детьми с нарушением зрения и речи. Программа логопеда должна включать в себя задания на развитие: психических процессов; общей и мелкой моторики; пространственных представлений; общих речевых навыков; слухового восприятия; подвижности артикуляционного аппарата; фонематического восприятия и представлений; лексико-семантической стороны речи; связанной грамматически правильной речи; смысловой стороны речи; для формирования и развития звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, умения дифференцировать фонемы. [2]

При планировании, проведении и анализе работы необходима тесная связь между логопедом, тифлопедагогом, тифлопсихологом, воспитателем и родителями.

В процессе использования комплексного подхода к созданию коррекционно-развивающей среды в логопедической работе с детьми с нарушением зрения была проведена еще одна диагностика с целью выявления динамики уровня развития данной категории детей. Использовались аналогичные диагностические методики (автор Денискина В.З). Результаты были следующими: высокий уровень развития речи составил 40% средний уровень развития речи -50%, низкий уровень-10%.

Таким образом можно сделать вывод, что комплексный подход к созданию коррекционно-развивающей среды в логопедической работе с детьми с нарушением зрения позволяет улучшить работу не только над развитием речи у детей, но и улучшилась переключаемость с одного поля деятельности на другое, развилось воображение, скорректированы различные психоречевые функции.

Список литературы.

1. М. Л. Баранова, Н. В. Макарова Справочник руководителя дошкольного общеобразовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. –Ростов н/Д., 2005.
2. Болдинова О.Г. Захараш Т.Б. Социализация детей с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения. – М., 2013. – 208с.
3. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: Сб. науч. Трудов/ Под ред. А.Г. Литвака. - Л., 1981. - 122 с.
4. Григорьева Л.П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормально видящих и слабовидящих школьников. - М., 1983.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ ЗРИТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Т.С. Егорова,

5 курс, ФГАОУ ВПО ЮФУ г.Ростов-на-Дону, rock_star-92@mail.ru

Научный руководитель: О.Г.Болдинова, ст.пр. ЮФУ

Зрение играет важную роль при ориентации человека и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности. В связи с этим знание особенностей, значения и характеристики нарушения зрения позволяет понять, какие трудности

могут возникать при тех или иных глазных заболеваниях. Благодаря этому необходим в логопедической работе индивидуальный подход к коррекции нарушений речевого развития у детей с тяжёлым поражением зрительных функций.

Нарушения зрения в дошкольном возрасте весьма разнообразны по клиническим формам, этиологии, патогенезу, степени выраженности дефекта и структуре нарушенных функций. Основной контингент детских садов специального назначения составляют дети с амблиопией и косоглазием. Нередки и такие формы зрительной недостаточности, как близорукость, дальнозоркость, близорукый и дальнозоркий астигматизм. Нами были взяты дети с глубокими зрительными нарушениями – ретинопатией. У преобладающего большинства дошкольников с тяжёлым поражением зрительных функций, указанные нарушения - врожденные. В некоторых случаях зрительная недостаточность развивается на фоне других аномалий центральной нервной системы, обусловленных травмами мозга, антенатальной интоксикацией, последствиями перенесенных органических заболеваний центральной нервной системы. Характерная особенность детей со зрительной неполноценностью - вторичные отклонения в психическом и физическом развитии. [3]

Проблема индивидуального подхода к детям с тяжёлым поражением зрительных функций в настоящее время достаточно широко представлена в работах зарубежных и отечественных авторов, занимающихся этой проблемой. Важным условием качественного обучения, воспитания и развития детей с глубокими зрительными нарушениями является правильный индивидуальный логопедический подход. В связи с этим надо точно понимать особенности зрительных возможностей ребенка и их учет во всех видах логопедического, психолого-педагогического, медицинского и семейного воздействия. [1]

Проблеме индивидуализации и дифференциации процесса обучения посвящен ряд педагогических работ И.Э.Унт, А.А.Кирсанова, Г.Ф.Суворовой, С.Д.Шевченко и других авторов. Индивидуализация обучения является одним из основных принципов в организации учебно-воспитательного процесса в любом типе образовательного учреждения (Ю.К.Бабанский, М.И. Кондаков). Однако полноценные результаты обучения могут быть получены только на основании индивидуального обращения к личности детей, гуманистического по своей сути. Такие способы индивидуальной коммуникации разрабатывались как зарубежными (Х.Джинотта, Я.Корчак, А.Маслоу, У.Перки), так и отечественными (В.А.Сухомлинский, Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская) психологами и педагогами. [1]

Нарушения речи у слепых и слабовидящих детей встречаются значительно чаще, чем у нормальновидящих, и отличаются по степени выраженности, симптоматике и структуре. В совокупности со зрительным дефектом это является причиной неподготовленности детей к обучению грамоте и в дальнейшем может отразиться на успеваемости по общеобразовательным предметам. В связи с этим важное место в учебно-воспитательном процессе отводится коррекционной и профилактической работе.

Содержание и дидактические приемы коррекционно-логопедической работы строятся дифференцированно, соотносясь с возрастом ребенка, тяжестью дефекта речи, структурой и составом нарушенных функций, особенностями восприятия учебного материала и ориентации в пространстве.

Процессы компенсации в детском возрасте имеют специфические особенности, обусловленные возрастными изменениями. В связи с этим при оценке возможностей компенсации в детском возрасте учитываются не только уже сформировавшиеся механизмы компенсации, но и находящиеся в стадии формирования и становления, то, что Л.С. Выготский называл «зоной ближайшего развития ребенка». [2] Учет зоны ближайшего развития ребенка, имеет важное значение для управления процессами компенсации, коррекции и восстановления нарушенных и недоразвитых функций у слепых и слабовидящих.

В итоге обследования звуковой стороны речи и сопоставления с данными обследования других ее сторон, должно сложиться четкое представление о том, являются ли выявленные дефекты звукопроизношения самостоятельным видом речевого нарушения или входят в структуру общего недоразвития речи в качестве одного из его компонентов. В течение всего коррекционного обучения необходимо проводить учет состояния произносительных навыков детей, который позволяет определить содержание индивидуальной работы по формированию произношения, а также в динамике развития произносительных навыков проследить закономерности, характерные для различных форм речевых расстройств. Важно также учитывать улучшения в слитности и темпе произношения, в ударении, в соблюдении орфоэпических норм. Данные обследования должны дополняться наблюдениями за спонтанной речью детей на занятиях и в свободное время, в различных условиях речевого общения.

Советские психологи Л.С.Выготский, А.В.Запорожец и ряд зарубежных авторов Х.Джинотта, Я.Корчак, А.Маслоу, У.Перки подчеркивают, как важно не только обогащать детей дошкольников знаниями и опытом, но и развивать их психические процессы и функции. Применительно к детям со зрительной недостаточностью указание на необходимость целенаправленного умственного и физического развития, начатого с самого раннего возраста, приобретает особое значение. Извлеченные из памяти «мерки», «приметы», как называл их И.М.Сеченов, при восприятии предмета используются для воссоздания его обобщенного, синтетического образа. Огромную роль при этом играет речь ребенка. [3]

Таким образом, нарушение зрения обуславливает весь ход психофизического развития детей с нарушением зрения. В дефектологии уже сложилось учение о первичном дефекте и вторичных отклонениях у детей с нарушением в развитии (Л.С.Выготский). Первичный дефект - нарушение зрения в первую очередь предопределяет успешность развития весьма тесно связанной с ним психической функции - зрительного восприятия, которое согласно исследованиям Л.С. Выготского называется вторичным дефектом. [2] В дальнейшем в специальной психологии и педагогике вторичный дефект чаще стали обозначать как вторичные отклонения, которые проявляются в становлении всех психических функций ребенка, причем специфичность их недоразвитости уменьшается по мере отдаления от первичного дефекта - нарушения зрения. Важнейшим фактором возникновения вторичных отклонений является фактор социальной депривации - лишение возможности полноценного общения с окружающим миром.

Литература.

1. Болдинова О.Г. Современные исследования социализации дошкольников с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности. // Из-

вестия Южного Федерального университета. Педагогические науки, Научно-педагогический журнал, 2012, № 12

2. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения: Учеб. Пособие. – М., 1999г.

3. Подколзина Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения - М., 2009.

ТРАДИЦИОННОЕ УШУ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СТАТОКИНЕТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

М.М. Елина

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в последние годы возрастает интерес к оздоровительным методикам и техникам боевых искусств Востока, как способам коррекции статокинетических функций у детей с проблемами в развитии. Одновременно существует дефицит знаний в данной области.

Статокинетические функции - это сфера двигательных функций организма и связанных с ними физиологических и психологических явлений, под которыми понимается способность организма удерживать и контролировать определённое положение тела в пространстве и изменять его в зависимости от ситуации. [2, 77с] Статокинетические функции начинают формироваться ещё в младенческом возрасте. В дальнейшем эти функции играют весьма существенную роль в становлении познавательных способностей ребенка. Благодаря движениям рук и ног ребенок получает значительную часть информации о мире, а также совершенствуется зрительный анализатор. Сложные ручные движения входят в ряд первичных форм мышления и становятся его неотъемлемой частью у ребёнка, обеспечивая совершенствование интеллектуальной деятельности.

Однако в современном обществе всё больше рождается детей с проблемами в развитии. Одной из наиболее распространённых сфер является двигательная сфера.

У детей с проблемами в развитии есть затруднения при выполнении физических упражнений, играх и танцах. Про таких детей говорят, что они неуклюжие, потому что они не могут четко, точно выполнять различные двигательные упражнения. Им трудно удерживать равновесие, стоя на одной ноге, часто они не умеют прыгать на левой или правой ноге. [1, 162с]

Чтобы у ребенка выработались прочные навыки во всей двигательной сфере, требуется длительное время и использование разнообразных форм и приемов обучения. Одним из методов может послужить использование в работе с детьми упражнений на основе традиционного ушу, которое на протяжении всей истории развития боевых искусств в Китае являлось системой духовного и физического совершенствования. [5] Ушу - это многоуровневая система, направленная не только на получение боевых навыков, но и обретение здоровья и гармонии с окружающим нас миром, посредством различных специфических методик присутствующих только данной системе, помогающая социализации и адаптации индивида. Именно этот развивающий и оздоровительный аспект ушу вызывает к нему интерес в современной педагогике.

Проблемой использования возможностей ушу как системой воспитания и оздоровления детей, подростков и взрослых рассматривалось в исследованиях: В.Л. Асмолова, Н.В. Абаева, Н.И. Конрад, С.Е. Кутасова, С.С. Липовецкого, Ли Цифана, А.А. Маслова, М.Б. Маринова, Д.В. Елина, А.В. Попова, В.Д. Грачева и др.

В связи с интенсивным развитием ушу как целостной системы, направленной на гармоничное воспитание духовного, интеллектуального и физического начал в человеке, а также, с широким привлечением к занятиям ушу детей дошкольного возраста, назрела объективная необходимость в поисках новых эффективных средств и методов тренировки, включение элементов ушу в оздоровительные системы, реализуемые в дошкольных образовательных учреждениях. Результатом исследовательской деятельности в этом направлении явилась разработанная совместно с В.Д. Грачёвым в 2005 году программа по ушу Сань-Шоу, основанная на закономерностях возрастной физиологии и психологии. Суть программы заключается в том, чтобы методами традиционного ушу воздействовать на организм ребёнка специфическими упражнениями, присущими традиционному ушу, для достижения психофизиологического здоровья. [4, 8с] Но перед нами встала новая проблема – как возможно использовать средства ушу для преодоления нарушений статокинетических функций у старших дошкольников, страдающих дизартрией? Для разрешения этой проблемы нами было проведено исследование, нацеленное на определение условий, обеспечивающих эффективность коррекции статокинетических функций функций у детей с проблемами в развитии средствами традиционного ушу.

Исследование по данной проблеме осуществлялось нами в три этапа. На первом этапе происходило изучение и сравнительный анализ философской, исторической, искусствоведческой, медицинской и психолого-педагогической литературы. Второй этап был связан с выявлением особенностей развития статокинетических функций у детей с проблемами в развитии. На этом же этапе был проведен констатирующий эксперимент. На третьем этапе был осуществлен формирующий эксперимент, где были апробированы элементы традиционного ушу для коррекции статокинетических функций у с проблемами в развитии, с использованием средств ушу.

Экспериментальная часть данного исследования проходила на базе МБОУ СОШ №110 г. Ростова-на-Дону. Для выявления уровня общей моторики детям предлагался тест мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца. Анализ полученных данных выявил такие особенности общей моторики, как снижение объема и точности движений, нарушение статической и динамической координации. Для этих детей характерна была моторная и общая психическая расторможенность, неумение регулировать свою двигательную активность, наличие лишних, ненужных движений, импульсивность. Для всех детей были характерны снижение физической выносливости, повышенная утомляемость при физических нагрузках.

Выявленные нами значительные нарушения в развитии статокинетических функций у детей с проблемами в развитии, подтвердили наше предположение о необходимости включения в коррекционно-развивающую работу эффективных многофункциональных систем, одной из которых является традиционное ушу.

Приступая к формирующей части нашего исследования, мы исходили из того, что освоение оздоровительной практики ушу расширяет возможности ребенка

в самооздоровлении, корректирует состояние его моторного развития, стимулируя развитие.

Для участия в эксперименте по развитию статокинетических функций были созданы группы, каждая из которых включала десять воспитанников в возрасте 7 лет. Занятия по развитию статокинетических функций с использованием средств ушу проводились три раза в неделю. Длительность занятий составляла около часа. Занятия с детьми проходили по следующему плану: на первых занятиях детям предлагались статические упражнения, и упражнения, требующие малой двигательной активности, а также упражнения на развитие гибкости. В последствии эти упражнения усложнялись и добавлялись динамические упражнения.

В результате экспериментальной работы не только значительно повысились показатели развития статокинетических функций, но также, по данным анализа состояния здоровья, была снижена заболеваемость детей за период проведения экспериментальной работы, что подтверждает оздоровительный эффект использования средств традиционного ушу. Полученные результаты подтверждают, что оздоровительные методики традиционного ушу гармонично воздействуют на человека, улучшая его движения, помогая ему достичь физического и духовного совершенства.

Список литературы:

1. Волкова Л.С., Логопедия. Часть 2. М.: Владос . – 2006. - 701с.
2. Грачёв В.Д. Традиционное ушу как средство коррекции моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки, выпуск № 5, 2011 г. - Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011.- 210 с.- С.77-84.
3. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления.:М. 2000. - 293 с.
4. Кутасов С.Е., Грачёв, В.Д. Программа по ушу Сань-шоу. Ростов-на-Дону, ЦТОМВ, 2005. -135 с.
5. www.indo-kitai.ru, Ушу для детей

ДВИЖЕНИЯ ПОД МУЗЫКУ КАК ФАКТОР ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Е.Е. Ерошенко

Армавирская государственная педагогическая академия

Факультет дошкольного и начального образования

Galinand2006@mail.ru

Для современного этапа развития нашего общества характерен процесс пересмотра ценностных оснований социального существования человека. Оптимизация общественной жизни России невозможна без граждан, которые могли бы активно строить свою собственную жизнь, возлагая за неё ответственность, прежде всего, на самих себя.

Появление таких людей связано с деятельностью всех социальных институтов воспитания, с одной стороны, и созданием, развитием социокультурной среды, с другой.

Возраст от трех до семи лет - важный период, в котором формируется человеческая личность и закладываются прочные основы здоровья. Задача укрепления здоровья детей дошкольного возраста является необходимым условием их всестороннего развития и обеспечения нормальной жизнедеятельности растущего организма. Это объясняется тем, что к ребенку для обеспечения высокого уровня интеллектуально-познавательного развития предъявляются высокие требования, реализовать которые может только здоровый дошкольник.

Программа социально-экономического развития нашей страны, гуманитаризация образования предусматривает разработку принципиально новых условий для свободного развития всех резервов физического и духовного становления личности. Существенная роль в этом принадлежит научно обоснованной организации здорового образа жизни в дошкольном учреждении. Именно в многообразии факторов, влияющих на состояние физического, психического и нравственного здоровья, на физическое и духовное развитие детей, здоровый образ жизни играет ведущую роль. О его необходимости свидетельствуют данные о все ухудшающемся здоровье детей. Увеличивается количество легочных, аллергических заболеваний, нарушений опорно-двигательного аппарата, зрения. Привычки к здоровому образу жизни, выработанные с детства, будут определять всю последующую жизнь человека.

Понятие "образ жизни" охватывает все сферы жизнедеятельности и поэтому рассматривается учеными в рамках многих научных дисциплин: философии, социологии, культурологии, педагогике, психологии и других отраслях познания.

Проблема здорового образа жизни начала наиболее активно разрабатываться с конца 70-х годов в основном представителями медицины, которые рассматривали это понятие через взаимосвязи и взаимовлияния образа жизни и здоровья населения. Об этом говорит целый ряд работ отечественных и зарубежных ученых С. Н. М. Амосов, И. И. Брехман, А. М. Изуткин, Г. И. Куценко, К. Купер, А. П. Лаптев, Ю. П. Лисицын, В. П. Петленко, Л. Г. Татарникова и др.).

Представители философско-социологического направления: П. А. Виноградов, Б. С. Ерасов, О. А. Мильштейн, В. А. Пономарчук, В. И. Столяров и другие рассматривают здоровый образ жизни как глобальную социальную проблему, составную часть образа жизни личности и общества в целом.

Представители психолого-педагогического направления: Г. П. Аксенов, В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Р. Дитлс, И. О. Мартынюк, Л. С. Кобелянская и другие рассматривают образ жизни с точки зрения сознания, психологии человека, мотивации. Следует отметить, что резкой грани между философско-социологическим, медико-биологическим и психолого-педагогическим направлениями не существует, т.к. они нацелены на одну социальную проблему - укрепление здоровья.

Большинство авторов включают в содержание здорового образа жизни такие компоненты, как рациональную организацию труда и отдыха, оптимальный двигательный режим, рациональное питание, отсутствие вредных привычек.

Вопросы здоровья детей и организации их жизни были предметом исследования педагогов прошлого: Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж. Ж. Руссо, отечественных ученых М. В. Ломоносова, И. И. Бецкого, Н. И. Пирогова, П. Ф. Лесгафта и других. В начале XX века большой вклад в разработку этой проблемы внесли работы М. Монтессори, Р. Штейнера, С. Френе.

В современной педагогике эта проблема рассматривается многими отечественными исследователями: Е.А. Аркиным, Е. Н. Вавиловой, Ю. Ф. Змановским, Д. В. Колесовым, Н. Н. Поддьяковым, Д. В. Хухлаевой, Л. И. Чулицкой и другими. В их работах поднимаются вопросы проведения активной оздоровительной работы среди дошкольников с использованием в режиме дня всех естественных факторов внешней среды, повышения двигательной активности детей, обеспечения максимального пребывания их на открытом воздухе, рационального, богатого витаминами питания, соблюдения санитарно-гигиенических требований.

Однако, сегодня недостаточно освещены вопросы изучения полного комплекса организационно-педагогических условий здорового образа жизни детей в детском саду, недостаточно рассматриваются личностные, образовательные и воспитательные аспекты формирования физического, психического и нравственного здоровья, мало изучен вопрос влияния танцевальных и музыкально-двигательных упражнений на здоровье и развитие ребёнка.

Проведенный анализ показывает, что движения под музыку, танцы традиционно рассматривались в процессе музыкального воспитания детей в детском саду (Н. А. Ветлугина, А. Н. Зимина, Н. Г. Конорова, О. П. Радынова, М. А. Румер и др.) как фактор развития у детей музыкального восприятия, чувства ритма, темпа, развития творчества. В тоже время, музыкальные движения не были предметом анализа как средства двигательной активности, несущего оздоровительную функцию. На наш взгляд, недостаточно изучена роль образного и сюжетно-игрового метода в обучении музыкальным движениям, в эстетическом и нравственном развитии личности. Проблема организации здорового образа жизни детей дошкольного возраста с использованием музыкально-двигательных упражнений в научной и методической литературе отражена недостаточно.

Все вышесказанное позволило нам выделить противоречия между:

- необходимостью изучения проблемы формирования физического, психического и нравственного здоровья развивающейся личности и недостаточной разработанностью вопроса организации здорового образа жизни дошкольников в детском саду;

- между глубоким изучением двигательной активности детей средствами физической культуры и спорта для оздоровления и развития детей и недостаточным рассмотрением этого вопроса с применением движений под музыку;

Необходимость разрешения указанных противоречий определила актуальность нашего исследования. Их разрешение, на наш взгляд, возможно при теоретическом обосновании и экспериментальной апробации новых педагогических условий организации здорового образа жизни детей в детском саду, что и обусловило выбор темы нашего исследования.

Литература:

1. Агаджанян Н. А. Музыка и здоровье: В кн. Зерно жизни. М. : Сов. Россия, 1977,- С. 224-242.
2. Бекина С.И. Музыка и движение. М. : Просвещение, 1984. -288 с.
3. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость // Пособие для воспитателей детского сада. -М. : Просвещение, 1981. 96 с.
4. Волкова С.С. Как воспитать здорового ребенка. Киев: Рад. шк. , 1981. - 93 с.
5. Змановский Ю. Ф. Воспитываем детей здоровыми. М.: Медицина, 1989.–128с

ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е.С. Жикривецкая, Т.П. Колодяжная

Южный федеральный университет

В современной науке предлагается множество классификаций информационных-образовательных сред по различным основаниям: активные и пассивные по деятельностному признаку, материальные (природа, техника, знаковые модели, компьютерные модели) и идеальные (духовные, социальные) по характеру носителей информации. Структура информационно-образовательной среды описывается и формируется через направления потоков информации. Актуализируются проблемы моделирования информационно-образовательной среды, предание ей качеств активности, насыщенности, структурированности.

В последнее время значительно расширился интерес психологии развития в изучении реальности взаимодействия с компьютером. По-мнению А.В Черной, он связан с рядом актуальных для психологии развития академических и прикладных проблем.

Использование информационно-образовательной среды, как ключевой при моделировании процесса обучения ставит на повестку дня целый комплекс теоретических и прикладных задач:

- описание модели обучения как системы взаимодействий, трансакций: хорошо организованные среды характеризуются многообразием возможных диалогов и обеспечивают индивидуальный подход к обучаемым;
- систематизация средств хранения, представления, передачи и обогащения информации, а так же условий их использования в процессе обучения;
- пересматривается роль педагога: от главного носителя информации – к организатору взаимодействия со средой, компетентного эксперта в выборе индивидуальной стратегии обучения.

Информационные технологии позволяют существенно обогатить, структурировать, расширить границы образовательного пространства, но в тоже время вызывать стресс у детей при восприятии большого количества информации. [1]

Гибкость информационных сетей, способность переструктурировать и устанавливать новые связи позволяют каждому субъекту каждый раз своей активностью создавать центры и периферии информационного пространства.

Образовательная среда определяется как:

- сфера деятельности, связанная с созданием, потреблением информации;
- система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представлении информации, составляющая содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения.

Контекстом понятия «информационно-образовательная среда» является язык теории информации: источник, передатчик, канал передачи, приемник, адресат, источник помех; теории коммуникации (передачи информации): субъект коммуникации, язык коммуникации, канал передачи информации, правила коммуникации.

Понятие «информационно-образовательное пространство» в гуманитарной культурологии принципиально отлично и от бесструктурного, бескачественного геометрического пространства, доступного лишь измерениям иотриального про-

странства естествоиспытателя, совпадающего с физической средой. Здесь пространство не считается некоторой натуральной данностью, оно не дано само по себе и не может существовать без человеческого участия по сохранению единства составляющих его частей.

Всё это в полной мере относится и к информационно-образовательному пространству: в отличие от среды оно не «создаётся», а «структурируются», «культивируется» субъектами и динамической сетью их взаимодействий. Единство информационно-образовательного пространства удерживается нормативно-правовыми актами, едиными образовательными стандартами, содержанием образования. [2]

Таким образом, среда – дана, пространство – всегда удерживается волевым усилием человека. Е.А.Суханова определяет образовательные события как совокупность содержания и формы взаимодействия, в которой порождается понимание человеком своих возможностей, своих перспектив, своих способов мышления, коммуникации. В обучении событие существует как проблемная ситуация, нравственные коллизии, оформление как личностно значимые проблемные вопросы, задачи, задания.

Современные информационные технологии представляют богатые возможности для моделирования и структурирования образовательного пространства, а так же:

- позволяют представить образовательное пространство как чувственную реальность, виртуальный мир, позволяющий заменить мысленные интерпретации реальным воздействием, материальным трансформирующим, изменяющим облик этого мир.

- позволяют проектировать средства проектирования, отражающие индивидуальную образовательную траекторию и организующие рефлексии индивидуального опыта общения, мышления, чувствования в обучении.

Библиографический список:

1. Топоров В.Н. Пространство и текст// Из работ московского семиотического круга. – М., 1997, с. 455-516.
2. Толыпина Ю.А. От информационно-образовательной среды – к информационно-образовательному пространству. Санкт-Петербург, «Молодой ученый», 2012г.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ю.С. Склярова, А.В. Жирякова

Южный федеральный университет, nastya_1501@mail.ru

Постоянные изменения, происходящие в жизни современного информационного общества, безусловно, должны находить адекватное и незамедлительное отражение, как в самом учебном процессе, так и в различных учебных материалах.

Особую роль в повышении качества образования призвана сыграть его информатизация, рассматриваемая как процесс погружения обучающего и обучаемого в новую интеллектуальную среду. К перспективным направлениям информатизации образования отнесены: разработка и оптимальное использование

средств информационных и коммуникационных технологий, а именно учебных электронных ресурсов, и расширение масштабов их внедрения в учебный процесс.

Существует три варианта подхода к решению проблемы информатизации образования. Суть первого - в идее замены педагога машиной, объясняется переоценкой роли и возможностей компьютера в учебном процессе. Второй подход заключается в отрицании возможности использования компьютера в обучении, что, на наш взгляд, не соответствует приоритетным направлениям в сфере образования [1, с.15].

Наиболее продуктивным и практически значимым оказался третий подход, направленный на изучение возможностей и условий применения компьютера в учебном процессе; создание новых технологий обучения, основанных на применении компьютерной техники; признание при этом ведущей роли преподавателя в учебном процессе.

Внедрение компьютерной техники в образовательную сферу влияет на характер профессиональной деятельности педагога. Помимо специальной подготовки будущего специалиста в области компьютерной грамотности необходимо сам процесс обучения в педвузе строить с опорой на современные информационные технологии, а именно электронные учебные пособия, электронные учебно-методические комплексы, электронные учебники, компьютерные программы учебного назначения, компьютерные деловые игры и т.п.

При работе с цифровыми образовательными ресурсами осуществляется процесс индивидуализации, так как предоставляется право выбора способа обучения благодаря организации различных видов диалогового учения одновременно на одном и том же отрезке учебного процесса.

Сегодня информационные компьютерные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития учащихся, что способствует повышению познавательного интереса, развитию навыков самостоятельной работы, поиска, анализа объектов и явлений, воспитывает ответственность при получении новых знаний и развивает дисциплину интеллектуальной деятельности.

Цифровые образовательные ресурсы, новые информационные технологии, различные средства ИКТ могут быть своего рода инструментами, путями решения, мини-лабораториями, мини-коллекциями, позволяющими проводить различные исследования и эксперименты, которые невозможны в обычных условиях [2, с.12].

Можно выделить основные инновационные качества цифровых учебных ресурсов:

- Обеспечение всех компонентов образовательного процесса (получение информации; практические занятия; контроль учебных достижений).
- Интерактивность, которая дает возможность воздействия и получения ответных реакций на реалистичное представление объектов и процессов.
- Мультимедийность, которая обеспечивает реалистичное представление объектов и процессов.
- Моделинг - имитационное моделирование с аудиовизуальным отражением изменений сущности, вида, качеств объектов и процессов.
- Коммуникативность - возможность непосредственного общения, оперативность представления информации, удаленный контроль состояния процесса.

- Производительность пользователя - благодаря автоматизации рутинных операций эффективность учебной деятельности резко возрастает.
- Самостоятельность - возможность более полноценного обучения вне аудитории.

Цифровые образовательные ресурсы применяются в различных формах: сопровождение объяснения материала презентацией, использование при объяснении видеотрейлеров, рисунков, схем, других медиаобъектов; использование инновационных методов обучения: создание учебных мини-проектов, рациональный поиск информации в Интернет.

Цифровые образовательные ресурсы можно применять на разных этапах обучения:

1. на этапе актуализации знаний (электронные тесты, презентации).
2. на этапе объяснения нового материала (электронные учебники и пособия; мультимедийные презентации; учебные видеоматериалы).
3. на этапе закрепления и совершенствования знаний, умений и навыков (виртуальные лабораторные практикумы, электронные задачки, компьютерные тренажеры, электронные справочники)
4. на этапе контроля (компьютерные тестирующие системы, в том числе с автоматизированной обработкой)

В настоящее время в профессиональном образовании накоплен определённый опыт использования учебных электронных ресурсов в подготовке специалистов, имеются многочисленные методические работы по использованию компьютера при изучении различных дисциплин на всех этапах обучения в вузе. Однако, электронных ресурсов, нацеленных на совершенствование процесса предметной подготовки будущих бакалавров педагогического образования, в настоящее время существует ограниченное количество. Поэтому разработка цифровых образовательных ресурсов является перспективным направлением деятельности кафедры методики преподавания технологий.

На факультете технологии, изобразительного искусства и профессионального образования Южного федерального университета успешно идет наполнение Цифрового кампуса учебно-методическими материалами. По нашему мнению наибольший педагогический эффект в обучении бакалавров педагогического образования можно получить на основе системного подхода, сочетающего технологию модульного обучения и современные цифровые образовательные ресурсы.

Итак, без использования цифровых образовательных ресурсов, по нашему мнению, трудно достичь целого ряда целей профессионального технологического образования: сформировать профессиональные мотивы; выстроить системное представление о профессиональной деятельности; достичь целостной ориентировки в данном учебном материале как в определенной сфере жизнедеятельности; научить не столько знанию как конечному продукту, но скорее процедуре усвоения материала в рамках специальной дидактической среды, создающей оптимальную ситуацию познания.

Литература:

1. Шмакова О.Ю. Электронные образовательные ресурсы как часть информационно-образовательной среды школы// Интернет и образование. № 37, 2011.

2. Тихонов А.Н. Применение ИКТ в высшем образовании российской федерации: текущее состояние, проблемы и перспективы развития// Информатизация образования и науки. № 4, 2009. с. 10-26.

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

А.В. Завезен

Донской государственный технический университет, anutt.a@yandex.ru

Физическая культура – это часть жизни человека, оказывающая огромное влияние на физическое развитие и морально-духовное состояние человека. Физическая нагрузка важна для детей, подростков, лиц юношеского возраста, особенно при каких либо заболеваниях. Также физическая культура прямо и опосредованно охватывает такие свойства и ориентации личности, которые позволяют ей развиваться в единстве с культурой общества, достигать гармонии знаний и творческого действия, чувств и общения, физического и духовного, разрешать противоречия между природой и производством, трудом и отдыхом, физическим и духовным. Достижение личностью такой гармонии обеспечивает ей социальную устойчивость, продуктивную включенность в жизнь и труд, создает ей психический комфорт [2, с. 18].

В наше время стремительно растет число родившихся детей с отклонениями в здоровье. О причинах всего этого, можно рассуждать достаточно долго, обычно это влияние питания матери во время беременности, или воздействие окружающей среды, стресс, облучения и т.д.. Все больше появляется на свет малышей с врожденными аномалиями развития – с 340 до 664,5 случаев на 100 000 детского населения. В этой структуре заболеваний 1-е ранговое место занимают пороки сердца и системы кровообращения среди новорожденных. Далее, примерно с одинаковой частотой, следуют врожденные аномалии развития центральной нервной системы, желудочно-кишечного тракта и скелета. Ежегодно в оперативном лечении нуждается около 5 тыс. детей с сердечнососудистой патологией, однако, провести хирургическое лечение удается менее, чем половине.

В полтора раза больше детей до 14 лет получают травмы, отравления и другие болезни, связанные с воздействием внешних причин. Изменилась и структура детского травматизма. Снизился бытовой, зато возрос уличный и транспортный.

Неизменной остается тенденция к увеличению патологий полости рта и зубов. В настоящее время к 15 годам у 88% детей зубы поражены кариесом.

Одной из основных причин инвалидности (617 тыс. детей-инвалидов) являются болезни нервной системы – 20,8%. Среди них больше половины – 55,9% составляет детский церебральный паралич и психические расстройства – 20,29%, из них 72,14% – умственная отсталость [1, с. 42]. Эти показатели горят о том, и есть мнение, что в будущем поколении практически не будет здоровых детей, так как показатели растут, можно сказать, об абсолютно нулевом репродуктивном здоровье ребенка и, следовательно, потом взрослого человека.

В российских образовательных учреждениях созданы условия для занятий с лицами, имеющими медицинскую справку врачебной комиссии, и направляемыми в специальную медицинскую группу. Срок данного документа обычно один год, и по истечению времени следует заново пройти комиссию. На кафедре «Фи-

зическая культура и спортивно-оздоровительные технологии», ДГТУ по результатам врачебного контроля, лица с вегето-сосудистой дистонией составляют более 50%, с отклонениями в опорно-двигательном аппарате (сколиоз, остеохондроз, плоскостопие) – 30%, реже сердечнососудистые заболевания, болезни органов дыхания и др..

Занятия в специальной медицинской группе проходят в форме лечебной физической культуры с использованием оздоровительных методик - дыхательная гимнастика по Стрельниковой, пальчиковая гимнастика, элементы Цигун (мастер-классы), методика Ефименко Н.Н., фитнес и многое другое.

Структура занятия включает измерение пульса до нагрузки, разминку, основная часть (комплексы ЛФК), измерение пульса во время и после нагрузки, заполнение дневника самоконтроля. Каждому студенту составляется оздоровительная программа и индивидуальная физическая нагрузка. Ежегодно оформляется паспорт здоровья.

Применение оздоровительных физических упражнений на этих занятиях также способствует развитию физических качеств, двигательных навыков и умений, необходимых человеку, это: ловкость, быстрота, гибкость, сила, выносливость.

Чтобы достичь более высокого оздоровительного результата, необходимо проводить профилактические медицинские осмотры для коррекционной и лечебно-оздоровительной работы. Систематически проводить мероприятия, направленные на достижение гигиенического и эпидемиологического благополучия. Иметь в образовательных учреждениях медицинские кабинеты и блоки для профилактической работы, проводить работу на предотвращение рецидивов патологии и оздоровление лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами зрения, часто болеющих респираторными вирусными инфекциями, профилактику утомления и нервно-психических расстройств и др., и, конечно, активизировать спортивно-массовую работу [1. с 42].

Таким образом, значимость занятий ЛФК в жизни студентов, посещающих специальную медицинскую группу, имеет важную роль. Физическая культура дает стимул и силы к поддержанию здорового образа жизни, к стремлению нравственному и духовному развитию молодого человека - студента.

Библиографический список:

1. Шарапова О. В., Больных детей больше, чем здоровых. // Врачебная Газета. 2003. - № 3. - С. 42.
2. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. М.: Гардарики, 2000. — 448 с.
3. http://www.gks.ru/doc_2009/deti09_rus.pdf

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

М.Ю. Занько

ФГАОУ ВПО ЮФ г. Ростов-на-Дону zanko.irina@yandex.ru

Научный руководитель: ст. пр. О.Г. Болдинова

Каждый родитель мечтает о том, чтобы его ребёнок хорошо учился в школе. Часто взрослые считают, что самое главное – научить ребёнка читать, писать, и считать до поступления в школу. Но это ещё не гарантирует успешного обуче-

ния. Бывает, что читающий, считающий и пишущий ребёнок, начиная учиться, постепенно снижает свои успехи. Большинство родителей полагают, что достаточно выучить с ребёнком буквы, и он станет грамотно читать и писать. Но знание букв не исключает серьёзных затруднений у дошкольников при обучении грамоте. К причинам затруднений относятся микросоциальная и педагогическая запущенность ребёнка, отсутствие желания или привычки заниматься, недостаточная усидчивость, сниженное внимание, память, трудности в поведении. Но основные причины подобного явления – нарушение фонематического восприятия, дефекты произношения, а также несформированность навыков звукового анализа и синтеза.[4]

Для того чтобы грамотно писать, ребёнку необходимо представлять, что предложения состоят из слов, слова из слогов и звуков, а звуки в слове расположены в определённой последовательности. Навык чтения формируется у ребёнка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. К.Д. Ушинский отмечал, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова». [2, с.52] Важно вовремя сформировать у ребёнка понятия «звук», и «буква», научить выделять их из состава слова, различать гласные и согласные звуки, звонкие и глухие, твёрдые и мягкие согласные, подбирать слова к заданным звуковым схемам. Для того, чтобы ребёнок усвоил письменную речь (чтение и письмо) быстро, легко, а также, избежал многих ошибок, следует обучить его звуковому анализу и синтезу. В свою очередь звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка.

Исследования ученых (Д.Б. Эльконина, Н.Х. Швачкина, С.Н. Ржевкина) доказывают, что у многих детей имеются нарушения в развитии речи, в том числе фонематических процессов. Эту проблему можно решить только в тесном сотрудничестве воспитателя, учителя-логопеда и родителей.[2]

На важность этой связи указывают авторы М.Ф. Фомичева, Н.Л. Крылова, Ю.Ф. Гаркуша, Н.Я.Ларионова, Т.А.Ткаченко, по их мнению, важно создание системы совместной работы логопеда и воспитателя, необходимой для эффективной работы по развитию фонематических процессов. Если вовремя не устранить нарушения звукопроизношения, лексики, грамматики, фонематических процессов и др., то у детей дошкольного возраста возникают трудности общения с окружающими, а в дальнейшем определенные изменения личности на пути развития «ребенок - подросток - взрослый», когда закомплексованность человека будет мешать ему учиться и в полной мере раскрывать свои природные способности и интеллектуальные возможности. Поиски эффективных приемов и методов коррекции речи не утратили своей актуальности. В последнее время в дошкольных образовательных учреждениях вопросу взаимосвязи и преемственности в работе всех специалистов уделяется особое внимание. Особенно актуально это звучит для логопедических групп. Только при тесном сотрудничестве и единстве требований педагогов возможно преодоление имеющихся у детей дефектов речевого развития. В логопедической группе особенно важно насколько тесно сотрудничают учитель – логопед и воспитатели.[4]

Правильная организация логопедического процесса определяет качество работы, имеющей целью предупреждение и исправление недостатков речи. Под правильной организацией имеется в виду: своевременное обследование детей, рационально составленное расписание занятий, планирование индивидуальной

работы с каждым ребенком в соответствии с общим планом, наличие планов фронтальных занятий и оснащение их необходимым оборудованием и наглядными пособиями, совместная работа логопеда и воспитателей группы. [1]

По данным Р.Е. Левиной, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкина, в период от одного года до четырёх лет развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороны речи. А.Н. Гвоздев и Н.И. Красногорский отмечают, что особенностью передачи звуков в начальный период их усвоения является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с другой - с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе совершенствования артикуляции и произношения звуков ребёнком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образа совпадают. После чего, развитие фонематических функций происходит за счет усложнения структуры мозга, и увеличения количества отростков нервных клеток и образования множества связей между ними. [1]

Теория и практика логопедической работы (Р.Е. Левина, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкин, А.Н. Гвоздев, Н.И. Красногорский, Д.Б. Эльконин, С.Н. Ржевкин) убедительно доказывают, развитые фонематические процессы – важный фактор успешного становления речевой системы в целом. Эффективная и стойкая коррекция дефектов произношения (звукопроизношения, слоговой структуры слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия. Нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что ребёнок не дифференцирует близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. Его словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки.

По мнению Н.Х. Швачкина, только при планомерной работе по развитию фонематических процессов дети воспринимают и различают окончания слов, приставки, общие суффиксы, выделяют предлоги в предложении и т.д., что так важно при формировании навыков чтения и письма. Умение слышать каждый отдельный звук в слове, чётко отделять его от рядом стоящего, знать из каких звуков состоит слово, то есть умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте.[3]

По мнению Т. А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов. Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного деления на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. [2]

Таким образом, в условиях правильно организованного коррекционно-педагогического процесса, возможно взаимодействие специалистов по достижению значительных успехов в развитии фонематических процессов, так же всестороннего развития ребёнка в дошкольном возрасте и подготовке его к школьному процессу.

Список литературы.

1. Развиваем фонематическое восприятие. Планы-конспекты занятий с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Н.М. Мирнова. - М. : Издательство ГНОМ и Д, 2007. - 48 с.

2. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 4—5 лет с общим недоразвитием речи. Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей.- М.: Мозаика-Синтез, 2004. — 72 с.

3. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника: Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – М.: Издательство ГНОМ и Д. 2005. – 32с.

4. Ханьшева Г. В. Практикум по логопедии. Коррекция звукопроизношения. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 2005.-18-26с.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ НОВОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

М.В. Иванова, О.И. Баранова

Кубанский государственный университет, m.solncze@yandex.ru

В соответствии с федеральным государственным стандартом второго поколения, согласно федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений РФ, организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной систем обучения.

Нами была проведена структуризация форм организации внеурочной деятельности младших школьников. Также мы разработали программное содержание кружка «Очумелые ручки» для начальной школы в соответствии с требованиями стандарта.

В ходе исследования нами были выявлены *цели внеурочной работы*: осуществление личностно-ориентированной направленности процесса образования младших школьников; обеспечение их индивидуальных потребностей, проявление и раскрытие каждым ребёнком своих интересов, увлечений, своего «Я».

Основными *направлениями воспитательной работы* в рамках нового стандарта являются: спортивно – оздоровительное, духовно-нравственное, обще – интеллектуальное, социальное, общекультурное.

Формами организации внеурочной деятельности являются: кружок, клуб, студия, секция, научное сообщество учащихся, малая академия наук, круглый стол, конференция, диспут, олимпиада, поисковое и научное исследование, общественно полезный труд, экскурсия и т.д.

Приведём определения наиболее часто применяющихся организационных форм. *Кружок* – это группа лиц с общими интересами, объединившихся для постоянных совместных занятий чем-нибудь. *Клуб* - это общественная организация, добровольно объединяющая группы людей по интересам, со строгим членством, имиджем членов клуба, самоуправлением. *Факультатив* – необязательный учебный курс или предмет, изучаемый учащимися по их желанию для углубления и расширения научно-теоретических знаний. *Студия* – художественная мастерская, название некоторых театральных и художественных коллективов. *Секция* - организация участников для занятий определённым видом спорта.

Приведём основные структурные и содержательные компоненты программы кружка «Очумелые ручки», разработанной нами в соответствии с методическим конструктором внеурочной деятельности школьников [1].

Направление воспитательной работы – социальное. *Вид* деятельности учащихся – социальное творчество.

Цель кружка - научить детей использовать оригинальные материалы для создания социально значимых творческих продуктов, развивать творческие способности младших школьников. Кружок «Очумелые ручки» охватывает три уровня *планируемых результатов внеурочной деятельности*: 1) приобретение социальных знаний; 2) формирование ценностного отношения к социальной реальности; 3) получение опыта общественного действия.

В результате освоения первого уровня учащиеся получают знания: о разновидностях природного материала; о правилах заготовки и хранения природного материала; о видах аппликаций и разновидностях материала для аппликаций, о технологии выполнения аппликаций; общие сведения: о производстве бумаги, о свойствах и качестве различных видов бумаги; об основах изобразительного искусства и видах «инструментов» художника.

В результате освоения второго уровня ученики осваивают умения: изготавливать поделки из природного материала; комбинировать материал; организовывать своё рабочее место; создавать коллективные творческие работы.

Итогом освоения третьего уровня становится создание учениками социально значимых продуктов. Работы учащихся, занимающихся по разработанной программе, участвовали в выставках – «День открытых дверей в Детском доме творчества», «Выставка поделок ко Дню учителя» и «Дню матери», в конкурсах «Букет любимому учителю» и «Поздравительная открытка маме».

Программа состоит из тринадцати тематических блоков. Укажем основные темы занятий: знакомство с техникой «Модульное оригами»; знакомство с работами из комбинированного материала; «Волшебная бусинка» - работы из бисера; «В нашей памяти прошедшие лета...» - работы по созданию декоративных рамок для фото и т.д.

Формами отчёта являются: организация выставок по окончанию учебного года; коллективные творческие работы. К программе приложен список учебно-методической литературы и ТСО.

Занятия в кружке способствуют формированию у учащихся коммуникативных, регулятивных и личностных универсальных учебных действий.

Литература:

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. 223 с. – (стандарты второго поколения).

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

А.Ф. Иовина

Южный федеральный университет

Nuta29.06@mail.ru

В современном обществе актуальной проблемой является формирование межличностных отношений, которые играют важнейшую роль в жизни каждого

человека. Особое значение межличностные отношения занимают в жизни младшего школьника, т.к. именно в данном возрасте закладываются основы для развития доверительных взаимоотношений с окружающими. От того, как будут складываться межличностные отношения, зависит формирование будущей личности [1, с.114].

Педагоги и психологи отмечают, что в настоящее время множество проблем возникающих у младших школьников происходит именно из-за трудностей формирования и развития межличностных отношений в группе [4,с. 6]. Большое значение и актуальность приобретает изучение ребенка в системе его отношений со сверстниками, т.к. младший школьный возраст является первоначальным в формировании взаимоотношений и отличается интенсивностью установления дружеских контактов. На данном этапе приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются важнейшими задачами развития. Отношения со сверстниками - необходимое условие психического и социального развития ребенка. Поэтому исследование межличностных отношений младших школьников со сверстниками является актуальной темой для изучения [3,с. 238].

Наша исследовательская работа проходила в три этапа: на первом этапе проводилось теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, которое позволило рассмотреть понятие межличностных отношений, их формирование в младшем школьном возрасте и психологические особенности взаимоотношений.

На втором этапе проводилось пилотное эмпирическое исследование изучения межличностных отношений младших школьников со сверстниками на выборке, состоящей из 23 учащихся 2 класса МАОУ СОШ «Эврика-Развитие» им.М.Нагибина» при помощи социометрической методики. Учащимся предлагалось выбрать партнёров по трём критериям:

1. Партнёры по совместной учебной деятельности: (Если вашу группу будут расформировывать, с кем бы ты хотел продолжить совместно учиться в новом коллективе?)
2. Партнёры по совместной внеучебной деятельности: (Кого бы ты из группы пригласил на свой день рождения?)
3. Партнёры по выполнению ответственного дела: (С кем из своей группы ты пошёл бы в многодневный туристический поход?)

После проведения социометрического опроса была проведена первичная обработка данных, полученные сведения которой были занесены в таблицу результатов. Социальный статус каждого респондента был выявлен при помощи социально-психологического теста, разработанного Дж. Морено и получившее название социометрия [3,с.25]. Использование данной методики позволило выявить лидеров, предпочитаемых, принятых, непринятых и отвергнутых. Были получены следующие результаты: звёзды - 2 человека (7%), предпочитаемые – 2 человека (7%), принятые – 9 человек (40%), непринятые – 3 человека (13%), отвергнутые – 7 человек (33%). Графически результаты представлены в виде диаграммы на рисунке 1 и свидетельствуют о том, что в группе межличностные отношения не до конца сформированы. Также был вычислен коэффициент взаимности (КВ), который равен 51, 1% и показывает, что симпатии в классе взаимны, но не у всех ребят.

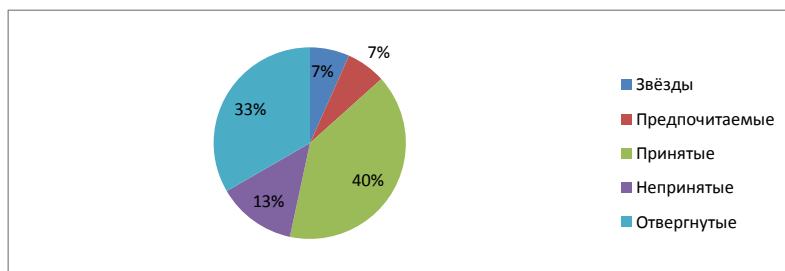


Рис.1 Распределение статусов учащихся 2-го «Э» класса

Таким образом, проведение социометрического исследования позволило выявить авторитет членов групп по признакам симпатии-антипатии, что поможет в дальнейшей работе сформировать благоприятный психологический климат и развить, посредством применения разнообразных занятий в группе младших школьников доверительные межличностные отношения.

На третьем этапе был разработан цикл занятий на тему: «Гармонизация межличностных отношений в младшем школьном возрасте». Цель предложенных занятий - гармонизация межличностных отношений младших школьников со сверстниками в школьном коллективе. Занятия направлены на решение следующие задач: осознание значимости дружбы и доверия в межличностном взаимодействии; осмысление роли различных стратегий поведения, порождающих разнообразные эффекты и феномены межличностных отношений; развитие рефлексивных способностей, связанных с осознанием собственных ценностных позиций, относительно самого себя и окружающего мира; развитие и формирование способностей, связанных с умением строить доверительные дружеские отношения, основанные на взаимных личностных позициях.

Данный цикл включает в себя 5 развивающих занятий, которые направлены на гармонизацию и коррекцию межличностных отношений. Тематика развивающих занятий для младших школьников включает 3 блока: вводное занятие, 3 основных и завершающее занятие. Первый блок содержит вводное занятие на тему: «Будем дружкой, дорожить», на котором учащиеся знакомятся с правилами работы в группе, учатся создавать ситуации, требующие взаимной договорённости и сотрудничества, развивают умения представлять итоги своей деятельности, а также радоваться успехам одноклассников.

Второй блок содержит три занятия: «Путешествие в страну «Дружелюбия»», «Путешествие по странам Гиациндия и Розалиндия», «Путешествие на корабле «Дружба»». На этих занятиях младшие школьники развивают коммуникативные навыки, формируют доброжелательное отношение друг к другу, развивают способности принимать нестандартные решения и умения творчески мыслить, совершенствуют нравственные качества, что позволяет скорректировать межличностные отношения в группе.

Третий блок включает завершающее дискуссионное занятие на тему: «Мы вместе», в ходе проведения, которого идёт открытое обсуждение с ребятами вопросов, касающихся дружбы, правил успешного общения и взаимодействия друг

с другом [1,с.115].

Содержание занятий со школьниками способствовало гармонизации психологического климата в группе. В настоящее время предложенные занятия проводятся во 2 «Э» классе, что позволяет говорить о перспективах дальнейшего исследования.

В заключении хотелось бы отметить, что изучение межличностных отношений и эффективности методов их коррекции сейчас является наиболее актуальной темой для психолого-педагогических исследований.

Библиографический список

1. Лукьяненко Е.С. Иовина А.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение гармонизации межличностных отношений в младшем школьном возрасте // Развитие личности в образовательных системах: XXXI Международные психолого-педагогические чтения. Часть IV/ науч.ред. И.В. Ткаченко; отв. Ред. Е.Р. Кондрупенина – Армавир: РИО АГПА, 2012. – 260 с.

2. Лукьяненко Е.С. Иовина А.Ф. Гармонизация межличностных отношений в младшем подростковом возрасте по средствам совместной игровой деятельности // Сборник материалов Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» 25-30 мая 2013 / под общ.ред. А.В.Черной – Ростов-на-Дону, 2013

3. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе/ Пер. с англ. А. Боковикова. — М.: Академический Проект, 2001.

4. Шкуричева Н.А. Взаимодействие младших школьников как средство развития коммуникативной компетентности // Начальная школа № 11, 2011.

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Э.А. Каверова

ФГАОУ ВПО ЮФУ г.Ростов-на-Дону ella.kaverova@ya.ru

Научный руководитель: ст.пр. О.Г.Болдинова

Развитие национальной системы специального образования во все исторические периоды непосредственно связано с социально-экономическими условиями в России, политикой государства по отношению к людям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования и прав человека, состоянием дефектологической науки как интегрированной области научных знаний на стыке медицины, психологии и педагогики.

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных в работе всех подразделений Министерства образования и науки РФ, а также системы специальных коррекционных и общеобразовательных учреждений. Это связано с ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, с тенденцией качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка.

Анализ статистических данных показывает, что на сегодняшний день до 80% детей рождаются физиологически незрелыми, около 70% - имеют диагно-

стированное перинатальное поражение центральной нервной системы. А у части детей, родившихся здоровыми, проблемы появляются уже в первые месяцы и годы жизни. Из общего числа детей 30% нуждаются в реабилитации, 45% - в коррекционной помощи того или иного направления. Среди отстающих детей 85-90% отстают не из-за лени или недоразвитости, а вследствие плохого состояния здоровья. В Российской Федерации проживает 29млн. детей, 587тыс. из них составляют дети-инвалиды, нуждающиеся в первую очередь в социальной реабилитации, адаптации, интеграции в общество. Эти дети нуждаются в специальном образовании, но лишь 272тыс. детей школьного возраста получают его. Согласно исследованиям Н.М.Назаровой, около 200 тыс. человек, что составляет почти половину всех детей с ОВЗ, не посещают никаких образовательных учреждений и не получают образование на дому [1]. Эти дети находятся в образовательной и социокультурной изоляции, и не имеют возможности развиваться как личность.

По данным С.И. Ануфриева, большая часть детей с отклонениями в развитии, которые получают образование, вынуждены делать это вне семьи, в условиях интегрированного круглогодичного содержания, что также влечет за собою полную изоляцию и замкнутость от социума и нормально развивающихся сверстников [2].

Современное российское образование, формирующее определенный уровень толерантности к детям с ограниченными возможностями, имеет гуманистическую направленность. Создается и функционирует сеть реабилитационных учреждений, школ-интернатов, центров социальной помощи семье и ребенку-инвалиду, спортивно-адаптивных школ для инвалидов и т.д.

Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Практика и многочисленные исследования свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу. Для этого необходима интеграция в образование и разработка ГОС стандартов для детей с ОВЗ.

Специфика разработки специального федерального государственного стандарта образования определена тем, что дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания - удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития.

В основе стандартов лежит принцип договоренности, согласия и взаимных обязательств личности, семьи, общества и государства. Государственный специальный образовательный стандарт является нормативным правовым актом РФ, устанавливающим систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, где обучаются и воспитываются дети с ОВЗ. Опережающие научные исследования, выполненные в ИКП РАО, определяющие необходимые направления структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации системы Российского специального образования, положены в основу Проекта Специального Федерального Государственного Стандарта общего образования детей с ОВЗ [3].

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА; с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Биологическое неблагополучие ребенка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обуславливает возникновение отклонений в его психическом развитии. Поэтому вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка позволяет предотвращать или смягчать эти вторичные по своему характеру нарушения. Уровень психического развития прошедшего в школу ребенка с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного (биологического по своей природе) нарушения развития, но и от качества предшествующего обучения и воспитания.

Состав группы школьников с ОВЗ в настоящее время явно меняется, при этом выделяются два взаимосвязанных процесса. Одной из ведущих современных тенденций является рост доли детей с тяжелыми комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развернутой системы специальных условий обучения и воспитания, что невозможно не учитывать при создании специального государственного стандарта общего образования. В его разработке должны быть представлены варианты, предусматривающие значительно более низкие, в сравнении со здоровыми сверстниками, уровни образования.

Вместе с тем, наряду с «утяжелением» состава школьников с ОВЗ обнаруживается и противоположная тенденция. Масштабное практическое применение научных достижений в сфере медицины, техники, цифровых технологий, специальной психологии и коррекционной педагогики приводит к тому, что часть детей с ОВЗ к семи годам достигают близкого к норме уровня психического развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным. Существенную роль в таком изменении ситуации играет раннее (на первых годах жизни) выявление и ранняя комплексная помощь детям, внедрение в практику научно обоснованных и экспериментально проверенных форм организации совместного обучения здоровых дошкольников с детьми с ОВЗ, принципиально новых подходов и технологий их обучения.

Часть наиболее «благополучных» детей с ОВЗ «уходит» из специального образовательного пространства в общеобразовательное пространство массовой школы. Однако, Проект стандарта общего образования в настоящее время не предусматривает удовлетворение их особых образовательных потребностей в полном объеме и оказание им всей необходимой специальной психолого-педагогической помощи, что в результате ставит под угрозу реализацию права этих детей на получение адекватного их возможностям и потребностям образования.

Список литературы.

1. Специальная педагогика: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. 2-ое изд., стереотип. М.: Академия, 2001. 400 с.
2. Проблемы современной школы и пути их решения: инклюзивное образование. Под науч. ред. С.И. Ануфирева, Л.В. Ахметовой. Томск: ЦНТИ, 2008. 408 с.
3. <http://xn----8kcmadfbxacgagmbj3bgaqdcguqaw3aba5ali.xn--plai/ob-institute/novosti-instituta/specialnye-federalnye-gosudarstvennye-obrazovatelnye-standarty>

АДЕКВАТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ИХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ФУНКЦИИ

М.Р. Каграманян

Южный федеральный университет, Факультет технологии, изобразительного искусства и профессионального образования amfitrita3333@rambler.ru

По мнению многих ученых, исследующих детско-родительские, именно гармоничные отношения в семье являются средой, детерминирующей психическое развитие ребенка и определяющей формирование личности. Влияние родителей на ребенка во многом связано с воспитательными воздействиями на него, а представления о ребенке являются внутренней (ориентировочной) основой воспитания.

Роль адекватного восприятия родителями ребенка в создании благоприятных условий для его личностного роста трудно переоценить. Однако, на протяжении длительного времени ее изучению посвящалось незначительное количество работ, и многие аспекты межличностного познания родителями детей остаются мало изученными, поэтому открытым остается вопрос об адекватности родителей в их родительской функции. Ведь даже те родители, которые балуют детей и сами находятся в хороших отношениях друг с другом, могут быть неадекватны в своей роли заботящихся лиц, способствующих развитию. Данная тема представляется нам актуальной, так как на карту поставлена целостность способности ребенка заботиться о себе и обеспечивать себе чувство безопасности после того, как он выйдет из-под родительской опеки. Именно здесь родительское отношение претерпевает самый существенный кризис, с одной стороны, родитель стремится сохранить свою связь с ребенком, максимально обеспечить его безопасность, с другой — он должен не только мириться с отделением от ребенка, но и стремиться к этому. В связи с этим фактом, можно выделить ряд нарушений родительской функции. Они могут иметь различную природу: от недостаточного обеспечения ребенку чувства безопасности до превышения родителями своих полномочий, выражающегося во вторжении в телесную целостность ребенка.

В данной работе нам хотелось бы уделить внимание такому аспекту детско-родительских отношений как упущения родителей в воспитании детей.

Одним из наиболее распространенных нарушений являются упущения в заботе о ребенке и его теле. Даже незначительное пренебрежение заботой о ребенке со стороны родителей, их легкомыслие и попустительское отношение к уходу могут серьезно повлиять на его дальнейшее психосоматическое благополучие. По мере того, как ребенок становится все более автономным, уход за своим те-

лом переходит в его собственное ведение, однако растущий ребенок, все равно часто ведет себя так, как будто о его теле должна заботиться мать. В других случаях родительское пренебрежение и враждебно-зависимое отношение может сменяться гиперопекой, когда родители все делают за ребенка и не дают ему свободы действий. Чаще это наблюдается в однополодных семьях или в семьях с поздним ребенком. [1, с. 101- 102]

Следующим фактором, который способствует нарушениям в воспитании и детей, является перфекционизм родителей. Он может проявляться в завышенных требованиях как по отношению к себе, так и к ребенку. Родители могут стремиться к недостижимому идеалу, играть неподъемно сложные роли и винить себя за любой промах. В то время как дети, чувствуя порой безосновательную вину родителей, принимают попытки удовлетворить маму или папу которые редко когда увенчиваются успехом, так как родители-идеалисты обесценивают все старания ребенка. Перфекционизм и чувство вины загоняют в ловушку, выматывают, обессточивают, лишают сил и энергии. И большинство взрослых ломаются именно на этом. Стремление быть идеальной матерью или отцом, чувство вины за любые промахи, страх оказаться недостаточно хорошей, вина за бессилие, злость и усталость все это лишь усиливает сепарацию в семье.

Нужно также отметить, что большинство родителей и общество, которое их (и детей и родителей) окружает, растят детей, основываясь на страхах. То есть они совершают действия, направленные не на конкретный результат, который хотят получить, а делают что-то, что бы не получить отрицательного результата. Например, «если ребенок не будет каждый день делать уроки, то он разбалует, не научится дисциплине и вырастит оболтусом». Именно эта мысль движет родителями, которые *заставляют* его делать уроки. Само слово *заставлять* несет в себе оттенок насилия, но разве ребенок должен терпеть его, пусть даже и в такой «невинной форме»? В конечном итоге он начинает протестовать, так как взрослые не слышат его потребности (а он зависим от взрослых), не рассматривая его как живого, отдавая в угоду своим эфемерным страхам. Как следствие, у ребенка возникает обида на мать и окружение, он бунтует, а иногда даже ломается, и, собственно, вырастает оболтусом. И с такими родительскими страхами очень сложно бороться. И здесь родитель должен четко различать два понятия ожидание и намерение. Ожидание – это видение картинку будущего, основываясь на страхах. Намерение – видение будущего, основываясь на вере. Все зависит от того, к какой части ребенка родитель обращается. Если он думает, что его ребенок злой и агрессивный, то скорее всего, таковым он и станет, когда увидит, что мать или отец потеряли в него веру. Если же считать, что он адекватен, со временем можно дозваться и до этой части, даже если она далеко ушла. Сила намерения творит чудеса. Но главное помнить, что нужно не просто думать о том, что ваш ребенок умный и ответственный, хотя и не успевает выполнить все домашнее задание, но так же и подкреплять свои мысли действиями. Одно из действий – это обеспечение полноценной **безопасности** пространства и окружения ребенка. Так как он сможет развиваться, самореализовываться и познавать мир, только тогда, когда удовлетворена эта базовая потребность. [2]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что чтобы ребенок хорошо развивался, должны быть удовлетворены его базовые потребности. Так же, стоит отметить, что внутренние конфликты родителей влияют на развитие их детей, следовательно, для установления адекватных отношений с ребенком ребенка,

каждый родитель должен начать с себя. В данной работе мы затронули только некоторые факторы, влияющие на развитие ребенка, которые на наш взгляд имеют довольно широкую сферу распространения.

Библиографический список:

1. Шарфф Дэвид И., Ш 14 Сексуальные отношения: секс и семья с точки зрения теории объектных отношений/ пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2013. – 204 с. (Библиотека психоанализа)
2. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999, Терминологическая правка В.Данченко Перевод А.М.Татлыбаевой, К.: PSYLIB, 2004

БЕЗОТМЕТОЧНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СПОСОБ ПОСТРОЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.К. Каземирова, И.В. Шатохина

Южный федеральный университет

факультет педагогики и практической психологии

ekaterinakazemirova@mail.ru

shatohina05@mail.ru

В последние годы внимание педагогов все чаще привлекают идеи развивающего обучения, с которыми они связывают возможность изменений в школе. Развивающее обучение направлено на подготовку учащихся к самостоятельной «взрослой» жизни. Главной целью современной школы является обеспечение усвоения школьниками способов самостоятельной учебной деятельности, которые им понадобятся в дальнейшей профессиональной, общественной, семейной сферах жизни.

Обращение к проблеме безотметочного оценивания учебных достижений младших школьников связано с тем, что авторы данной публикации считают безотметочное обучение важным инструментом формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, выступающей, по мнению современных исследователей проблем развивающего обучения, основой учебной самостоятельности учащихся. Формирование самостоятельных, инициативных и ответственных молодых людей, способных в новых социально-экономических условиях быстро и эффективно найти свое место в обществе, - одна из задач современного образования, оперирующего для достижения данной цели технологией безотметочного оценивания. Поэтому необходимо сделать так, чтобы безотметочное оценивание стало одним из принципов образования в обновляемой начальной школе.

Научное обоснование теории развивающего обучения дано в трудах Л.С. Выготского. Согласно Л.С.Выготскому, обучение ведёт за собой развитие. Решая проблему взаимосвязи обучения и развития, Л.С. Выготский выделяет два уровня развития ребенка: один проявляется в его самостоятельной деятельности (актуальный уровень развития), другой – в сотрудничестве с другими людьми (зона ближайшего развития). Данная идея имеет принципиальное значение для понимания процесса организации развивающего обучения, диагностики индивидуального развития и успешности обучения.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов в своем экспериментальном исследовании стремились точно следовать существенным моментам гипотезы Л.С. Выготского и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию развивающего обучения. Как считали Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов, обучение должно формировать у школьников теоретическое мышление, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического мышления, содержание. Именно теоретическое мышление, по мнению ученых, реализует в полной мере те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика, воссоздающая всеобщие связи действительности[2].

Согласно Г.А. Цукерману только построения специфического содержания обучения и учебного сотрудничества учителя с учеником недостаточно для развития рефлексивной способности. Таким же важным условием развития индивидуальной рефлексивной способности является учебное сотрудничество со сверстниками, специально организованное учителем [3].

Основная цель безотметочного обучения, согласно Амонашвили, – сформировать и развить оценочную деятельность детей, сделать педагогический процесс гуманным и направленным на развитие личности ребенка. Необходимо учитывать, что это не обучение традиционного вида, из которого изъяты отметки, а качественно новое обучение в начальных классах – на содержательно-оценочной основе.

Г.А.Цукерман считает, что безотметочная система оценивания является щадящей для всех школьников (речь идет о начальной школе), но прежде всего для тех, чьи учебные достижения существенно ниже средних. При этом в книге «Оценка без отметки» автор обращает внимание на недопустимость превращения безотметочной системы оценивания в инструмент манипулирования детьми. По мнению Г.А.Цукерман, отмена отметки не означает отмены оценивания. Заменяя отметку развернутой системой оценочных взаимоотношений ребенка и взрослого, учитель создает условия для развития у школьников способности самооценивания как важнейшей составляющей самообучения [3].

Важную цель безотметочного обучения в начальной школе А.Б. Воронцов видит в создании оптимальных педагогических условий для формирования основ учебной самостоятельности младших школьников [1]. Общий принцип, задающий способ работы с детьми, есть переходность в действиях учителя и учащихся. Подобный переход должен стать общим способом работы в классе. Педагогическими средствами такой работы могут быть: «место сомнений», «место на оценку» или по-другому «черновик» и «чистовик», место «помощи» и место «заданий», урок и учебное занятие. Приемы, которые помогают учителю формировать учебные действия контроля и оценки у младших школьников в начальной школе: «волшебные линейки», «прогностическая оценка», «задания-ловушки», «составление заданий с ловушками», «сопоставление своих действий и результата с образцом», «составление задачи, подобной данной», «классификация задач по способу их решения» и др.

В процессе проведения опытно-педагогической работы по теме исследования нами была выдвинута гипотеза: процесс обучения в начальной школе необходимо строить на безотметочной основе, что способствует становлению контрольно-оценочной самостоятельности учащихся. Для подтверждения данной гипотезы нами была проведена экспериментальная работа. В эксперименте участвовало 22 человека. На основе полученных данных было выявлено две группы

детей: с высоким и с достаточным уровнем оценочной самостоятельности. Высокий уровень сформированности самоконтроля характеризуется правильным оценением своей деятельности. Для поддержания уровня оценочной самостоятельности необходимо учащимся давать индивидуальные задания повышенного уровня сложности, например, в виде карточек. Создавать ситуации, в которых ученик должен самостоятельно определить цели своих действий.

Достаточный уровень развития самоконтроля характеризуется опорой на внешнюю оценку, стремлением избежать неприятностей в обучении и, соответственно, такими свойствами самооценки как неадекватность, ориентация на оценивание своей деятельности другими. Сформированность свойств саморегуляции и оценочной самостоятельности при этом является не высокой. Для развития оценочной самостоятельности у детей данной группы необходимо использовать: прием «обнаружение причин ошибок и способы их устранения», прием «создание «помощника» для проверки работы», прием «задания-ловушки» и т.д.

На основе всего сказанного, можно сделать вывод, что безотметочная система оценивания способствует становлению самооценки, самоконтролю обучающегося, его саморегуляции и самостимуляции. Важность самооценки заключается не только в том, что она позволяет увидеть учащемуся сильные и слабые стороны своей работы, но и в том, что на основе осмысления этих результатов он получает возможность выстроить собственную программу дальнейшей деятельности. Также, безотметочное оценивание в начальной школе – стимул для максимального развития каждого ученика в соответствии со склонностями, интересами и возможностями.

Библиографический список

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Образовательная система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. – М, 2002.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.- М, 1996.
3. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – Рига, 1999.

ФОРМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.В. Караченко, О.И. Баранова

Кубанский государственный университет

Dean@fppk.kubsu.ru

В настоящее время экологическое образование школьников становится приоритетным направлением в педагогической теории и практике. Это связано с тяжелой ситуацией на нашей планете: быстрый рост народонаселения, а следовательно, проблема его обеспечения пищевыми продуктами, обеспечение промышленности минеральным сырьем, проблема энергетики и, конечно, загрязнение природной среды – все это создает угрозу существования самой жизни на земле. Одной из важнейших причин такого положения дел является экологическая неграмотность населения, неумение предвидеть последствия своего вмешательства в природу [2].

Под *экологическим образованием* понимают непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде [1].

Проблемой экологического образования занимались Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистеверг, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, а также многие методисты-биологи Н.М. Верзилин, С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.М. Корсунская, Н.Ф. Реймерс, В.М. Сенкевич, А.П. Сидельковский, И.Т. Суравегина, В.А. Ясвин. Проблемой форм, методов и средств экологического образования в условиях обучения в начальной школе занимались Е.Н. Букварева, О.В. Бурской, А.А. Вахрушев, Н.Ф. Виноградова, З.А. Клепинина, Л.Ф. Мельчаков, Л.В. Моисеева, А.А. Плешаков, А.Е. Тихонова, Д.И. Трайтак, И.В. Цветкова, С.М. Юшкова.

Целью экологического образования является: формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к окружающей среде, своему здоровью и здоровью окружающих людей на основе правовых и нравственных норм, принятых в нашем обществе, формирование экологического мышления, понимания учащимися единой картины мира, неразрывности связей человека с природой, привлечение школьников к практической экологической деятельности, а также формирование экологической культуры.

Экологическая культура – это утверждение в сознании и деятельности человека принципов природопользования, обладание навыками и умениями решать социально-экономические задачи без ущерба для окружающей среды и здоровья людей [3]. *Параметрами сформированности экологической культуры* являются: интерес к природе и проблемам ее охраны; знания о природе и способах ее защиты и устойчивого развития; нравственные и эстетические чувства по отношению к природе; экологически грамотная деятельность по отношению к природной среде; мотивы, определяющие деятельность и поведение личности в природном окружении [5].

Экологическое образование должно решать следующие *задачи*:

- формирование целостного представления о природном, социальном окружении как среде жизни, труда, отдыха человека;
- развитие умения воспринимать окружающий мир посредством органов чувств, познавательного интереса;
- воспитание эстетического и нравственного отношения к среде жизнедеятельности человека, умения вести себя в ней в соответствии с общечеловеческими нормами морали.

В рамках проведенного нами исследования выявлено сущностное содержание понятия «форма обучения» - это внешняя сторона структуры учебного процесса, отображающая внутреннее содержание и взаимодействие всех его компонентов [4]. Были выявлены следующие типы организационных форм: комплексные, простые, общие, конкретные.

Простые формы обучения построены на минимальном количестве методов и средств, посвящены, как правило, одной теме (содержанию). К ним относятся: беседа; экскурсия; викторина;

Составные формы обучения строятся на развитии простых форм обучения или на их разнообразных сочетаниях, это: урок; конкурс; конференция; КВН.

Комплексные формы обучения создаются как комплекс простых и составных форм, к ним относятся: дни открытых дверей; дни, посвященные выбранной профессии.

Конкретные формы обучения - урок, домашняя работа, лабораторные занятия, факультативные занятия, курсовые, консультации, дополнительные занятия, формы контроля.

Традиционные и нетрадиционные формы обучения: тематические уроки, интегрированные уроки, урок - путешествие, урок-исследование, урок-интервью, урок-комментарий, урок-анализ первоисточников, уроки с нетрадиционной формой изучения материала (урок откровения, урок мудрости и т. п.), уроки, носящие характер публичных форм общения (дискуссия, беседа, телепередача, диалог, пресс-конференция и др.), урок - творческая фантазия (сюрприз, сказка, урок будущего), праздники, экскурсии, викторины, КВН, дидактические игры, спектакли, которые способствовали более глубокому расширению экологических знаний младших школьников. *В естественности применяются следующие формы:* урок – стандартный и нестандартный (урок-лекция, лабораторное занятие, тематический урок, контрольный урок, комбинированный урок, интегрированный урок, урок-исследование, урок-игра); экскурсия – вводная, текущая и обобщающая (природоведческая, экологическая, на сельскохозяйственный объект, экскурсия эстетического характера. Выявлены такие нестандартные формы обучения, как урок-сказка, урок-путешествие, урок-интервью, урок-анализ первоисточников, урок-комментарий, урок откровения, урок мудрости, урок-творческая фантазия, урок-праздник, урок будущего, урок, имитирующий деятельность учреждений, урок-викторина, КВН, спектакли, экологические праздники, дуэли, турниры, конкурсы, эстафеты, которые способствуют более глубокому расширению экологических знаний младших школьников.

Формирование экологической культуры, начало её становления падает на первые 7-8 лет жизни ребенка. В младшем школьном возрасте закладываются основы правильного отношения к окружающему миру. Ученики, получившие определенные экологические представления, будут бережней относиться к природе. В будущем это может повлиять на оздоровление экологической обстановки в крае и в стране.

В рамках проводимого нами эксперимента была определена осведомленность учителей начальных классов в области форм экологического образования учащихся и параметров формирования экологической культуры младших школьников. Для этого была разработана анкета, включающая вопросы, направленные на выявление осведомленности учителей начальных классов: 1) о формах экологического образования, существующих в педагогике; 2) о применении форм экологического образования в собственной педагогической деятельности; 3) о параметрах сформированности экологической культуры младших школьников. Было выявлено, что осведомленность учителей начальных классов по выше обозначенным вопросам в основном на низком и среднем уровнях. На основе полученных результатов исследование может быть продолжено в направлении разработки системы форм экологического образования младших школьников.

Экологическое образование и формирование на его основе экологической культуры – есть условие гуманизации отношений общества и природы, потребность в изучении и познании среды своего обитания, её защиты и сохранения.

Экологическое образование должно стать основой обучения и воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список.

- 1 Каропа Г.Н. Теоретические основы экологического образования школьников. – Мн.: НМО, 2005.
- 2 Клепинина З.А, Аквилева Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе – М.: ИЦ Академия, 2008 г.
- 3 Лихачев Б.Т. Экология личности // Педагогика.– 1993. – №2. – С.19 – 21.
- 4 Прокопьев И. И. Педагогика. Избранные лекции: учебное пособие. – В 3 ч. – Ч.3. – Дидактика / И. И. Прокопьев. – Гродно. ГрГУ, 2000.
- 5 Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе. – М.: «Академия», 2000.

ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

З.Х. Керашева

Адыгейский государственный университет

zarema.kerasheva@yandex.ru

Сегодня по-прежнему существует множество барьеров при трудоустройстве людей с ограниченными возможностями. Отсутствует физический доступ к рабочему месту и его соответствующее оборудование, инвалидам платят минимальную заработную плату, не ожидая, что они будут достойно работать (особенно в тех городах, где действуют законы о квотах), практически отсутствует доступный транспорт, среди работодателей сохраняется множество негативных стереотипов по отношению к инвалидам.

Как отмечает директор Региональной общественной организации инвалидов (РООИ) “Перспектива” Денис Роза, «Сами инвалиды до сих пор страдают от заниженной самооценки, часто не готовы самостоятельно выходить на рынок труда. Когда они начинают работать, то не справляются из-за отсутствия поддержки. Учащимся с инвалидностью, заканчивающим средние специальные и высшие учебные заведения, не оказывается никакой поддержки в поиске и удержании работы» [1, с.66].

Инвалидность представляет собой социальную проблему, избежать которую не может ни одно общество. Она не является непреодолимой преградой для создания счастливой и полноценной семьи, открытия собственного бизнеса, достижений в науке, спорте, освоения новых профессий [2, с.16]. Однако возможность успеха во многом зависит не только от самого человека, но и от государства и общества.

Несмотря на то, что во многих городах реализуются программы по трудоустройству инвалидов, они зачастую неэффективны, направлены на трудоустройство масс, не принимают во внимание интересы самих инвалидов. Все это ведет к тому, что люди с инвалидностью получают бесконечные отказы в трудоустройстве, они устали от непрофессионализма работников государственных служб, отсутствия поддержки при трудоустройстве и сопровождения на рабочем

месте. В итоге многие инвалиды просто отказываются от поиска работы, теряют надежду получить профессиональную помощь от государства.

В Российской Федерации действует система квот, согласно которой компании, насчитывающие 100 и более сотрудников, должны принимать на работу не менее 4% сотрудников из числа лиц с инвалидностью. Также существует реабилитационная инфраструктура, направленная на «преодоление физических и психологических барьеров», с которыми сталкиваются лица с инвалидностью [3, с. 65]. Хотя и формируется политика поощрения трудоустройства инвалидов, барьеры могут препятствовать ее осуществлению.

Барьеры на пути к трудоустройству людей с инвалидностью существуют в любом обществе и на многих уровнях (физических, психологических, социальных). Их природа может быть как личной, так и системной, в зависимости от вида инвалидности (или функциональных ограничений). Основные барьеры, с которыми сталкиваются лица с различными видами инвалидности это: физические требования, выдвигаемые на работе; условия труда; выполнение определенных видов деятельности; доступность рабочего места; необходимость профессионального обучения; потеря льгот; потребность в гибком графике; ухудшение здоровья.

Адаптация к рабочему месту определяется как «логическая адаптация к работе или рабочему месту, которая позволяет квалифицированному человеку с инвалидностью выполнять свои обязанности на занимаемой должности» [4, с.68]. Иначе говоря, адаптация – это преодоление барьеров на рабочем месте, что достигается путем целенаправленного подхода к разрешению проблем.

Нами была предпринята попытка выявить наиболее часто встречающиеся барьеры, препятствующие трудоустройству инвалидов или не позволяющие им сохранить за собой рабочее место. Среди вопросов, на которые отвечали клиенты с инвалидностью в Центре занятости населения г. Майкопа, для нас особый интерес представляли следующие два:

1. Какие виды барьеров на пути к трудоустройству, связанные как с личными качествами, так и с окружением, Вам приходится преодолевать, и насколько эти барьеры серьезны?

2. Какие виды личностной адаптации, адаптации среды или рабочего места необходимы для лиц с инвалидностью, чтобы дать им возможность получить или сохранить работу?

К анкетированию привлекались люди с инвалидностью, зарегистрированные в ЦЗН. Большая часть респондентов сообщали о следующих видах инвалидности: травмы позвоночника, ДЦП, общие заболевания, нарушение зрения, нарушение слуха, психиатрические заболевания.

Результаты анкетирования позволяют констатировать, что барьеры, препятствующие трудоустройству или возможности продолжить работу, различны по природе, в основном это – психологические (например, потеря льгот, отсутствие образования и необходимых навыков). Преодоление этого барьера возможно при проведении соответствующей государственной политики, направленной на избавление (страха или стереотипов, как со стороны инвалидов, так и работодателей) от незаинтересованности в работе. Этот барьер также должен преодолевать информированием людей о доступных для них вариантах в области трудоустройства, и о том, какие преимущества они получают в случае трудоустройства. И в

этом случаи, работа может компенсировать потерю пенсии по инвалидности путем предоставления ежемесячных денежных льгот.

Физические барьеры заключаются в недоступности окружающей среды(т.е. недоступность окружения зависит от конкретного вида инвалидности, это- недоступность зданий и общественного транспорта), к этим барьерам также относится отсутствие адаптации на рабочем месте(т.е.гибкий график; уменьшение действий, связанных с применением физической силы; работа в тихом месте,; специальное оборудование, помогающее в работе; дополнительное время для отдыха в течение рабочего дня)предоставляемой работодателем. Хотя адаптация может быть уникальной в каждом конкретном случае, большинство респондентов указало на первоочередную необходимость физической адаптации(гибкий график и регулярные перерывы, снижение количества определенных действий).

Преодоление барьеров на системном уровне – универсальный дизайн (т.е. требование, согласно которому все новые здания должны быть построены в соответствии с его положениями). Универсальный дизайн по сути – это системная форма адаптации: при разработке производственных помещений он принимает во внимание максимальное число функциональных потребностей. Подобные системные изменения могут оказаться чрезвычайно важными для снижения социальных и физических барьеров. Следовательно, они способствуют увеличению уровня включенности людей с инвалидностью в трудовую деятельность.

Наиболее серьезный барьер, указанный большинством респондентов, – это опасение, что, начав работу, они лишатся льгот. Также убежденность в том, что работодатель не предоставит адекватной медицинской страховки, ощущение, что инвалидность слишком серьезная для того, чтобы работать,обеспокоенность ежедневными изменениями состояния здоровья, страх того, что стресс на работе может повлиять на здоровье. Это приводит к мысли, что правительству Российской Федерации следовало бы пересмотреть политику в отношении возврата инвалидов на работу и, возможно, разработать более эффективные стимулы трудоустройства инвалидов в системе социальной защиты. Возможно, что в реальности система льгот не дает оснований для этого страха. В этом случае необходимо просвещение инвалидов в области того, какие правила применяются при трудоустройстве и как принимается решение о лишении льгот.

Специалисты в области социальной работы могут помочь преодолеть барьеры на работе, проводя тренинги по пониманию инвалидности и вспомогательным технологиям среди работников государственных центров занятости населения и работодателей. Речь идет о том, что многие работодатели очень плохо информированы о правах, льготах и возможностях в сфере трудоустройства людей с инвалидностью, что приводит к психологическому барьеру между работодателем и соискателем. Оснащение рабочего места инвалида различными вспомогательными техническими средствами для частичной или полной компенсации ограничений, связанных с нарушением физических, сенсорных или психоневрологических функций, что минимизирует коммуникативные и психологические проблемы. Например, специализированные устройства для людей с последствиями ДЦП; вспомогательные средства для слепых и слабовидящих; вспомогательные средства для людей с речевыми нарушениями; вспомогательные средства для людей с расстройствами слуха.

Учитывая, насколько часто упоминается указанный психологический барьер, в ответах респондентов анкетирования, он может включать в себя про-

ещируемые чувства неполноценности, жалость, невежество, предположение, что инвалидность ограничивает все стороны жизни, стереотипы, связанные с инвалидностью. Трудоустройство людей с инвалидностью может само по себе (своим примером) изменить негативные стереотипы представлений о неспособности инвалидов работать продуктивно.

Таким образом, следует отметить, что у людей с инвалидностью множество барьеров на пути к трудоустройству. Особое место занимает проблема адаптации инвалида на рабочем месте. Несмотря на то, что в нашей стране и существует система профессиональной реабилитации, и принято по данному вопросу соответствующее законодательство, проведенное анкетирование показывает, что необходимо проводить целенаправленную работу непосредственно с работодателями, чтобы помочь им понять, что инвалиды способны качественно выполнять работу. Но для этого необходимо создать для них соответствующие социально-психологические и материальные условия, позволяющие ощущать себя полноценным членом рабочего коллектива и общества в целом.

Библиографический список

- 1.Новиков М.Л. Трудоустройство и инвалидность в Российской Федерации./Новиков М.Л. М.-: Перспектива 2008.- 66с.
- 2.Ермилов Е.Б.Инвалидность - не приговор /Ермилов Е.Б.//Социальная работа//декабрь -2012, М. с.16
- 3.Новиков М.Л. Трудоустройство инвалидов.Пособие для работодателей: трудоустройства инвалидов./ НовиковМ.Л.-М.:Перспектива 2004- 65с.
- 4.BrodwinM.,Parker R., DeLaGarza D. Disability and accommodation. In:Work and disability: issues and strategies in career development and job placement./Szymanski E M, Parker R.(Eds.)-Austin.Texas,USA:Pro-Ed. 2010-pp.201-246
- 5.Новиков М.Л. Трудоустройства инвалидов.Пособие для специалистов М.: Перспектива 2005г. с.13

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ФОРМА ПРОДВИЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО БРЕНДА НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

А.В. Климова

Южный федеральный университет

e-mail: _asya13@gmail.com

Имея благоприятные возможности для развития брендинга, вузы часто не привлекают студентов, уже включенных в процесс функционирования вуза как организации, и используют стандартные инструменты донесения до потребителей информации. Во многом эта проблема информационной ограниченности обусловлена отсутствием системного профессионального направления брендинга, как целостной деятельности, продуманности отдельных элементов системы (факультетов, специальностей и т.д.) особенно в ведущих, крупных вузах и неразработанностью технологии приёмов его организации. Вариативность используемых инструментов, задействование внутренних (волонтерских) ресурсов позволит эффективно работать над формированием и укреплением потребитель-

ской приверженности, расширять занимаемый целевой сегмент, что, несомненно, окажет влияние на конкурентоспособность вуза.

Наш последний проект – это создание мультимедийной студии занимающейся вопросами разработкой технологий hi-hume направленности. И так как начинать бизнес лучше при поддержке крупных организаций, то первые наши проекты ориентированы на совместные разработки по продвижению социального бренда некоммерческих организации студентами вузов.

Социальный бренд является не просто реконструкцией или модификацией из существующих маркетинговых навыков под новые медиа. Предполагает комплексный – внешний и внутренний анализ, переоценку внутренних и внешних процессов, систем и возможностей для преобразования в целостную открытую к изменениям и жизнеспособную систему, которая способна приспособиться к изменяющимся рыночным условиям и возможностям. Чем бы ни занимался человек, коммерческая или некоммерческая организация, им не избежать участия в двух процессах: 1) продвижение своего имени (идеи, проекта) и 2) привлечения к нему ресурсов (материальных, интеллектуальных, людских). Оба эти процесса требуют уверенности в себе и основаны на завоевании доверия. И этими процессами нужно уметь управлять.

Идея проекта заключается в задействовании потенциала студентов в формирование социального бренда посредством создания короткометражных фильмов, в т.ч. мультипликационных, о своей учебе, проблемах и достижениях, т.е. то чем живет студент конкретного вуза, факультета, специальности. Подобная работа, кроме явно выраженной социально-воспитательной направленности позволит показать потребителям (абитуриентам, их родителям, потенциальным партнерам и т.д.) внутреннюю индивидуальность организации, ее уникальность. Речь идет о разработке технологии создания короткометражных роликов для формирования социального бренда некоммерческой организации (на примере университета), а также подготовки и вовлечения студентов – не художников в их производство.

Поколение молодых людей до 28-29 лет (I-поколение, диджитал) наиболее предпочтительная аудитория ключевой характеристикой которых является их абсолютная интегрированность в цифровую среду. Однако, они сочетают недоверие к любого рода рекламной информации и парадоксальную привязанность к бренду. Это означает, что необходимо максимально использовать цифровые ресурсы, избегать навязчивых средств влияния, но при этом задействовать те, которые предоставляют потребителям формировать и высказывать свое мнение. Вопрос заключается в том, как это делать вузу в условиях, когда ресурсы профессиональные, человеческие, финансовые сильно ограничены?

Широкие возможности в оформлении в сознании потребителя социального бренда вуза мы видим в привлечении студентов к созданию короткометражных фильмов и последующего их использования в различных форматах в т.ч. и сети Интернет. Существует много форм подачи информации. Мы остановимся на одном из них – сторителлинге (Д.Армстронг "Managing by Storying Around").. Сторителлинг (от англ. storytelling) - изложение и представление историй различных форматов (сказки, притчи, мифы, рассказы о реальных или вымышленных героях и событиях, анекдоты, метафор) с внесением некоего личного смысла с помощью устной речи, письменного повествования, цифровых и интерактивных медиа. История предстает как наделенный смыслом сюжет, увязывающий в определенной последовательности и интерпретирующий ряд жизненных событий. «Содержа-

ние» истории зависит от того, на какие события мы обратили внимание, как связали их между собой и какой смысл им придали. Истории образуются на основе аналогии, сходства, сравнения, они легче ассоциируются с личным опытом человека, поэтому не просто влияют, но обеспечивают понимание между людьми и именно это делает их эффективными. Т.е. некая система распространения интеллектуальных знаний и эмоционального опыта, активно практикующаяся уже более 20 лет даже крупнейшими лидерами мировых рынков (adidas, pepsi, mcdonalds, nike и др.). Вовремя и правильно рассказанная история помогает повлиять на человека.

Истории усваиваются через образы и символы (активизируется правое полушарие мозга человека, специализирующееся на обработке информации), в результате внутреннее «Я» улавливает нужный смысл и переносит на себя опыт, изложенный в притче. Выслушав историю, человек проникается большим доверием, что позволяет его мотивировать, убедить и т.д. Иногда такие истории рождаются сами собой - из реальных событий; однако нередко ситуации, когда концепция сторителлинга специально разрабатывается под ту или иную задачу руководством совместно со службой персонала.

Традиционно в организациях сторителлинг как средство коммуникации, нацелено на создание позитивного восприятия и продвижения бренда. История должна быть ориентирована на целевую аудиторию и апеллировать к ценностям людей, составляющих эту аудиторию, а также правильно подана. Чтобы истории имели нужное воздействие на слушателей, их создание представляет определенную систему действий: 1) определение цели; 2) сбор уже существующих историй; 3) поиск новых историй; 4) определение носителей информации и ритуалов, мероприятий для трансляции историй; 5) установление последовательности и регулярности изложения историй; 6) отслеживание реакции аудитории, анализ обратной связи.

Существует множество форм сторителлинга. Но есть ряд общих требований, предъявляемых к сторителлингу: истории должны быть короткими и легко запоминающимися; представленными в неформальной форме; отражать реальную ситуацию в организации; смысл – простым и однозначным.

Опыт, интересы студентов, вовлеченных в процесс сторителлинга, как наиболее приближенных к потенциальным потребителям – абитуриентам, позволит привнести в ролики необходимую содержательную наполненность. Использование подобных форм работы со студентами, отработка подобной технологии (по аналогии с кружковой работой) позволит вузу, отдельным его подразделениям системно, бюджетно работать над формированием и продвижением своего социального бренда.

Реализация данного проекта планируется по следующим этапам:

- аналитический отчет о сути социального бренда некоммерческой организации (формы, методы, средства развития);
- анализ возможностей и недостатков сторителлинга как средства донесения до возможного потребителя социального бренда;
- описание системы работы по оформлению социального бренда студентами вуза на основе мультипликации;
- технологии по привлечению студентов-волонтеров к работе над медийным оформлением бренда организации, в т.ч. в формате мультипликации. Подбор ко-

манд, описание работы по развитию художественно-графических навыков у студентов-не художников;

- проектная модель работы студенческой медийной студии;
- разработка презентационных роликов;
- экспертная оценка полученных результатов работы группы;
- распространение короткометражных фильмов через социальные сети;
- отслеживание результатов через субъективные оценки зрителей, полученные комментарии и количество просмотров.
- описание алгоритма создания мультипликационного ролика студентами-волонтерами.

Результаты проектной деятельности (короткометражные ролики) могут быть использованы в качестве:

- материала для профориентационной работы;
- реклама (социальная и коммерческая);
- сопроводительный, презентационный материал и др.

В дальнейшем, деятельность и результаты проекта могут быть расширены территориально, на учреждения различной направленности, социальные, научные сообщества и т.д.

РЕАБИЛИТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО СТРАХОВАНИЯ

В.А. Клишина

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Адыгейский государственный университет»
klishina_valeria@mail.ru*

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, инвалиды составляют особую категорию населения, численность которой постоянно увеличивается. Мировым сообществом социальная защита инвалидов рассматривается как проблема первостепенной важности. В настоящее время более миллиарда человек, или около 15% населения мира (согласно оценке глобальной численности населения 2010 года), живут с какой-либо формой инвалидности. Это более высокий показатель, по сравнению с данными, представленными Всемирной организацией здравоохранения в 1970-х годах (тогда этот показатель был равен 10%). Как указывают П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова, в России за последние годы отмечается тенденция к увеличению числа инвалидов: если на 1.01.1998 г. было 8,9 млн. инвалидов, то на 1.01.1999 г. – более 9,6 млн. человек, а в 2000 г. уже 10,4 млн. человек, в настоящее время в России насчитывается 13,2 млн. инвалидов (около 9% населения страны).

Рост числа инвалидов, по мнению Ю.А.Блинкова, В.С.Ткаченко, Н.П.Клушиной в ближайшее время будет сохраняться. Серьезную трудность вызывает тот факт, что наряду с количественным ростом инвалидов происходят качественные изменения их состава, причем негативные. В России ежегодно впервые признаются инвалидами 1 млн. человек, что составляет 50 % трудоспособного населения и детей-инвалидов, и 80% из них – инвалиды 1 и 2 групп. Неуклон-

ный рост числа инвалидов, с точки зрения А.И.Ковалевой, влечет за собой, во-первых, увеличение внимания к каждому из них, независимо от его физических, психических и интеллектуальных способностей; во-вторых, представление о повышении ценности личности и необходимости защищать ее права; в-третьих, все это предопределяет важность и актуальность социально-реабилитационной деятельности.

Формирование политики в отношении инвалидов строится на признанных мировым сообществом нормативных документах – Всеобщая декларация прав человека, принятая в 1948 г. и Декларация социального прогресса и развития, провозглашенная Генеральной Ассамблеей ООН в 1969 г. [1].

Многообразие проблем, с которыми приходится встречаться инвалидам, делает их одним из важнейших направлений социальной политики государства. Соответственно, социальная работа призвана посредством технологий, оказывать посильную поддержку данной категории населения. Так как инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм и т.д., приводящими к ограничению жизнедеятельности, то появляется необходимость его социальной защиты.

Обеспечивая социальную защищенность инвалидов, государство должно создавать им необходимые условия для достижения одинакового со всеми гражданами уровня жизни. В решении вопросов восстановления способности инвалидов к социальному функционированию большое значение имеет система многопрофильной комплексной реабилитации [3]. Главным документом для осуществления реабилитационных мер является индивидуальная программа реабилитации, которая позволяет четко формулировать этапы реабилитации инвалида, исходя из заключения органов Медико-социальной экспертизы [2].

Одним из примеров многопрофильной комплексной реабилитации инвалидов можно рассматривать деятельность Государственного учреждения Фонда социального страхования Российской Федерации. В рамках Федерального закона № 122-ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» и в соответствии с действующим законодательством, региональным отделением Фонда в Республике Адыгея осуществляется предоставление следующих услуг: обеспечение инвалидов техническими средствами реабилитации и протезно-ортопедическими изделиями; предоставление инвалидам при наличии медицинских показаний путевок на санаторно-курортное лечение.

В 2012 году на реабилитационные мероприятия для инвалидов было выделено 71,4 млн. рублей, в том числе 3,5 млн. рублей на компенсацию самостоятельно приобретенных инвалидами технических средств реабилитации и протезно-ортопедических изделий. Был заключен 91 государственный контракт с 23 предприятиями изготовителями протезно-ортопедических изделий и поставщиками технических средств реабилитации.

Итогом данных мероприятий явилось выполнение 9304 заявок, что в процентом соотношении составляет обеспечение инвалидов техническими средствами реабилитации и протезно-ортопедическими изделиями на 98% [4].

В то же время, не смотря на положительную динамику обеспечения инвалидов необходимыми средствами, существуют проблемы, которые, на наш взгляд, необходимо решать.

Мы бы хотели осветить данные проблемы, охарактеризовать их и предложить вынести их решение в отдельный проект (или рекомендацию), который можно было бы осуществить на базе отделения Фонда, с привлечением необходимых специалистов:

1. Нехватка квалифицированных кадров. К сожалению, в учреждениях социальной направленности мы все чаще сталкиваемся с грубостью и хамством, непрофессионализмом работников, элементарным отсутствием норм этики и морали. Все это свидетельствует о том, что в данной сфере наблюдается «кадровый голод» и отсутствие специалистов имеющих профильное, специальное образование и хорошую подготовку, как теоретическую, так и практическую. В связи с этим следует: проводить специальные курсы обучения, переобучения и повышения квалификации сотрудников, работающих в данной сфере, а также обучающие семинары и тренинги, с привлечением профессиональных психологов и педагогов, для того, чтобы приобрести новые и усовершенствовать уже имеющиеся навыки общения и социального обслуживания людей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

2. Низкая информированность граждан. Не все люди, попадая в стены одного учреждения, представляют, что им делать дальше и в какие инстанции необходимо обращаться, в соответствии со своей проблемой. Это говорит о слабой пропагандистской деятельности и информированности населения, о его правовой неграмотности. Это можно исправить, оформляя соответствующие стенды в учреждении с исчерпывающей информацией, а также можно было бы организовать «справочное бюро», с привлечением волонтеров для разъяснения гражданам их прав, законодательных актов, на основании которых они могут получать от государства гарантированные законами услуги.

3. Сотрудничество с органами Медико-социальной экспертизы (МСЭ). Отделение Фонда функционирует по заявительному признаку, это значит, что если человеку выписано и гарантированно государством получение необходимых технических средств и протезно-ортопедических изделий, ему необходимо обратиться в Фонд для написания заявления. Однако не все информированы в нужной степени, особенно тяжело больные, которым присвоена 1 группа инвалидности – это тяжело больные люди, которым иногда некому помочь, не у всех есть родственники или опекуны, которые могут заниматься их вопросами и представлять их интересы в различных инстанциях. Мы предлагаем вести сверку с органами медико-социальной экспертизы как по уже имеющимся людям с инвалидностью, так и с вновь установленными, и уделять особое внимание тяжело больным. Отсюда вытекает наше 4 предложение, которое тесно связано с третьим этапом.

4. Создание мобильных групп. В наш информационный век, присутствие человека, для подачи заявления, уже не является обязательным, что несколько упрощает задачу. Но усложняет ее для тех, кто не умеет пользоваться средствами телекоммуникационной связи (интернетом), где уже давно существует и функционирует портал государственных услуг. Мы предлагаем создать группу волонтеров, снабдив их техникой, и после сотрудничества с органами МСЭ, выявив тяжело больных, посещать их на местах и давать им возможность, через волонтеров, подавать заявления в органы по принадлежности через портал государственных услуг. От заявителя потребуются только документы, остальное сделают наши добровольцы.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что успешное решение проблемы в области реабилитации инвалидов в учреждении социального страхования возможно только при постоянном совершенствовании социальной работы в данных учреждениях. Поэтому перспективы в деятельности Фонда социального страхования тесно связаны не только с совершенствованием используемых технологий, но и с появлением в их составе специалистов по социальной работе, обладающих комплексом необходимых знаний, умений и навыков для проведения более эффективной профилактической и реабилитационной работы.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Всеобщая декларация прав человека. Международ. прав. акт. Париж.– 1948 г. С. 123-124.

2. Дементьева, Н.Ф. Организация социальной работы в бюро медико-социальной экспертизы / Н.Ф. Дементьева и др. // Медико-социальная экспертиза и реабилитация.– 2000. – № 2. – С. 27-29.

3. Храпылина, Л.П. Основы реабилитации инвалидов / Л.П. Храпылина. – М.: «Дом», 1999. – 130 с.

4. Отчет за 2012 год о выполнении заявок инвалидов и ветеранов на обеспечение протезами, протезно-ортопедическими изделиями и техническими средствами реабилитации Государственного учреждения «Региональное отделение Фонда социального страхования Российской Федерации по Республике Адыгея» // Текущий архив Государственного учреждения «Региональное отделение Фонда социального страхования Российской Федерации по Республике Адыгея».

ТРАНСФОРМАЦИЯ И ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СТРУКТУР В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

В.М. Ковалевская

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», ector@kubsu.ru

Еще в IV в. до н. э. древнегреческий философ и ученый энциклопедист Аристотель высказал идею о том, что «человек по своей природе есть существо общественное». И на самом деле, положение личности и её особенности в значительной мере определяются типом существующей культуры, потому что человек постоянно испытывает давление со стороны социума, который является её носителем.

Современная массовая культура, представляющая собой канал создания и распространения ценностей, является в основе своей потребительской. Она распространяет гедонистическое мировоззрение, которое тесным образом связано с нарциссизмом. Эти два явления единого процесса, заключающегося в снижении духовности под натиском массовой культуры и идеологии потребления, замещении нравственных ценностей ценностями материальными. Воцарение гедонизма, основанного на тяге к удовольствиям, и нарциссизма, базирующегося на преувеличенном внимании к внешним физическим характеристикам человека, знаменуют приближение новой, ориентированной на плотские влечения фазы культуры к своему пику.

Современные исследования доказывают невозможность достижения длительного счастья через погоню за наслаждениями, т.к. человек адаптируется, т.е.

привыкает. В соответствии с этим можно сказать, что любые удовольствия достаточно быстро «приедаются» и теряют свою значимость. Однако массовая потребительская культура обещает индивиду всё большее удовольствие при увеличении потребления.

Такая культура, являющаяся источником социальных моральных норм, деформирует общественные нормы морали, ценности, социальные связи и формирует новый образ жизни человека и общества, она осуществляет трансформацию личностных структур: меняет мышление человека, его ценности, нравственные представления, отношения с окружающими и характер поведения. Таким образом, массовая культура является определяющим фактором развития общества и поведения людей, т.к. формирует нового человека.

Попытки описания «нового антропологического типа», формируемого массовой потребительской культурой, появились еще в XIX веке и просматриваются в работах Ф. Ницше. Его идеи получили широкое распространение в отечественной и зарубежной науке, актуализировав данную проблему. Описание личности как результата воздействия массовой потребительской культуры мы встречаем в работах таких ученых, как Д. С. Мережковского, В. Зомбарта, Х. Ортеги-и-Гассета, Э. Фромма, Г. Маркузе и др. Таким образом, проблема формирования человека-потребителя получила обширную теоретическую базу, но без эмпирических исследований и подтверждений. Именно поэтому мы считаем изучение особенностей личностных структур актуальным.

Цель данного исследования – изучить трансформации и деформации личностных структур в условиях современной культуры.

Объект исследования – личностные структуры: гедонизм, эмпатия, эмоциональная направленность личности, личностные ориентации, самооценка, инфантилизм и эгоцентризм, - старшеклассников.

Предмет исследования – трансформации и деформации личностных структур старшеклассников.

Гипотеза исследования: современная культура оказывает влияние на личностные структуры, деформируя и трансформируя их.

Для достижения цели исследования и подтверждения гипотез были поставлены следующие задачи:

- изучить существующие в научной литературе исследования современной культуры;
- изучить существующие в научной литературе антропологические характеристики человека;
- подобрать и осуществить комплекс методов, направленный на изучение личностных структур старшеклассников;
- выявить связи между личностными структурами методом математической статистики;
- выявить и описать трансформации и деформации личностных структур старшеклассников;
- создать педагогическую модель минимизации риска формирования модуса обладания у старшеклассников.

Система методов, применяемых в исследовании, была определена целями и задачами, как всего исследования, так и отдельных его этапов:

- Анализ литературы.

- Метод тестирования посредством психодиагностических методик.
- Метод статистического анализа данных.
- Сравнительный анализ.
- Системный анализ полученных данных.

Теоретическим основанием нашего исследования является типология направленностей личности в зависимости от устойчиво доминирующих мотивов В. Н. Колюцкого.

Достоверность результатов исследования обеспечивается применением комплекса методов, адекватных цели, объекту, предмету и задачам исследования; подтверждением гипотезы конкретными теоретическими и практическими результатами; количественной и качественной обработкой результатов исследовательской деятельности; соотносением результатов различных методов, подтверждением эмпирической частью теоретических положений работы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные данные могут быть использованы в работе со старшими школьниками, направленной на просвещение и поддержку активности, ответственности и саморазвития личности.

Теоретические и практические результаты работы могут применяться на уроках/факультативах по обществознанию, философии, психологии, классных часах, родительских собраниях.

Библиографический список:

1. Долженко А.Н. Декатентский гедонизм. Феномен удовольствия в культуре // Материалы международного научного форума 6-9.04.2004. СПб., 2004. С. 170-172
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. -464с.
3. Массовая культура: Учебное пособие / К.З. Акопян, А.В.Захаров, С.Я. Кагарлицкая и др. – М., 2004.
4. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: СПб.: Пер. с исп. / Х.Ортега-и-Гассет. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001.
5. Хагуров Т. А. Человек потребляющий: проблемы девиантного анализа. М., 2006.

СИСТЕМА АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

А.О. Козарь

*Факультета технологии, изобразительного искусства и профессионального образования Южного федерального университета,
адрес электронной почты: alimiraculousna@yandex.ru*

В современной школе детей обучают по стандартным программам, предметы позволяют изучить основы. Урок технологии же способствует не только усвоению знаний, но и развитию определенных способностей у ребенка.

Способности—это психические особенности, от которых зависит возможность, осуществление и степень успешности деятельности.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, «способность – природная одаренность, талантливость» [1]. Именно природную одаренность необходимо развивать у детей на уроках в школе.

Креативные способности необходимы ребенку и в школе и в дальнейшей жизни, они способствуют адаптации ребенка в современном мире.

Креативность (от англ. create - создавать, творить) — творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем.

Изучением креативности занимались Торренс, Гилфорд, Джонсон, Маслоу [2. с. 247].

Креативность - по Торренсу (от лат. creatio - созидание) - индивид становится чувствителен к проблемам, дефициту и пробелам знаний, к объединению разноплановой информации, к дисгармонии элементов; определяет связанные с этим проблемы; ищет их решения, выдвигает предположения и гипотезы о возможности решений; проверяет и опровергает эти гипотезы; модифицирует их; перепроверяет их; окончательно обосновывает результат.

Критерии креативности по Торренсу:

- беглость - способность продуцировать большое количество идей;
- гибкость - способность применять разнообразные стратегии при решении проблем;
- оригинальность - способность продуцировать необычные, нестандартные идеи;
- разработанность - способность детально разрабатывать возникшие идеи.
- сопротивление замыканию - это способность не следовать стереотипам и длительное время «оставаться открытым» для разнообразной поступающей информации при решении проблем.
- абстрактность названия - это понимание сути проблемы того, что действительно существенно. Процесс называния отражает способность к трансформации образной информации в словесную форму.

Креативность, с точки зрения Дж. Гилфорда - это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартной ситуации, нацеленность на открытие нового.

По Джонсону, в поведении, доступном для наблюдения, креативность проявляется как неожиданный, с позитивной опорой исполнителя на самого себя, продуктивный акт, совершенный исполнителем спонтанно в определенной обстановке социального взаимодействия.

Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу — это творческая направленность, врождённо свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.

Именно поэтому, выйдя на педагогическую практику, мы решили развивать креативные способности учащихся на уроках технологии, а для этого использовать активные методы обучения.

Активный метод – это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока. Если в пассивном уроке основным действующим лицом и менеджером урока был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные больше предполагают демократический стиль. Наиболее современная форма активных методов - интерактивные методы [3, с. 204-206].

Активные методы обучения — это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями и др.

Идеи активизации обучения высказывались учёными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления её в самостоятельную научную дисциплину. К родоначальникам идей активизации относят Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д Ушинского и других. Из числа отечественных психологов к идее активности в разное время обращались Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и другие.

В начале практики с учащимися были проведены различные тесты [4], на выявление их природных способностей, им предлагалось выполнить различные задания нарисовать рисунок, ответить на вопросы, логические задания и задания на скорость мышления. Затем с учащимися на основе теста Вишняковой Н. был проведен тест на креативность. По результатам получилось, что школьники с небольшим затруднением выполняли задания, было много вопросов, но было отмечено, что часть детей самостоятельно справилась. По тесту на креативность, проведенному у группы, состоящей из 10 учащихся, по их природным способностям, хорошо развитыми оказались:

- творческое мышление у 60% школьников
- любопытство у 30%
- оригинальность у 60%
- воображение у 30%.
- творческое отношение к работе наблюдалось у 20 % учащихся.

На уроках технологии в период педагогической практики мы стали внедрять активные методы обучения в учебный процесс, проводя уроки в форме игры, дискуссии, круглого стола. Дети с удовольствием принимали участие в таких уроках.

Основными задачами уроков на основе активных методов обучения предполагались :

- развитие креативных способностей;
- расширение кругозора учащихся;
- развитие учебных умения и навыков;

- развитие умений и навыков сотрудничества, взаимопомощи и взаимовыручки.

В конце четверти был проведен повторный тест, у детей наблюдалась самостоятельность в выполнении заданий, не возникало трудностей и вопросов, к выполнению подходили более нестандартно.

Занятия с использованием активных методов обучения активизировали воображение, способствовали положительной динамике к развитию креативных способностей.

Данные по обучающимся показали, что учащиеся с более развитыми природными данными в большей части развили свои способности, чем дети, у которых изначальные показатели были ниже. В среднем показатели были улучшены, задачи были выполнены, активные методы обучения позволили развить креативные способности учащихся, что доказали проведенные тестирования и активность учащихся на учебных занятиях.

Библиографический список

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. РАН. Инт рус. яз.; Российский фонд культуры. М.: АзъLtd., 1992.
2. Психологическая энциклопедия. Большой психологический словарь / под редакцией Зинченко В. П., Мещерякова М.: Прайм-Еврознак, 2003
3. Слостенин, В.А., Исаев И. Ф. Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002
4. Шумакова Н.Б., Щепланова Е.И., Щербо Н.П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. 1991, N 1, с. 27 - 32.

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В.А. Козлов

*Армавирская государственная педагогическая академия,
marina-egizaryanc@mail.ru*

Свою деятельность по формированию здорового образа жизни социальный педагог проводит с учетом возрастных и индивидуальных морфофизиологических и психологических особенностей детей и взрослых. При этом особое внимание следует уделять таким возрастным этапам, как дошкольный, подростковый и юношеский, когда имеет место особенно интенсивный рост и перестройка функционального состояния всех систем жизнедеятельности развивающегося организма. Обязательными являются научно обоснованные представления о стадиях полового развития девочек и мальчиков. Существенное значение имеет и правильная оценка психологической ситуации в семье, группе детского сада, классе школы, неформальном объединении и клубе подростков.

Здоровый образ жизни формируется всеми сторонами и проявлениями общества, связан с личностно-мотивационным воплощением индивидом своих социальных, психологических и физиологических возможностей и способностей. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании прин-

ципы и навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в последующем вся деятельность, препятствующая раскрытию потенциала личности.[1]

По современным представлениям в понятие здорового образа жизни входят следующие составляющие:

- отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ);
- оптимальный двигательный режим;
- рациональное питание;
- закаливание;
- личная гигиена;
- положительные эмоции.

Как считает С.В. Попов, сложившаяся система школьного образования не формирует должной мотивации к здоровому образу жизни. Действительно, большинство людей знают, что курить, пить и употреблять наркотики вредно, но очень многие взрослые привержены этим привычкам. Никто не спорит с тем, что надо двигаться, закаляться, но большинство взрослых людей ведут малоподвижный образ жизни. Неправильное, нерациональное питание приводит к увеличению числа людей с избыточным весом и всеми вытекающими последствиями. Трудности современной жизни оставляют весьма мало места для положительных эмоций.[2]

Совместными усилиями родителей, медицинских работников, педагогов формировать у детей понятие здорового образа жизни, воспитывать соответствующие навыки и привычки, что будет способствовать эффективности мер социальной защиты здоровья детей. Работа социального педагога должна быть направлена, прежде всего, на профилактику появления вредных привычек у школьников – алкоголизма, наркомании, табакокурения. Большое внимание, также следует уделить организации свободного времени учащихся - занятия в кружках и спортивных секциях. В данном случае важно, чтобы в процессе воспитания развить разумные потребности, нагружать детей полезными делами, организовывать их деятельность, чтобы у них практически не было ничем не занятого времени.

Проведенное нами анкетирование среди учащихся старших классов школы №19 г. Армавира, в котором принимали участие 20 человек (10 юношей, 10 девушек), затронуто ряд аспектов, которые в определенной степени позволят охарактеризовать особенности отношения учащихся к своему здоровью, его места среди других жизненных ценностей. На вопрос о соблюдении правил личной гигиены нами был получен 100% положительный ответ. Это обусловлено тем, что знания по гигиенической и медико-санитарной обработке дети получают в школе при изучении таких предметов как ботаника, зоология, анатомия. Также школьники, помимо закрепления знаний о режиме дня, личной гигиене, об уходе за жилищем, о предупреждении ряда инфекционных заболеваний и т.д. получают сведения о физиологических механизмах формирования осанки, о таких понятиях как круглая или плоская спина, искривление позвоночника, плоскостопие, а также о мерах их профилактики. Положительное влияние оказало и проведение факультативных занятий. Например: в период повышения частоты простудных или инфекционных заболеваний, проводились беседы о мерах профилактики этих заболеваний.

75% класса имеют свой личный распорядок дня. Из этого можно сделать вывод, что большая половина класса осознаёт, что: соблюдение режима дня

предполагает более быстрое втягивание в работу, крепкий сон. Высокий процент положительных ответов обусловлен проведением факультативного занятия на тему: «Твой режим дня», где были затронуты следующие вопросы: влияние нормального режима дня на нормальное функционирование и четкое взаимодействие всех органов и систем организма; о том, что правильное построение режима дня предохраняет нервную систему от переутомления, обеспечивает высокую работоспособность на протяжении учебного дня, года. Было выяснено, что основными режимными моментами в суточном бюджете времени у учеников являются: учебные занятия в школе и дома, подвижные игры, спортивные развлечения, прогулки, спортивные развлечения, прогулки, свободное время, приём пищи, ночной сон, помощь в семье.

Результаты исследования свидетельствуют и о том, что 50% класса дополнительно занимаются в спортивных секциях, группах. Это связано, прежде всего, с тем, что эти ученики состоят в общешкольных командах по различным видам спорта. Принимают участие в спортивно-классовых мероприятиях. А спортивные секции в свою очередь способствуют повышению общей и физической подготовки, удовлетворению индивидуальных интересов, и потребностей в занятиях любимым видом спорта, раскрытию и совершенствованию спортивных талантов, подготовке к участию в спортивных соревнованиях.

Литература:

1. Педагогика здоровья.- М.: Педагогика, 1990.- 288с.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов/ Под ред. Ю.К. Бабанского.- М.: Просвещение, 1983.- 608с. Международная педагогическая академия, 1995.- 360с.

РОЛЬ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Е.С. Колесникова, Т.П. Колодяжная
Южный федеральный университет

Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка, оказывает значительное влияние на развитие коммуникативной деятельности у старших дошкольников с ОНР. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней. Дети учатся общению друг с другом, умению подчинять свои интересы интересам других. Игра способствует: развитию произвольного поведения ребенка; становлению произвольной памяти, внимания и мышления; создает реальные условия для развития многих навыков и умений, необходимых ребенку для успешного перехода к учебной деятельности [1]

В дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью, а общение становится частью и условием. В условиях игрового и реального общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспособившей деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к партнерам по игре, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети с ограничен-

ными возможностями здоровья не всегда находят нужные способы поведения. Нередко между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои права, не считаясь с правами сверстников. Глубина, длительность конфликтов у дошкольников во многом зависят от усвоенных ими образцов семейного общения [4].

В старшем дошкольном возрасте взаимоотношения с ровесниками в некоторых случаях становятся для ребенка более важными, чем взаимоотношения со взрослыми. Дошкольник стремится утвердиться в своих лучших качествах в коллективе сверстников.

В исследованиях Л.Г. Лысюк рассматривается усвоение нравственной нормы у дошкольников в различных ситуациях: 1) в вербальном плане; 2) в реальных житейских ситуациях; 3) в отношениях по поводу игры; 4) в сюжетно-ролевых отношениях. Особое значение для развития личности ребенка с особыми возможностями здоровья, для усвоения им элементарных нравственных норм имеют отношения по поводу игры, так как именно здесь складываются и реально проявляются усвоенные нормы и правила поведения, которые составляют основу нравственного развития ребенка, формируют умение общаться в коллективе сверстников.

На протяжении всего детского возраста не только игра проходит несколько стадий развития как самостоятельная деятельность, но и взаимоотношения детей в игре меняются. Это связано с тем, что происходит развитие форм общения детей - от эмоционально-практической, ситуативно-деловой до внеситуативно-деловой (М.И. Лисина) [3].

Более активно общение детей начинает проявляться, когда осуществляется переход к действию, совместно с кем-то из детей возникает процесс взаимодействия, который вызывает детей на то или иное общение, на установление каких-либо отношений друг с другом.

В дальнейшем отчетливо вырисовывается взаимодействие на основе содержания игры. Здесь детей объединяет и даже заставляет действовать согласованно понимание общего смысла игры и включение в действие другого партнера. Общение играющих становится более выраженным. [4].

Именно взаимодействие и формирует общественность, требует такого качества, которое поведет игру детей именно по этому пути. Чем дальше процесс взаимодействия идет от механического к более осознанному взаимодействию, тем общественность как качество личности все больше дает о себе знать: нужно найти свое место среди играющих, наладить в них связь, понять их желания, примериться с другими, убедить в чем-то или убедиться самому. Все это требует особого качества, которое А.П. Усова и А.В. Запорожец назвали общественностью.

Если взаимодействие между играющими происходит на основе интереса к содержанию игры, то группы детей составляются уже избирательно - это дети, интересующиеся преимущественно двигательными или интеллектуальными играми. Здесь проявляются те или иные склонности и интересы, прочнее становится знакомство детей друг с другом.

На развитие взаимоотношений детей и их коммуникативных способностей огромное влияние оказывает овладение ими структурными компонентами игры: ролью, правилами и т.д.

Таким образом, роль игры в формировании коммуникативной деятельности ребенка с ОНР чрезвычайно велика.

Библиографический список:

1. Клименкова О.А. Игра как азбука общения. // Ж. Дошкольное воспитание, 2002, № 4.
2. Кузьменкова, Н. Ю. Особенности коммуникативных способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия. - 2005. - № 4.
3. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии // Под ред. М.И. Лисиной. М., 2000.
4. Смирнова Е.О. Особенности игры и психического развития // Ж. Дошкольное воспитание. - 2004. - №3.

СМЫСЛО-ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И СУИЦИДАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ

Т.В. Колмыкова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский государственный университет культуры и искусств kguki@list.ru

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в последнее время предметом общественного внимания является повышенное проявление суицидального поведения у подростков. По статистике самоубийств, количество ежегодно погибающих от суицида в нашей стране превышает число жертв автомобильных катастроф в 2 раза и составляет 60 000 человек [5].

По мнению профессора, руководителя отдела экологических и социальных проблем психического здоровья Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии имени В.П. Сербского Бориса Положего, частота суицидов подросткового населения держится последние 7-8 лет практически на одном и том же уровне случаев на 100 тысяч [5].

Самоубийства у подростков школьного возраста и студентов. Максимальное количество суицидов приходится на подростковый и юношеский возраст, об этом говорит в своей статье Матяш Александр Афанасьевич [4].

Выявление причин, провоцирующих факторов суицидов среди является важным звеном в их профилактике.

Субъективными причинами суицидального поведения, по мнению исследователей, является как личностная предрасположенность человека, так и установки, ценности личности, его духовными ориентации. Происходящие в стране перемены привели к переоценке ценностей, ломке стереотипов. Многие люди теряют смысл жизни, привычный статус.

По мнению Н. Кузьмичевой совершающие попытку самоубийства просто хотят уйти от сложной жизненной ситуации, в которой они оказались, причем, дети не редко планируют ее. Провоцирующим фактором попытки могут быть депрессивные состояния. Часто суицидальные действия носят демонстрационный характер [1].

В своей работе «Духовное развитие ребенка» В.И. Слободчиков говорит о том, что развиваясь, человек может ощущать смысловую пустоту, никчемность, отсутствие самости, что также становится источником суицида [3].

Хотя все большее число работ в психологии посвящается исследованиям и разработке смысловой составляющей - психологии ядерной структуры личности, хотя смысл получает не только самостоятельное, независимое от предметно-практической деятельности, существование и собственную динамику развития, но и основополагающее значение в структуре самой личности, представляемой как «совокупность смысловых отношений» [2].

Изучив и сравнив различные взгляды на проблему суицидов, их можно обобщить в краткие определения. Суицид – умышленное самоповреждение со смертельным исходом, (лишение себя жизни). Психологический смысл суицида чаще всего заключается в отреагировании аффекта, снятии эмоционального напряжения, ухода от той ситуации, в которой волей неволей оказывается человек. Люди, совершающие суицид, обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, а также чувствуют невозможность справиться со своими проблемами.

Целью данной работы является экспериментальное исследование смысло-жизненных ориентаций и суицидальной тенденцией личности.

Объектом исследования является смысло-жизненная сфера личности.

Предметом исследования является связь смысло-жизненных ориентаций с суицидальной тенденцией личности.

Задачи, поставленные в исследовании:

1. Провести теоретическое исследование понятия смысло-жизненных ориентаций личности и суицидальных факторов;

2. Выявить смысло-жизненные ориентации и склонность к суицидальному риску студентов;

2. Проанализировать данные эмпирического исследования и выявить связь между смысло-жизненными ориентациями и суицидальной предрасположенностью.

Теоретической основой исследования послужили работы Слободчикова В.И., Бердяева, Достоевского о сущности явления и его психологических факторах [3].

Для исследования связи смысло-жизненных ориентаций с проявлением суицидального поведения были использованы «Опросник смысло-жизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева и «Опросник суицидального риска» (ОСР). Выборку составили студенты 2 курса ФМГО группы Педагогика и психология Краснодарского государственного университета культуры и искусств.

Полученные диагностические результаты по обоим методикам были подвергнуты корреляционному анализу.

Нами выявлены следующие значимые связи между показателями опросников.. Уникальность тесно связана с демонстративностью и аффективностью, Уникальность связана с локусом контроля–я и локусом контроля-жизнь, что говорит о представлении о себе как о сильной, уникальной личности, которой дано контролировать свою жизнь, способность принимать решения и воплощать их в жизнь. Шкала цели в жизни связана со шкалой процесс жизни. Эта шкала также связана со шкалой результат жизни и шкалой локус контроля Существует связь процесса жизни и результата жизни Результативность жизни связана с на локус контроля–я.. Есть связь между временной перспективой на локус контроля –

жизнь Уникальна обратная связь локуса контроля - я с локусом контроля-жизнь..

Таким образом, можно сказать, что существует связь смысло-жизненных ориентаций и суицидальных тенденций личности. Вероятность суицидального поведения связана с несформировавшимся локусом контроля-жизнь. Убежденность в том, что человеку не дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, представление о себе как о слабой личности, не обладающей достаточной свободой, может подтолкнуть человека к проявлению суицидального поведения, целью которого является освобождение себя от бессмысленной жизни, несостоятельности и ненужности.

Полученные результаты исследования имеют практическую значимость. Они позволяют определить смысло-жизненные аспекты психологической помощи молодежи в профилактике суицидов.

Библиографический список

1. Газета «Известия» Саратов. info@izvestia64.ru //архив за 16.03.2012;
2. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления.- Питер: 2006;
3. Слободчиков В.И. Духовно-нравственное становление и развитие человека.http://www.pokrov-forum.ru/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2005-2006/txt/slobodchikov.php
4. <http://matyash.info/statistika-samoubijstv-prognoz-suicidov-2012.htm>
5. <http://ria.ru/spravka/20120220/570313334.html>

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОУ КАК УСЛОВИЕ ОБНОВЛЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Королева

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Южный федеральный университет»
факультет педагогики и практической психологии
doshped@yandex.ru*

Появление термина «инновация» обязано долгой эволюции термина «развитие», который зародился в русле философского учения Аристотеля, а затем в классической латинской литературе. В науке термин «инновация» стал использоваться в XIX веке при изучении антропологии и этнографии. В 30-е годы XX в. в работах многих ученых инновация трактовалась как «нововведение, внедрение новых форм организации и управления».

Инновационные процессы не обошли стороной и область педагогической деятельности. На современном этапе в связи с изменением социально-экономических условий в России, интеллектуализацией многих видов деятельности человека, развитием научных исследований в области образования, вариативности образования, в том числе и дошкольного, резко возросла актуальность поиска новых, более эффективных форм, средств, методов и технологий обучения и воспитания.

В учебном пособии «Управление дошкольным образованием» Р.М. Чумичевой и Н.А. Платохиной инновационные процессы рассматриваются в системе образования, авторы отмечают, что современные трактовки понятия "инновации в образовании" чаще связывают с разработкой и внедрением новых средств, методов и технологий воспитания и обучения.

Происходящие трансформации в системе дошкольного образования обусловлены объективной потребностью в изменениях, адекватных развитию общества и образовательной системы в целом.

Развитие общеобразовательной практики способствует проявлению творческого, инновационного потенциала работников ДОУ. Инновационные преобразования приобретают системный характер. К такому мнению приходит ряд исследователей, в числе которых М. М. Поташник, И. О. Котлярова, Н. В. Горбунова, К. Ю. Белая.

В исследовании Е.В. Ткаченко изучаются причины массового распространения в ДОУ инноваций, к основным из них автор относит:

- необходимость активного поиска путей решения существующих в дошкольном образовании актуальных проблем;
- стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых населению образовательных услуг, сделать их более разнообразными и тем самым сохранить конкурентоспособность ДОУ;
- неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами, твердое намерение их улучшить, потребность в причастности к большому, значимому для всех делу;
- стремление недавних выпускников педагогических вузов, слушателей курсов повышения квалификации реализовать полученные знания;
- возрастающие запросы отдельных групп родителей к уровню образованности своих детей;
- конкуренция между дошкольными образовательными учреждениями.

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение педагогов в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создания в ДОУ определенной инновационной среды.

На современном этапе в связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта, Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 23.11.2009 №655) возникла необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, введения программно-методического обеспечения дошкольного образования нового поколения, направленного на выявление и развитие творческих и познавательных способностей детей, а так же выравнивание стартовых возможностей выпускников ДОУ при переходе на следующую ступень образования - обучение в школе.

Огромными способностями повышения качества образования обладает организация и внедрение в педагогическую практику образовательных учреждений инновационной деятельности, направленной на проектирование стратегии обновления управления ДОУ, а так же организацию инновационной методической работы с педагогическими кадрами.

Инновационная деятельность изменяет традиционную управленческую пирамиду и во главу угла ставит педагога и воспитанников, руководителей образовательных учреждений, старших воспитателей, научно-методических помощников, их профессиональные запросы и потребности. Не административная воля и нажим становятся движущей силой развития образовательного учреждения, а реальный творческий потенциал педагогов.

Однако педагогическая практика свидетельствует о том, что дошкольные образовательные учреждения недостаточно готовы к отбору и оцениванию позитивных инноваций в дошкольное образование, к разработке и внедрению инновационных программ и технологий, к качественной реализации их в работе с детьми. Это обстоятельство вполне убедительно свидетельствует о том, что имеет место противоречие между социально-обусловленной потребностью в повышении профессиональной компетентности педагогов и реальным состоянием инновационной деятельности, призванной обеспечить готовность педагогов к инновациям. Несмотря на то, что проблемы инновационной педагогической деятельности широко и прочно вошли в жизнь дошкольных образовательных учреждений, нормативного и инструктивно-управленческого обеспечения процессов обновления управленческой деятельности и методической работы в ДООУ, повышение их эффективности в условиях реализации инноваций явно не достаточно. Существующие подходы к организации методической работы не сориентированы на процесс обновления дошкольного образования. То есть система методической работы на сегодняшний день является неадекватной тем инновационным процессам, в которые вовлечены педагоги ДООУ. Практика инноваций требует перевода управленческой деятельности и методической работы ДООУ в ее новое состояние – инновационное пространство ДООУ.

Инновационная управленческая деятельность, по мнению Е.В.Давыткиной, это деятельность руководителя ДООУ по созданию, разработке, освоению новшеств в содержании управленческих функций, используемых методов, организационной структуры, введение нововведений в практику с целью повышения эффективности управления и развития дошкольного образовательного учреждения. Отсюда вытекает определение управленческих инноваций как целенаправленных изменений, связанных с внесением элементов нового в управленческий цикл, организационную структуру и методы управления руководителя ДООУ, что приводит к развитию системы управления дошкольным образовательным учреждением. Внедрение управленческих инноваций ведет к обновлению управленческой деятельности руководителя ДООУ, которая приобретает инновационный характер.

Направленность инновационной деятельности ДООУ состоит в организации образовательного инновационного пространства, ориентированного на освоение, создание и внедрение в педагогическую практику проектов обновления в образовании, форм управления, развивающих образовательных технологий, повышение качества дошкольного образования, его статуса в обществе.

Таким образом, инновация понимается исследователями как процесс создания, обновления, распространения и применения нововведения в области методик и технологий обучения и воспитания; как целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Библиографический список:

1. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ. М., 2005.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. М., 2008.
3. Белякова Н.В. Формирование культуры здоровья в условиях перехода на ФГТ к дошкольному образованию и ФГОС начального образования. // Начальная школа плюс до и после. 2011. №11. С. 12-15.
4. Чумичева Р.М. Управление дошкольным образованием: учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р.М. Чумичева, Н.А. Платохина. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 400с.

**ПРЕВЕНЦИЯ И БОРЬБА ПРОТИВ НАСИЛИЯ В ШКОЛЬНОЙ
СРЕДЕ ВО ФРАНЦИИ**

Ю.Ю. Котляренко,

Южный федеральный университет, kotlakot@rambler.ru

Тема терроризма, насилия и экстремизма, к сожалению, постоянно затрагивается на всех уровнях мировой политики, на правительственных встречах, на муниципальных совещаниях и в СМИ. Специалисты в области идеологии радикализма установили, что система взглядов, навязываемая экстремистами, является привлекательной для молодых людей в силу простоты и однозначности своих постулатов, обещаний возможности незамедлительно увидеть результат своих агрессивных действий [1]. Проблемы психолого-педагогической превенции терроризма за рубежом уже стали предметом профессионального анализа [2].

С каждым годом терроризм становится все более высокоорганизованным и приобретает дестабилизирующий характер, а соответственно приходится изобретать и разрабатывать новые формы его профилактики. Безусловно, главным моментом в противодействии международному терроризму, экстремизму и насилию является создание условий, которые смогут предотвратить их проявления на территории страны. Возможно, это будет не только набор силовых методов. Все понимают, что эти вопросы, таким образом, не решить. Необходимо создать условия (экономические, социально-политические, культурные) для того, чтобы выбить почву из-под ног теоретиков и проповедников экстремистских идей и учений. В связи с этим, важна позиция духовенства, творческой и научной интеллигенции, средств массовой информации. Только с помощью небезразличных людей, патриотов своего Отечества, заинтересованных в сохранении благополучия своего очага, своих родных и близких эффективность предупредительных мер будет очень высока.

Необходимым условием процветания страны в условиях мира и безопасности должно стать участие всех организаций, учреждений и предприятий, независимо от форм собственности в превентивных мероприятиях по борьбе с насилием и терроризмом. Опыт Франции, которая является активным борцом с этим злом, надеюсь, будет интересен тем, кто небезучастен к этой проблеме современности и возможно будет полезен при разработке техник педагогической превенции идеологии терроризма и экстремизма в практике воспитательной и социальной работы в молодежной среде.

12 ноября в Амьене министр образования Франции г-н Венсен Пейон признал, что в учебных учреждениях страны существует проблема насилия. В последнее время очень часто в разных городах Франции (Chambon-sur-Lignon или Merah) происходили драматические случаи с насильственными действиями против несовершеннолетних [3]. Профилактика и борьба с насилием в школе является необходимым условием для решения задач образования. Если государство планирует строить будущее общество на базе вековых ценностей Республики, а именно на солидарности, братстве, уважении достоинства всех, в диалоге друг с другом, то необходимо обеспечить безопасность и спокойствие всех участников образовательного процесса. Только комплексная политика, конкретный план и постоянные меры превенции помогут справиться или хотя бы уменьшить проблему насилия в школе. Сначала работы нового правительства Франции во все трудные и проблемные школы страны были направлены 500 превентологов (APS), отвечающих за вопросы безопасности, борьбы и предупреждения насильственных действий в учебной среде. Специально обученные сотрудники должны быть в состоянии идентифицировать первые признаки назревающих проблем или преследования и реагировать соответствующим образом. Введение новой профессии преследует двойную цель: усилить присутствие взрослых в наиболее проблемных учебных заведениях и ответить на специфические воспитательные потребности в вопросах превенции и управления этими явлениями. Почти 75% превентологов (APS) 26 лет и более. Все они имеют не менее двух-трех лет высшего образования и

65% превентологов имеют более трех лет опыта в области образования. Основными задачами помощников по безопасности (APS) являются следующие:

- участие в образовательной деятельности, в тандеме с другими сотрудниками и, согласно положению, сотрудничество с мобильными группами по обеспечению безопасности (EMS);
- способствовать анализу ситуации учреждения для создания предупредительной политики;
- помогать нормализации ситуаций в случае серьезного кризиса, для восстановления условий, необходимых для функционирования учреждения.

Для этого будут разработаны документы (двух уровневые протоколы) и поэтапные меры управления угрозами всех видов, которыми нужно руководствоваться в случаях насилия, а так же в непредвиденных обстоятельствах. В этой работе должны быть задействованы все участники образовательного процесса: персонал, ученики, родители. Понятные правила, и ясные справедливые санкции могут предупредить насилие. Ученики должны быть причастны к процессу их разработки. Их цель - избегать рецидива. Речь идет о прагматизме ситуаций.

Особое внимание следует уделить климату школы. Необходимо мобилизовать всё общество вокруг национальных ценностей. Лучше обучать персонал. Предлагается введение специальных модулей в образовательных программах по подготовке преподавателей Высшей школы, колледжей и воспитателей. Усиление непрерывного образования всего персонала, производство и распространение учебных пособий для сотрудников. Улучшить предупредительную работу и профилактику издевательств среди студентов. Углубить кампании о домогательствах в школе, кибернасилии, сексуальном насилии и гомофобии. Обучать персонал как выявлять проблему на ранних стадиях. Оказывать жертвам насилия психологическую и юридическую помощь. Создать национальную базу, опреде-

ляющую миссии механизма поддержки учебного климата. Найти более эффективные инструменты для оценки качества школьного климата, выявления виктимизации и обмена передовым опытом. Должны предоставляться инструменты самодиагностики.

Литература

1. Ильин Е.П. Актуальные проблемы противодействия вовлечению молодежи в террористическую деятельность // <http://nak.fsb.ru/nac/media/publications/article.htm>
2. Федотова О.Д. У истоков проблемы педагогической превенции терроризма: подход западногерманского исследователя [Текст] / О.Д. Федотова // Российский психологический журнал. 2010. – Т. 7. - № 5-6. - С. 121 – 126.
3. education.gouv.fr/climat-scolaire
4. <http://www.fund-antiterror.ru/>

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЯ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.А. Кошеварова, А.В. Папикян

Армавирская Государственная Педагогическая Академия.

(г. Армавир)

Основная цель обучения иностранному языку в общеобразовательной школе – формирование у учащихся толерантного отношения к представителям иной культуры. Исходя из этого, совершенно по-новому осознаётся роль иностранного языка как учебного предмета. Ведь именно язык является проводником культуры того или иного народа для других культур и народов. Он открывает учащимся непосредственный доступ к огромному культурному богатству этого народа, служит дополнительным “окном в мир”, а также важным средством коммуникации между представителями разных культурных сообществ. [1, с.7]

Для формирования высокого уровня коммуникативной компетенции необходимо совершенствовать умения учащихся во всех видах речевой деятельности. Однако, вопросы, связанные с обучением чтению всегда занимали особое место в отечественной методике преподавания иностранным языкам.

Обучение чтению на иностранном языке призвано обеспечивать рецептивное овладение языковым материалом и развивать познавательную компетентность учащихся, т.к. с одной стороны, это вид речевой деятельности, а с другой, основа для формирования информационно-академических умений. Опираясь на данные умения, человек способен ориентироваться в современных информационных потоках. [2, с.13]

На старшем этапе обучения ИЯ чтение чаще выступает в роли самостоятельного вида речевой деятельности, когда учащийся читает не столько для того, чтобы выполнить учебное задание, сколько для того, чтобы получить необходимую информацию из текста и использовать её. Полнота и точность извлечения информации зависит от конкретной речевой задачи.

Одним из источников содержания обучения чтению можно и нужно назвать современные аутентичные тексты, которые способствуют более прочному усвоению социокультурной информации.

Поэтому необходим тщательный подбор таких аутентичных текстов, которые знакомят с реалиями страны изучаемого языка, приобщают к культурным ценностям народов страны изучаемого языка и расширяют тем самым область лингвосоциокультурной компетенции учащихся. Практика показывает, что работа над аутентичными текстами не только положительно воздействует на эмоциональную сферу личности учащегося, но и решает сугубо прагматические задачи: ведёт к активизации и обогащению словарного запаса учащихся, расширяет социокультурный компонент их иноязычной речевой компетентности, интенсифицирует процесс освоения иностранного языка за счёт подключения дополнительной мотивации.

Чтение аутентичных текстов при обучении иностранному языку в общеобразовательной школе, особенно в старших классах, играет первостепенную роль. Так как, на этом этапе производится совершенствование навыков, умений, приобретенных ранее. Поэтому умение читать определяется практической необходимостью: выпускник общеобразовательной школы должен понимать оригинальные и незначительно адаптированные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы, которые могут встретиться ему в его профессиональной деятельности, а также при дальнейшем изучении языка или в самообразовательных целях.

Особо значимыми на данном этапе обучения являются следующие умения[3, с.10]:

- определять характер читаемого текста (научно-популярный, общественно-политический, художественный);
- извлекать из текста нужную информацию;
- составлять и записывать тезисы, аннотацию прочитанного текста;

Так как, для данного этапа характерны совершенствование умений учащихся пользоваться различными приемами обогащения их словарного запаса и расширение их лингвистических знаний. На первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения учащимися новой информации, которая бы по-иному представляла известные им факты, расширяла их информированность в различных областях знания, вводила в новые сферы их применения.

В школьной программе по изучению иностранных языков указаны требования к практическому владению иностранным языком в области чтения. Согласно программе учащиеся на старшем этапе обучения должны уметь[4, с.15]:

а) читать про себя впервые предъявляемые несложные оригинальные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы с целью извлечения полной информации, а также адаптированные тексты из художественной литературы, содержащие до 6-10 % незнакомой лексики;

в) читать про себя (без использования словаря) впервые предъявляемые тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы с целью извлечения основной информации, содержащие до 5-8 % незнакомых слов, о значении которых можно догадаться или незнание которых не влияет на понимание основного содержания читаемого.

с) читать про себя в просмотрном режиме (без использования словаря) впервые предъявляемые частично адаптированные или неадаптированные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы с целью извлечения частичной информации.

В заключение следует подчеркнуть, что конечной целью обучения ИЯ в общеобразовательной школе на старшем этапе является приобретение выпускником умений и навыков восприятия и понимания иноязычной речи, что поможет ему, в свою очередь, принимать участие в устном общении. Однако так как учащиеся не имеют коммуникативного контакта с носителем иностранного языка, эффективное достижение этой цели невозможно без использования аутентичных материалов, потому как именно они формируют способность понимания иноязычной речи в естественных условиях общения.

Библиографический список:

1. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста, ИЯШ, 1999, № 2. – С. 7
2. Горина Н.С. Работа с иноязычным художественным текстом. ИЯШ, 2011. – № 3. – С. 13
3. Выборова Г.Е., Корчажкина О.М. Работа над аутентичными немецкими текстами. ИЯШ, 1998. №6. – С. 10
4. Соловьевич Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания, ИЯШ, 1999, № 1. – С. 15

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.А. Краскова, И.В. Шатохина

Южный федеральный университет

Факультет педагогики и практической психологии

[*kraskova.sweet-angel@yandex.ru*](mailto:kraskova.sweet-angel@yandex.ru)

[*shatohina05@mail.ru*](mailto:shatohina05@mail.ru)

Вопрос духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в современной России как нельзя актуален. Современное российское общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности. Однако реалии таковы, что в сегодняшнем социуме отсутствуют четкие положительные жизненные ориентиры для молодого поколения, практически не действует целенаправленная комплексная молодежная, семейная государственная политика. Ежедневно источники сильного негативного характера обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, и само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности. Обращаясь к изучению обозначенной проблемы, мы стремимся исследовать подходы и способы ее решения как с точки зрения теории, так и практики педагогики.

Обращение к теоретическим основам исследования позволяет говорить, что общечеловеческие ценности в настоящее время становятся решающим элементом духовно-нравственной культуры. Как указывают Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин, духовно-нравственное развитие ребенка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности, оказывает огромное влияние и на умственное развитие, и на трудовую подготовку, и на физическое развитие и на воспитание эстетических чувств и интересов [1;2;6].

Поэтому на школу возложена особая ответственность за молодое поколение. Школа и учителя должны сделать так, чтобы общечеловеческие ценности, гуманистические идеи стали для каждого воспитанника не только суммой зна-

ний, но и нормой поведения в различных жизненных ситуациях. По мнению Новиковой В.И., важнейшая задача всей учебно-воспитательной деятельности школы и каждого учителя состоит в том, чтобы ввести ребенка в духовно-нравственный мир, без постижения которого жизнь как высшая ценность теряет смысл [5].

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения одним из приоритетных направлений содержания начального образования становится духовно-нравственное воспитание детей. Ключевые идеи его реализации определены в Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, В.А. Тишкова. В Концепции определяется система базовых национальных ценностей, составляющих основу духовно-нравственного развития младших школьников: патриотизм, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиции российской религии, природа, человечество [4].

Обращение к работам Бондаревской Е. В., Сухомлинского В.А., Новиковой В.И. позволило нам выделить следующие способы и приемы духовно-нравственного воспитания младших школьников: этическая беседа, организация краеведческой работы, экскурсий, мероприятий духовно-нравственной направленности, пример, демонстрация. Например, совместный поиск содержит проблемную ситуацию (парадокс, тайну, сомнение и т.п.), предположения, мнения, позиции, которые могут помочь разрешить эту ситуацию, диалог учителя и ученика, без которого невозможно духовно-нравственное созревание растущего и познающего мир человека. Результатом совместного поиска может стать понимание детьми, что, например, простить – это значит:

- не таить обиду, перестать сердиться (гнев всегда порождает ответный гнев), избавиться от желания отомстить обидчику;
- не ждать, пока обидчик поймет свою ошибку и первым придет мириться;
- не винить человека за дурную мысль или плохой поступок, не упрекать его за нанесенную тебе обиду;
- найти в себе мужество признать свою неправоту;
- уметь радоваться общению с другими людьми;
- проявить смелость, терпение, силу воли и сострадание [5;6].

На начальном этапе исследования мы выдвинули гипотезу: учебно-воспитательный процесс в начальной школе должен строиться на основе усвоения учениками морально-нравственных, а также духовных ценностей общечеловеческой культуры и культуры русского народа, т.к. это способствует духовно-нравственному становлению младших школьников. Для подтверждения гипотезы нами была проведена экспериментальная работа. В эксперименте участвовало 17 учащихся. В качестве одного из показателей духовно-нравственной воспитанности младших школьников нами была выбрана нравственная самооценка. На основе полученных данных в экспериментальном классе было выявлено две группы детей: с высоким и средним уровнями нравственной самооценки. У группы детей, показавших высокий уровень нравственной самооценки нормы, правила и требования выступают как их собственные взгляды и убеждения, как привычные формы поведения. О нравственной воспитанности свидетельствует глубина нравственного чувства, способность к эмоциональному переживанию, мучениям совести, страданию, стыду и сочувствию.

Средний уровень нравственной самооценки характеризуется добрым отношением к окружающим, отзывчивостью, вежливостью, в большинстве

случаев такие дети склонны прощать людей и дарить им радость. Но также по некоторым ответам можно судить о несдержанности со взрослыми, учащиеся считают возможным нагрубить и выругаться в ответ на несправедливое замечание в свой адрес, могут подражать одноклассникам, которые плохо себя ведут.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы расписали рекомендации по построению системы духовно-нравственного воспитания учащихся экспериментального класса. В работе с детьми, показавшими высокий уровень нравственной самооценки мы считаем целесообразным использовать метод поощрения. Что касается детей среднего уровня нравственной самооценки, то для эффективными для их духовно-нравственного воспитания и развития могут быть разъяснение, этическая беседа.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что общечеловеческие ценности в настоящее время становятся решающим элементом духовно-нравственной культуры. В жизнедеятельности школьников они выполняют стратегическую роль. Общечеловеческие духовно-нравственные ценности для младших школьников приобретают нормативный характер, становятся мерилем идеального в человеке. Результатом целостного процесса обучения и воспитания является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

Библиографический список

1. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей/Л.И.Божович// Вопросы психологии. - М.:Просвещение, 1975.- 254с.
2. Бондаревская Е. В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы: Учеб. пособие./Е.В.Бондаревская – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1986- 361с.
3. Выготский. Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Концепция духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.
5. Новикова В.И. – Воспитание у младших школьников нравственных ценностей / В авторской редакции. Таганрог: Гос. Пед. Института 2006. – 33-39.
6. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения / В.А.Сухомлинский -М: Просвещение,1980.- 258с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ И МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

А.А. Криволапова

ФГАОУ ВПО ЮФУ г.Ростов-на-Дону nastya-kriva@yandex.ru

Научный руководитель: ст.пр. О.Г.Болдинова

Речь – сложная и специально организованная форма психической деятельности. Речь принимает участие в мыслительных процессах и является регулятором человеческого поведения. Именно дошкольное детство особенно sensitивно

к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 5-6 годам, то этот путь не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах. [1]

Речь организует и активизирует мышление детей, помогая им устанавливать смысловые связи между частями воспринимаемого материала и определять порядок необходимых действий. Речь способствует формированию графических умений и навыков. Рисование, по мнению Л.С.Выготского, «есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо». [2]

В свою очередь, организованные занятия по изобразительной деятельности представляют собой эффективное средство развития речи у дошкольников с речевыми нарушениями.

Помимо этого занятия по изобразительной деятельности способствуют развитию мелкой моторики кисти руки: зрительно-моторной координации, тонких движений руки, регуляция их объема и четкости. [3]

Проблема развития мелкой моторики, по мнению многих авторов (А.Г. Ковалев, М. М. Кольцова, И. М. Сеченов, В. А. Сухомлинский, М. Монтессори, В.М. Бехтерев) на занятиях по изобразительной деятельности является весьма актуальной. Именно изобразительная деятельность способствует сенсомоторному развитию – согласованности в работе глаз и рук, совершенствованию координации, гибкости, точности в выполнении движений и действий, коррекции мелкой моторики пальцев рук. [4]

По данной теме была проведена экспериментальная работа, направленная на выявление уровня развития мелкой моторики у младших дошкольников с нарушениями речи (в эксперименте принимали участие 10 детей в возрасте 3-4 лет). Комплекс выбранных методик свидетельствовал о необходимости коррекции состояния мелкой моторики пальцев рук, на констатирующем этапе эксперимента. Для работы необходимо использовать следующие методики:

1. Методика исследования ручной моторики у дошкольников

Выявление синкинезий. Пробы Заззо. Обе кисти ребёнка помещают, на чистый лист бумаги и обводят карандашом. Затем экспериментатор поочередно прикасается к каждому пальцу ребёнка, кроме четвертого (движения четвертого пальца и у здоровых детей сопровождается синкинезиями), и говорит: «Подними только этот палец». На контурном изображении отмечают произвольные движения других пальцев: односторонние, перекрёстные и двусторонние.

2. Оптико-кинестетическая организация движения

Пробы «на праксис позы». Ребёнку предлагается сложить по подражанию 1 и 2 палец в кольцо, вытянуть 2 и 3, 2 и 5, 1 и 2 и т.п. Игровая форма данного задания: поза 2–5 – «сделай козу рогатую», 2–3 «сделай зайчика»

3. Динамическая организация двигательного акта.

1) *Перебор пальцев.* Предлагается поочередное прикосновение большим пальцем ко 2,3,4,5 – му пальцам, которые должны производиться одновременно обеими руками сначала в медленном темпе, 2\3 серии за 5 секунд, а потом в быстром темпе, 5–7 серий движений за 5 секунд. При затруднения вводится игровой компонент и речевые команды: «пусть все пальчики по очереди поздороваются с большим пальцем, раз, два, три, четыре...»

2) *Реципрокная координация движений (пробы Озерецкого).* Предлагается поочередное и одновременное сжатие кистей. Вначале исследователь показывает, как следует производить движения руками. Если ребёнок не может повто-

ритель движения, то повторный показ сопровождается инструкцией: «Положи обе руки на стол – вот так. Одну сожми в кулак, а другая пусть лежит спокойно. А теперь сделай наоборот».

4. Ассиметричное постукивание

1-я часть задания – воспроизвести по подражанию 5–9 серий движений из переменного постукивания: два раза одной рукой и один раз – другой (2–1). Во второй части задания порядок ударов противоположный (1–2). Задание предлагается дважды: в быстром темпе (8–9 серий за 5 сек) и в более медленном (6–6 серий за 5 сек).

Анализ полученных результатов позволил обнаружить, что при выполнении одновременно и последовательно – организованных движений дети исследуемой группы затруднялись выполнить некоторые задания, у них наблюдалась быстрая истощаемость, синкнезия, нарушена координация движений, темп выполнения заданий медленный, дети быстро устают. Динамическая организация двигательного акта кистей и пальцев рук в большинстве случаев характеризуется трудностью и плавного воспроизведения предложенных движений, наличием добавочных движений, персевераций, перестановок. Это подтверждает теоретические исследования о том, что у младших дошкольников с речевыми нарушениями нарушены моторные функции.

Обследование детей с речевыми нарушениями, помогло выявить следующие закономерности. Мелкая моторика тесно связана с речевой моторикой. У детей с речевыми нарушениями затруднено воспроизведение артикуляционных укладов, язык ограничен в движениях, из-за чего страдает звукопроизношение.

Список литературы:

1. Аксенова М.В. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением речи / Дошкольное воспитание, 2007, № 8.
2. Блинкова Н.В. Развитие творчества и изобразительности у логопедов. Педагогическое обозрение № 1. 2007 г.
3. Гаврина С. Е. Развиваем руки - что бы учиться и писать и красиво рисовать. "Академия развития", 2008
4. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М., 2009 – 299с.
5. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество. – М.: Просвещение, 2007.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

М.А. Кубарева

Армавирская Государственная Педагогическая Академия

kubarieva.marina@mail.ru

Одной из главных особенностей дошкольного возраста является развитие произвольности ведущих психических процессов. Этот факт отмечался практически всеми учеными, занимавшимися этим возрастным периодом.

Л.С. Выготский, который отмечал развитие произвольности как одну из важнейших характеристик дошкольного возраста, связывал это с появлением

высших психических функций (ВПФ) и развитием знаковой функции сознания. Им была разработана схема формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности.

Исследуя становление произвольного поведения, А.В. Запорожец пришел к выводу о важности роли ориентировки в этом процессе. В его экспериментах детям надо было провести машинку по лабиринту или пробежать по определенному маршруту, или прыгнуть как можно дальше сначала с предварительной ориентировкой (например, проводилась черта, до которой детям надо было допрыгнуть), а затем без ориентировки (прыгать как можно дальше). Оказалось, что практически все дети прыгают дальше, если есть ориентировка, т.е. хотя бы черта, до которой надо допрыгнуть. Точно так же они лучше ведут машину и координируют свои действия при выделении ориентировочного этапа. Исследования Запорожца привели его к выводу о том, что ориентировка проходит несколько этапов — от ориентировки внешней, развернутой, к внутренней, свернутой, т.е. интериоризованной.

Об интериоризации мыслительных операций в дошкольном возрасте писал и Ж. Пиаже, который установил многие основные закономерности развития мышления в этом возрасте: эгоцентризм (неумение встать на чужую точку зрения), синкретизм (нерасчлененность детского мышления), трансдукцию (переход от частного к частному, минуя общее), артифициализм (искусственность, созданность мира), анимизм (одушевленность), нечувствительность к противоречиям. К концу дошкольного возраста у детей появляется обратимость и преодолевается эгоцентризм.

Исследуя эгоцентризм, Пиаже задавал детям простые вопросы, отвечая на которые детям надо было посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека. Например, он спрашивал ребенка, сколько у него братьев, а услышав ответ: «У меня два брата», задавал ребенку следующий вопрос: «А сколько братьев у твоего старшего брата?» Как правило, дети 3—4 лет терялись и не могли правильно ответить на этот вопрос, отвечая, что у брата только один брат, и забывая при этом себя.

Разрабатывая свои эксперименты, Пиаже исследовал способность понимать сохранение массы, количества и объема предметов. Так, детям предъявлялось два ряда кубиков, расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга. Так как количество кубиков в обоих рядах, так же как и расстояние между ними, было одно и то же, эти два ряда были одной длины. У детей спрашивали, одинаковое ли количество кубиков в двух рядах, и дети отвечали, что одинаковое. Тогда на глазах у детей взрослый сдвигал кубики в одном ряду, так что они оказывались стоящими вплотную друг к другу. Естественно, что длина данного ряда уменьшалась. После этого он задавал детям вопрос о том, изменилось ли теперь количество кубиков в двух рядах. Дети 3-4 лет, как правило, отвечали, что количество изменилось и в коротком ряду кубиков стало меньше, чем в длинном. Аналогичные эксперименты были проделаны с исследованием сохранения массы в круглом и сплюсненном кусочке пластилина и объема воды, когда она переливалась в сосуды с широким и узким доньшком так, что ее уровень в одном сосуде был намного выше, чем в другом. И только к концу дошкольного возраста дети начинали понимать, что масса пластилина, количество кубиков и объем воды не изменились.

Важное значение для Пиаже имели исследования, в которых доказывалась разница между образным и логическим планом в мышлении. Так, он показывал детям рисунок, на котором мышке надо было дойти до стула, находящегося на расстоянии в четыре красных кружка, а затем до стола, который отстоял от стула на расстоянии в три белых кружка. Детей спрашивали, каких кружков больше - белых или красных, и они правильно отвечали, что красных больше. Тогда их спрашивали, чего больше - кружков или красных кружков, и они отвечали, что красных кружков больше. На вопрос экспериментатора, до какого предмета мышке дальше идти - до стула или до стола, дети правильно отвечали, что до стола дальше, показывая это расстояние на рисунке. Однако на повторный вопрос о том, чего больше - кружков или красных кружков, дети снова повторяли, что красных.

Эти исследования привели Пиаже к выводу, что до 7 лет дети находятся на предоперационной стадии, т.е. у них начинают формироваться внутренние мыслительные операции, но они еще несовершенны, необратимы. Только к 7 годам дети начинают правильно решать предложенные задачи, но их логическое мышление связано только с конкретными проблемами, в то время как формальная логика у них только начинает развиваться. И лишь к подростковому возрасту у детей формируется как конкретное, так и абстрактное логическое мышление.

Важное место в исследовании дошкольников занимает изучение особенностей их общения со сверстниками. В этом возрасте впервые внимание детей начинает переключаться со взрослого на сверстника, интерес к общению с которым постепенно увеличивается. В течение дошкольного детства избирательность в общении со сверстниками возрастает - если в 3-4 года дети достаточно легко меняют партнеров по общению, то с 6-7 лет они стараются общаться с конкретными детьми, которых трудно заменить даже в том случае, если это общение не устраивает взрослого.

Развивается и групповая дифференциация, в группе выделяются лидеры, которые умеют как организовать деятельность других детей, так и привлекают к себе их симпатии. В процессе общения со сверстниками развивается и самооценка детей, которая становится все более адекватной. Говоря о значении адекватной самооценки для формирования личности, известный психолог К. Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека выражается именно в самооценке.

Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Чаще всего это происходит под давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь к тому, чтобы он ее принял и сделал своей собственной самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, вступая в конфликт с окружающими, что рождает негативизм и агрессию.

Однако чаще всего, отмечает Роджерс, дети и не пытаются противостоять родителям, соглашаясь с их мнением о себе. Это происходит потому, что ребенок нуждается в ласке и принятии со стороны взрослого. Однако проблема не только в том, что, стараясь заслужить любовь других, человек отказывается от себя, но и в том, что при осуществлении деятельности, навязанной другими и не соответствующей истинным, хотя и не осознаваемым в данный момент желаниям и спо-

собностям, ребенок не может быть полностью успешен, как бы он ни старался и как бы он ни убеждал себя, что эта деятельность и есть его настоящее призвание. Это приводит к развитию неуверенности в себе, тревоги или агрессии по отношению к окружающим, к новой деятельности и новым людям.

Исследования также показали, что одним из условий бесконфликтного развития личности является положительное эмоциональное отношение в сочетании с точным и полным знанием о себе, т.е. человек должен осознавать свои хорошие и плохие качества, свои достоинства и недостатки. Такая самооценка совпадает с оценкой окружающих, т.е. люди видят ребенка таким же, каким он видит себя сам, что доказывает и ее адекватность.

Таким образом, при диагностике познавательного развития дошкольников в центре внимания психологов должно быть изучение следующих параметров: уровня интериоризации познавательных процессов и ориентировки, степени обобщения, произвольности, децентрации мыслительных операций и особенностей общения.

О ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

В.Н. Кузнецов

*Таганрогский государственный педагогический институт
имени А.П. Чехова, rector@tgni.tn.ru*

Предпосылки возникновению современного дистанционного образования появились в 1840 году, в этот год Исаак Питман [1], британец, основатель современной стенографии, высказался о том, что можно производить обучение посредством пересылки писем. Немного позднее, в 1856 году, он стал преподавать языковые курсы для корреспондентов в частной школе Берлина, именно этим способом.

К настоящему времени в мире не существует единого определения дистанционному обучению. Общая идея лишь сводится к тому, чтобы освободить и преподавателя, и ученика от пребывания в одном месте. В законе "Об образовании" написано: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [2].

Дистанционное образование ставит перед собой те же цели и задачи, что и обычное образование, но при этом имеет несколько ярко выраженных преимуществ:

- гибкость,
- дальное действие,
- экономичность.

Способы реализации дистанционного образования:

1. Использование почты. Исторически сложилось, что именно она позволяет производить обучение повсеместно, особенно там, где нет ни интернета, ни телевидения, а так же имеются сложности с частым, непосредственным посещением этих мест. Это самый универсальный и более надежный способ.

2. Радио [3].
3. Телевидение.
4. Интернет.

Остановимся подробнее на сети интернет, и перечислим формы обучения, возможные при его использовании:

- обучающие видео,
- переписка (чаты),
- непосредственное общение обучаемого с преподавателем (использование Skype),
- вебинары - групповые видеоконференции,
- рассылки материала на электронную почту,
- использование ресурса web-сайта (тесты и опросы).

Цель моего исследования – разработка моделей Ученик-Сайт-Материал, Учитель-Материал-Сайт, Учитель-Сайт-Ученик для преподавания информатики в школе.

Итак, для достаточного раскрытия потенциала дистанционного обучения относительно курса информатики, выбраны следующие формы: обучающее видео и ресурсы web-сайта. Ориентируясь на них, будут созданы: ядро системы, написанной на языке PHP, с использованием базы данных MySQL или SQLite, графический интерфейс сайта, а так же дополнительные модули, в состав которых войдут:

- каталоги видео-уроков,
- система представления текстового и графического материала, а также тестов и опросов к ним,
- система статистики,
- раздел электронного дневника,
- админ-панель, которая поможет учителю управлять системой (менять настройки, создавать тесты и выкладывать видео).

Обучающий web-сайт разрабатывается на основе следующих ресурсов:

<http://learn4you.ru> - дает понимание о примерной структуре отображения видео-уроков. Они могут быть отображены в виде списка, с четкой структурой, типа учебного оглавления, либо в виде набора видео и будут иметь постраничную навигацию, причем, для удобства учеников, к каждому из видео будут доступны теги для поиска, что позволит облегчить нахождение необходимого видео-урока. Вид отображения меняется.

<http://examen.ru> - содержит типовые тестовые листы в электронной форме.

Литература:

1. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/holmbg95.htm>
2. <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1602851>
3. http://www.bbc.co.uk/russian/multimedia/2011/03/000000_podcast_english_gel.shtml

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЕНЕДЖЕРОВ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

А.В. Кузнецова

*Академия педагогического образования
Южного федерального университета*

Проблема мотивов поведения и деятельности - одна из стержневых в психологии. Ее актуальность обусловлена, прежде всего, тем, что мотивация является важнейшим структурным элементом в системе деятельности. Являясь стержнем психологии личности, мотивация обуславливает особенности и поведения и деятельности личности, в частности менеджеров.

Вопрос мотивации деятельности личности становится еще более интересен в условиях все ускоряющихся темпов развития рынка.

Управленцу следует обладать не только профессиональной, но и стратегической, социальной, функциональной компетентностью. Эффективность системы управления зависит не только от четкого выбора методов, принципов и функций управления, но и факторов, способствующих повышению интенсивности процесса управления, в том числе мотивации себя и своих коллег.

Мотивы деятельности человека связаны с его целями. Цели и мотивы действий могут совпадать. Цель деятельности всегда зависит от ее мотива.

Под мотивацией традиционно понимаются побуждения, вызывающие активность и определяющие ее направленность. Мотивация, обуславливая поведение и деятельность, оказывает влияние на профессиональное самоопределение, на удовлетворенность человека своим трудом. Профессиональная мотивация – это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией.

Профессиональная ориентация динамична, изменчива и представляет собой непрерывный процесс, протекающий под постоянным воздействием объективных и субъективных факторов. Структуру профессиональных мотивов можно выявлять на разных этапах становления (развития) профессионала: на этапе выбора профессии или специальности (взвешиваются все плюсы и минусы предлагаемой работы); в процессе работы по избранной специальности; при смене рабочего места (переход с одной работы на другую).

При рассмотрении проблем, связанных с профессиональной мотивацией, вопрос о влиянии мотивации на успешность деятельности является одним из основных. Общеизвестно, что от выраженности профессиональных мотивов зависит эффективность деятельности.

В связи с этим возникает вопрос о том, как влияют изменения в мотивационной сфере на систему оценок и самооценок человека. Вместе с тем, до сих пор не проведено практических исследований взаимосвязи профессиональной мотивации и профессиональных представлений у менеджеров с разной профессиональной направленностью, что обуславливает выбранную нами проблему исследования.

В связи с обозначенной выше проблемой нашего исследования нами была выявлена следующая цель исследования: изучение взаимосвязи профессиональных мотиваций и профессиональных представлений у менеджеров с разной профессиональной направленностью.

Объектом нашего исследования являются менеджеры, в обязанности которых входит управление людьми и производственными процессами.

Предметом исследования являются особенности взаимосвязи профессиональной мотивации и профессиональных представлений у менеджеров с разной профессиональной направленностью.

Мы предполагаем, что существует взаимосвязь профессиональной мотивации и профессиональных представлений у менеджеров с разной профессиональной направленностью.

Теоретической основой нашего исследования стали работы, посвященные изучению профессиональной мотивации (Асеева В.Г., Волковицкого Г.А., Лаптева Л.Г., Новоселова Ю.В. и др.) и профессиональных представлений (Науменко М.В., Панкратова И.А., Рогов Е.И., Рогова Е.Е. и др.). В психологической литературе рассмотрению профессиональной направленности личности посвящены труды К.М. Гуревича, Е.А. Климова, Н.Д. Левитова, А.Н. Леонтьева, Л.М. Митиной.

Изучив исследования вышеобозначенных авторов мы выявили, что научная новизна исследования определяется тем, что в нем впервые исследована взаимосвязь профессиональной мотивации и профессиональных представлений у менеджеров с разной профессиональной направленностью.

Практическая значимость заключается в том, что данные полученные в результате исследования важны для создания системы повышения эффективности работы управляющего звена компании.

Методический инструментарий нашего исследования:

1. Тест профессиональной мотивации (модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана).

2. Оценка профессиональных представлений личности (Е.И. Рогов)

3. Тест Дж. Голланда на определение профессиональной направленности личности. Методика предназначена для определения профессиональной направленности личности.

В соответствии с поставленной гипотезой, которая заключается в том, что профессиональная мотивация испытуемых, имеющих нечеткие представления об объекте деятельности, снижена по сравнению с испытуемыми, имеющими четкие представления об объекте деятельности, мы планируем в ходе исследования выявить особенности взаимосвязи профессиональных представлений у менеджеров с различной профессиональной направленностью.

Литература

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения /М., 2005. – 325 с.

2. Профессиональные представления: теория и реальность./Под редакцией Е.И.Рогова.-Ростов-на-Дону: ПИЮФУ, 2008.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Е.Н. Кукса

Армавирская государственная педагогическая академия

Факультет дошкольного и начального образования

Galinand2006@mail.ru

Идеалом воспитания является разностороннее воспитание детей, которое осуществляется как в семье, так и в общественных общеобразовательных учреж-

дениях. Но каждый из этих социальных институтов обладает определенными преимуществами в воспитании у детей тех или иных свойств, качеств личности, формировании способов поведения и деятельности. Исследования свидетельствуют, что в семье создаются наиболее благоприятные возможности для укрепления здоровья ребенка, развития его физических качеств, нравственных качеств, привычек и мотивов поведения, интеллекта, приобщения к культуре в самом широком понимании этого слова.

Во всем мире общепризнанно, что лучшие условия для развития и воспитания ребенка младшего дошкольного возраста, в том числе и музыкального, создаются в семье. Поэтому родители, взяв на себя ответственную роль педагога, должны помнить, что этот период чрезвычайно важен для последующего воспитания ребенка. Именно в этом возрасте закладываются те основы, которые позволяют успешно развивать у детей музыкальные способности, приобщить к музыке, сформировать у них положительное к ней отношение.

Сегодня проблема участия семьи в воспитании у ребенка интереса к музыке приобретает особую остроту. Это, прежде всего, связано с бурным развитием средств массовой коммуникации. Телевидение, радио, поток магнитофонных лент создали совершенно несопоставимый с прежним масштабом звуковой мир. Никогда еще музыка не была столь доступна во всем своем многообразии буквально каждому. Это в определенной мере благотворно влияет на развитие личности, повышая систематичность восприятия музыки и увеличивая избирательность по отношению к произведениям искусства. Но существует и отрицательная сторона этого процесса. Музыка, которая окружает детей дома, за счет своего примитивизма, прочно оседает в детской памяти и, таким образом, ребенок обделен целым пластом художественного воспитания. Музыка предстает перед детьми как изображение конкретных явлений действительности вне опоры на эмоционально-образное содержание. Неудивительно, если в результате вырабатывается взгляд на музыку, как на язык темный, двусмысленный, неопределенный, если не вообще бессодержательный.

Во избежание формирования потребительского отношения к искусству и односторонности развития музыкальных предпочтений семье необходимо активно развивать интерес и эмоционально-положительное отношение у детей к музыке. Выполнение этой задачи, во многом новой и сложной для современных родителей, требует от них определенной педагогической подготовленности.

Родители должны знать методы и приемы, формы организации музыкального воспитания в семье, понимать значение музыкального воспитания и повышать свой собственный культурный уровень. Среди педагогов-музыкантов популярностью пользуется ответ известного венгерского композитора Золтана Кодаи на вопрос: «Когда можно начинать музыкальное воспитание?» – «За 9 месяцев до рождения ребенка. А еще лучше за 9 месяцев до рождения его матери».

С самого рождения ребенок попадает в мир полный звуков. Это голос матери и отца, поскрипывание кровати, звон погремушек, стук швейной машинки, шум машин за окнами и множество самых различных голосов и звуков – сердитых. Нежных, резких, громких, тихих, взрослых, детских. Через эти звуки младенец вслушивается в окружающий мир и пытается его понять.

Выдающийся русский физиолог В.М. Бехтерев считал. Что для развития музыкальности ребенку надо давать слушать музыку с первых дней жизни. Он предлагал: «Маленькие дети живо реагируют на музыку. Одни произведения вы-

зывают плач и раздражение, другие радостные эмоции и успокоение. Этими внешними реакциями и следует руководствоваться в выборе музыкальных произведений (3).

Новейшие психолого-педагогические данные подтвердили, что дети реагируют на музыку очень рано. Особенно активно маленькие дети воспринимают ритмическую сторону музыки. Врачи советуют делать зарядку с самыми маленькими под ритмичную жизнерадостную музыку. Замечено, что при этом они выполняют упражнения с особым удовольствием.

Музыкальное воспитание и развитие ребенка в семье зависит от тех предпосылок и условий, которые определяются врожденными музыкальными задатками и образом жизни семьи, ее традициями отношением к музыке и музыкальной деятельности, общей культурой.

Первые и очень важные музыкальные впечатления ребенка связаны с пением матери. Веками матери пели у колыбели ребенка самые нежные, самые душевные песни. И первые музыкальные воспоминания связаны у многих детей с ощущениями счастья, любви, нежности.

Как отмечает Ф.Я. Розинер «...в семье имеются все возможности для применения различных видов музыкальной деятельности (восприятие, исполнительство, творчество, музыкально-образовательная деятельность). В семье, серьезно занимающейся музыкальным воспитанием, ребенок постоянно находится в музыкальной среде, он с первых дней жизни получает разнообразные и ценные впечатления, на основе которых развиваются музыкальные способности, формируется музыкальная культура и интерес к музыке» (5, 6).

Усвоение знаний о музыке, о музыкальных инструментах, о композиторах и музыкантах – важный этап формирования у дошкольника музыкальной культуры.

Выбор музыкальных произведений, которые ребенок слушает дома, зависит от музыкального вкуса и музыкального опыта семьи, ее общекультурного уровня. Для развития музыкальных способностей детей, формирования основ музыкальной культуры необходимо использовать народную и классическую музыку. Лишь на шедеврах можно воспитывать вкус маленьких слушателей. Дети должны знать народную музыку, которая тесно связана с языком, эстетическими и народными традициями, обычаями, духовной культурой народа. Если ребенок слышит народные мелодии с раннего детства, он, естественно, «проникается» народно-песенными интонациями. Они становятся ему привычными, родными. Ребенку важно прочувствовать и красоту классической музыки, накопить опыт ее восприятия, различить смену настроений, прислушаться к звучанию разных музыкальных инструментов, научиться воспринимать и старинную, и современную музыку, как «взрослую», так и написанную специально для детей.

Прежде всего, это должна быть высокохудожественная музыка, лучшие произведения музыкальной культуры. Желательно чтобы музыка отличалась ясной мелодией, светлым характером, четкой формой. Это должны быть небольшие произведения или фрагменты с яркой мелодией, запоминающимся ритмом, красочной гармонизацией, оркестровкой (пьесы Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, П.И. Чайковского) и более скромная по выразительным средствам, но вызывающая чувство восхищения старинная музыка А. Вивальди, И.С. Баха, В.А. Моцарта.

В формировании интереса детей к музыке большую роль могут сыграть музыкальные радио и телепередачи. Важно подготовить к ним ребенка – рассказать о композиторе, чья музыка будет исполнена, либо о самом музыкальном произведении. Особенно большое значение имеет настрой родителей. Известно, что заинтересовать детей чем-либо взрослый может только, когда он увлечен сам. Если ребенок чувствует такое отношение взрослого, восхищение красотой музыки, он постепенно тоже признает музыкальные ценности. Если же взрослый проявляет равнодушие, оно передается и малышам. Поэтому очень важна культура общения взрослого с детьми. И.П. Павлов писал, что «дети очень тонко перенимают не только привычки и манеры взрослых, но и их эмоции» [2,43].

Таким образом, семейное музыкальное воспитание очень важно для разностороннего развития детей, формирования основ их музыкальной культуры и интереса к музыке. И родители должны стремиться наиболее полно использовать все возможности музыкального искусства для достижения этой цели.

Литература:

1. Гарбузов В.И. «От младенчества до отрочества: размышления врача о развитии и воспитании ребенка» - Л, 1991 .
2. Мадорский Л.Р. «Музыка начинается в семье» – М.; Знание, 1982 .
3. Михайлова М.А. «Развитие музыкальных способностей детей». Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, Академия развития, 1997
4. Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили «Музыкальное воспитание дошкольников» – М.; 1998.
5. Розинер Ф.Я. «Ваши дети, вы и музыка» – М.; Знание, 1973.

НЕБЕСНЫЕ ПОГРЕБЕНИЯ В ТИБЕТЕ

А.М. Курьян

*ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»,
d1234d2@yandex.ru*

Для ранней истории Тибета характерно, что мертвых, возможно, закапывали в землю или сжигали. Но, поскольку, этот горный район не слишком богат землей, тибетцы придумали и другие способы избавления от погибших. Кремация – один из самых благородных способов погребения, который был предназначен только для лам и старших монахов. Органы простых людей, как правило, просто бросали в реку. Однако, с момента принятия буддизма в регионе в 800-х годах, небесные похороны были наиболее распространенным способом избавления от мертвых [3].

Небесные похороны или небесные погребения – один из трех типов погребений, используемые в Тибете. Два других – это кремации и бросание трупа в реку.

Небесные захоронения называется по-тибетски «Джха-Тор», что означает «дать милостыню птицам». Согласно тибетской вере, душа покидает тело в момент смерти, и человек на всех этапах жизни должен стараться быть полезным, поэтому мертвое тело надо скармливать птицам, проявляя таким образом последнее милосердие. В Тибете примерно 1100 площадок для данного погребального обряда. Крупнейшая из них – монастырь ДригунгТил. Ритуал производят особые люди – рогьяпы. Когда житель Тибета умирает, то его телоустанавлива-

ют в сидячем положении, и так он «сидит» в течение 24 часов, до тех пор, пока лама читает молитвы из «тибетской Книги Мертвых». Эти молитвы предназначены, для того чтобы помочь продвижению души через 49 уровней Бардо - состояние между смертью и новым рождением.

Через 3 дня после смерти близкий друг покойного нес его на спине к месту захоронения. Место это обычно находилось на большом огороженном лугу, где развешены молитвенные флаги, и воздух наполнен запахом тлеющего можжевельника. Здесь и находятся потрошители, известные как рогьяпы [2].

Рогьяпы, одетые в длинные фартуки, срезают волосы и рубят тело на куски топорами, вынимают внутренние органы. Рядом находится стая стервятников в ожидании, но их пока отгоняют палками. После завершения процесса разделки, мужчины уходят, разрешая птицам «пировать». Затем оставшиеся кости перемалываются в порошок, смешивают с цампу (ячменная мука) и, опять же, кормят птиц. Тибетцы верят, что каждый, кто хоть раз в своей жизни увидит небесные похороны, почувствует всю быстротечность и эфемерности жизни.

Говоря о рогьяпах, следует отметить, что в основном они живут недалеко от города, и небедно, потому что «небесные похороны» - удовольствие не из дешевых. Раньше, бедные, которые не могли позволить себе заплатить за похороны, просто бросали своих мертвых на открытых каменистых местах в горах, так что ими могли питаться птиц. Рогьяпа передаёт свой бизнес от отца к сыну. Если у «могильщика» родилась единственная дочь, ей очень трудно найти мужа, так как он должен принять, после смерти её отца, этот неприятный бизнес в свои руки [1].

Тибетский и зороастрийский обычай «Небесные похороны» был распространен среди древних обитателей Северного Причерноморья. В одном из захоронений было обнаружено скопление костей, принадлежащих к разным костякам. Антропологами, работающими в экспедиции, было установлено, что это останки человеческой большеберцовой кости. Такая же картина наблюдалась и раньше на синдских кладбищах, изученных археологами в этом регионе. При раскопках некрополя близ хутора Рассвет были найдены фрагментированные части человеческих скелетов, лежащих на каменноотмостке. В одной из могил, были найдены четыре человеческих черепа. Все эти факты позволяют предположить, что в древние времена синды использовали для захоронения церемонию, очень похожую на ту, что сейчас можно увидеть в современном Тибете. По мнению начальника Восточно-Боспорской Археологической Экспедиции, кандидата исторических наук Николая Сударева, синды выставляли тело умершего и ждали, как быстро он будет съеден дикими животными. Если кости быстро обгладывали, считалось, что умерший был хорошим человеком, и боги приняли его. В противном случае, о мертвом развивалось диаметрально противоположное мнение [5]. Кстати, этот обряд бытовал и у зороастрийцев Ирана. Там также мертвые подвергались съедению стервятниками или святыми собаками, а затем кости хоронились в специальной «Башне Молчания». Об этом обычае писал и Геродот: «Сведения о погребальных обрядах и обычаях персы передают как тайну. Лишь глухо сообщается, что труп перса предают погребению только после того, как его растерзают хищные птицы или собаки»

По словам Николая Сударева, «удивительно, что для разных покойников церемония отличалась. Кого-то просто «выставляли», потом хоронили, кто-то сразу был похоронен в каменном ящике. И это в одном некрополе».

Но аналогичные способы захоронения встречаются в том же Тибете. Разница в методах погребения мертвых зависела от причины смерти. Например, похороны в воду чаще всего предназначались для умерших в молодом возрасте. Закапывание в землю характерно для смерти от инфекционных болезней и неестественной смерти. Тело духовных лидеров и видных деятелей кремируют. Похоронные обряды зависят от интерпретации причин смерти, которую дают священники. На проведения похоронных обрядов могут, конечно, повлиять и непреодолимые последствия. Так, например, после землетрясения в уезде Юйшу, тибетском автономном округе Провинции Цинхай, в результате которых погибли тысячи людей, ламы решили совершить массовые кремации, так как птицы были просто не в состоянии физически произвести обряд «Небесного погребения» [4].

Небесные захоронения практикуются на всей территории проживания тибетцев, включая некоторые территории Индии, таких как Ладакх или Аруначал-Прадеш. В 1959 году, когда китайское правительство окончательно утвердилось на территории Тибета, обряд был запрещен. В 1974 году, после многочисленных запросов монахов и тибетцев, китайское правительство позволило возобновить «Небесные похороны».

Библиографический список

1. Хроники Харона. Энциклопедия смерти. Небесное погребение // [электронный ресурс]. – URL: <http://www.deathweb.ru/index.php?name=Page&op=page&pid=579> (дата обращения 15.11.2013).
2. Википедия. Похороны// [электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CF%E5%E0%ED%FB#.D0.A2.D1.80.D0.B0.D0.B4.D0.B8.D1.86.D0.B8.D0.B8.D0.BD.D0.B0.D1.80.D0.BE.D0.B4.D0.BE.D0.B2.D0.BC.D0.B8.D1.80.D0.B0>(дата обращения 15.11.2013).
3. Белые страницы истории. Небесные похороны// [электронный ресурс]. – URL: <http://sipkin2009.mirtesen.ru/blog/43899910489/%22Nebesnyie-pohoronyi%22-v-Tibete>(дата обращения 15.11.2013).
4. Румбур. Небесные похороны в Тибете// [электронный ресурс]. – URL: <http://www.rumbur.ru/people/1560-nebesnie-pohoroni-v-tibete>(дата обращения 15.11.2013).
5. Современное евразийство. Центр Льва Гумилева. Тибетский и зороастрийский обычай «небесных похорон» был распространен среди древних обитателей Северного Причерноморья // [электронный ресурс]. – URL: <http://www.gumilev-center.ru/tibetskij-i-zarostrijskij-obychaj-nebesnykh-pokhoron-byl-rasprostranensredi-drevnikh-obitatelej-severnogo-prichernomorja/>(дата обращения 15.11.2013).

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ XXI ВЕКА

Д.Н. Лаврищева

Таганрогский государственный педагогический институт

имени А.П. Чехова

Rector@tgpi.ru

Актуальность темы определяется значимостью музыки в жизни человека. Как отмечают многие исследователи, музыкотерапия берет истоки еще от древ-

него мира. Так как о лечебном воздействии музыки упоминалось в Древнем Египте, на Древнем Востоке. В Античности о музыке писали Пифагор и Аристотель.

В настоящее время музыкотерапия входит в состав арт-терапии. Современные технологии музыкального развития детей должны использовать методы, имеющие многофункциональный характер, и обеспечивать формирование музыкального мышления, активного музыкального восприятия, позволяющего глубже и более осознанно проникать в сущность музыкальных явлений; давать возможность ребенку активно, творчески проявлять себя в различных видах музыкальной деятельности. В связи с этим зародилось такое направление в педагогике, как артпедагогика.

Артпедагогика (художественная педагогика) по отношению к специальному образованию — синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую)[1].

Методы музыкального образования детей с разными проблемами основаны на общепринятых подходах к их классификации в дидактике, в музыкальной и специальной педагогике, учитывающих необходимость подбора для каждой категории детей с особыми образовательными потребностями такого сочетания методов и приемов, которые бы дали наибольший эффект. Они должны органично взаимодействовать с методами и приемами коррекционно-педагогической работы, что требует тщательного их отбора и использования в оптимальном сочетании, с учетом конкретных условий, конкретной ситуации. С одной стороны, отбор и композиция методов и приемов музыкального обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии должны максимально способствовать музыкально-эстетическому развитию, с другой — отвечать особым образовательным потребностям детей и специфике коррекционно-педагогической работы.

Методы музыкального образования детей с проблемами в развитии направлены на:

- формирование средствами музыки у ребенка с проблемами в развитии нравственно-эстетического отношения к окружающему;
- формирование основ музыкальной культуры, овладение ребенком определенными способами и средствами выражения, присущими разным видам музыкальной деятельности, и отображение с их помощью своих чувств, своего отношения к миру, своих творческих замыслов;
- удовлетворение особых образовательных потребностей детей с отклонениями в развитии средствами музыки;
- организацию коррекционно-компенсирующей, коррекционно-развивающей работы с детьми, основанной на их активном участии в разнообразных видах и формах музыкально-творческой деятельности[3].

Отбор и композиция методов в музыкальной педагогике очень тесно связаны с возрастными и индивидуальными особенностями детей и в основном определяются степенью выраженности у них нарушений развития. Можно говорить о применении специальной образовательной технологии музыкального развития детей с особыми образовательными потребностями, в основе которой лежит про-

цесс эмоционально-коррекционного воздействия музыки. В данном случае под специальной музыкально-образовательной технологией понимается система педагогических действий, совершаемых в определенной последовательности и направленных на решение задач музыкально-эстетического развития и на реализацию заранее спланированного коррекционно-развивающего педагогического процесса, обеспечивающего компенсацию нарушения и социальную адаптацию ребенка в окружающей среде.

Резервы воздействия музыкального искусства на личность ребенка используются полностью в том случае, если решаются коррекционно-развивающие и психокоррекционные задачи. Это обуславливает применение арттерапевтических техник и терминологии, связанной с ними.

Методика музыкального воспитания как часть артпедагогики имеет общую с ней цель — формирование средствами искусства гармоничной социально адаптированной личности ребенка с проблемами. Достижение этой цели становится возможным, когда решаются средствами музыки нижеследующие конкретные задачи воспитания и обучения, коррекции отклонений в развитии детей данной категории[2].

1. Приобщать детей к художественно-эстетической культуре средствами музыкального искусства, формировать художественную культуру личности, единство эстетических чувств, навыков исполнительской деятельности и норм поведения средствами музыки.

2. Формировать интерес к музыкальному искусству, обеспечивать музыкально-эмоциональное развитие, отзывчивость на музыку — от импульсивных откликов на простейшие музыкальные явления до более выраженных и разнообразных эмоциональных реакций, характеризующихся мимическими, двигательными и речевыми проявлениями.

3. Обеспечивать информационно-познавательные потребности детей в музыкальном искусстве, через участие в художественно-музыкальной деятельности. Обогащать детей музыкальными впечатлениями, развивать их сенсорно-музыкальные способности, тембровый, ладово-высотный, динамический, ритмический слух, содействовать первоначальному проявлению музыкального вкуса, сначала формируя избирательное, а затем оценочное отношение к музыке.

4. Активизировать потенциальные возможности детей, обеспечить развитие эмоционально-художественных, нравственно-эстетических, коммуникативно-рефлексивных основ личности средствами музыкального искусства и движений.

5. Формировать предпосылки и элементарные музыкально-творческие проявления, способности выражения своего Я во всех доступных детям видах музыкальной деятельности.

6. Осуществлять средствами музыки и движений профилактику и коррекцию имеющихся отклонений в развитии психических функций, эмоционально-волевой, моторной сферах, создавать условия для социокультурной адаптации ребенка посредством общения с музыкальным искусством в активной музыкальной деятельности.

Задачи музыкального развития дошкольников с различными проблемами в каждом возрастном периоде конкретизируются в зависимости от возраста, характера и особенностей имеющихся у детей данной категории нарушений.

Музыкальная педагогика на современном этапе находится в поиске эффективных средств коррекции и все больше ориентируется на использование искус-

ства в процессе обучения и воспитания детей. Коррекционные возможности музыкального искусства в различных его сочетаниях (с движениями, с театрализованной деятельностью) по отношению к ребенку, в том числе и с проблемами в развитии проявляются, прежде всего, в том, что оно выступает источником позитивных переживаний ребенка, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения, обеспечивает формирование музыкальной культуры и коррекцию отклонений в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах, создает условия для личностного развития и социальной адаптации учащихся.

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студентов средних и высших учебных заведений /Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М., 2001.
2. Семенова Г.Д. Музыкалотерапия и восстановительная медицина в XXI веке. М., 2006.
3. Федорович Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии: учеб. пособие. Екатеринбург, 2007.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРОВ-МАРКЕТОЛОГОВ

Т.С. Лагеза

Южный федеральный университет

best-tanyusha@mail.ru

Деятельность менеджеров по своему содержанию является одним из самых сложных видов профессиональной деятельности и характеризуется многоаспектностью, полифункциональностью и многообразием объектов управления. Успех профессиональной карьеры менеджеров, как было доказано Т.Ю. Тадышевой, во многом зависит от самооценки [2].

На основе теоретического анализа состояния проблемы исследования психологических характеристик менеджеров-маркетологов выявлено, что с некоторые психологические свойства личности маркетологов связаны с профессиональным и карьерным ростом личности, возможностью планирования карьеры, определения оптимальной траектории карьеры и реализовать личностный потенциал в профессиональной деятельности [1].

Одной из наиболее важных психологических характеристик на наш взгляд являются управленческие умения. Слабая изученность феномена управленческих умений, вызвала необходимость изучения данного феномена. В качестве испытуемых в нашем исследовании приняли участие менеджеры-маркетологи среднего звена работающие в ООО «Сейл маркетинг «Филипп Моррис» в возрасте от 27 до 32 лет, со стажем работы от 5 до 10 лет обоих полов. Выбор менеджеров данной возрастной группы и стажа обусловлен тем, что их функциональные обязанности наиболее связаны с управленческими умениями. В выборку вошло 53 испытуемых.

В результате анализа полученных данных опросника К.Л. Вилсона «Цикл управленческих умений» мы получили следующие данные отраженные в Таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по типам менеджеров

	Типы менеджеров						
	Менеджер, обладающий хорошим балансом умений	«Классический» слабый менеджер	Менеджер, ориентированный на работу	Менеджер, обладающий потенциалом	Менеджер с неточной самооценкой	Менеджер, которому не хватает знаний о себе	Менеджер, обладающий, низкой самооценкой
Испытуемые	48,2%	-	23,4%	18,3%	6,7%	-	3,3%

Менеджер, обладающий хорошим балансом умений составили 48,3% испытуемых. В этом случае профиль руководителя находится в хорошей форме. Его подчиненные и коллеги знают, чего он от них хочет, а он убежден, что все детали проконтролированы должным образом.

У менеджеров данного типа все оценки своих управленческих умений находя на среднем или более высоком уровне. Как правило, особенно высоко оцениваются такие управленческие качества, как «контроль деталей» и «создание команды». Высокая оценка данных умений свидетельствует о том, что большинство менеджеров компании умеют координировать работу команды, что позволяет управленцу эффективно руководить процессами и людьми. В тоже время у руководителей с высокой оценкой «контроля деталей» прослеживается излишняя властность.

Менеджер, ориентированный на работу – 23,3% испытуемых. В данном случае руководитель обладает хорошими управленческими способностями. У менеджеров этого типа отмечаются высокие знания и низкий эмоциональный фон. Они много уделяют внимание работе. На наш взгляд, это связано с тем что, люди данного типа проявляют высокую организованность, умение думать «на будущее», составлять стратегические планы, проявляют заинтересованность в деталях рабочего процесса, что подтверждается высокими оценками по шкалам «Тщательное планирование рабочего процесса» и «Контроль деталей».

Менеджер, обладающий потенциалом – 18,3% испытуемых. Это довольно неплохой уровень менеджмента, но следует учитывать, что подчиненные часто чувствуют невмешательство и отсутствие внимания к ним и рабочей ситуации. В.А. Чикер отмечает, очень часто у таких менеджеров прослеживаются очень высокие оценки подчиненных, но они не согласуются с оценками начальника.

Вероятно, поэтому у менеджера отмечены средние оценки по шкалам «Контроль деталей» (стремление к детальному выполнению задания) и «Контроль времени» (следованию расписанию) при очень низкой оценке по шкале «Мотивация цели» (слабое подталкивание к быстрому и успешному выполнению задания) и при высокой оценке «Делегирования полномочий» (передача всей или части ответственности за выполнение задания в руки подчиненных). На наш взгляд, это пример того, что делегирование полномочий является именно делегированием, а не попустительством. Менеджер ставит ясные цели и проявляет свои сильные умения таким образом, что люди знают, что и как делать; кроме этого, им дается возможность действовать.

Менеджер с неточной самооценкой – 6,7% испытуемых. Руководители данного типа хотят видеть работу, выполненную качественно, но сами не спо-

способны дать качественных указаний. Как следствие, указания такого руководителя не выполняются или выполняются не корректно. С целью повышения эффективности работы таким управленцам следует встречаться с подчиненными регулярно, научиться выслушивать их, а так же четко и корректно формулировать задания.

Менеджер, обладающий низкой самооценкой – 3,3%. Это классический мягкий руководитель. Ему необходимо учиться давать указания. У менеджера данного типа прослеживается низкая оценка всех управленческих умений.

На наш взгляд, низкая самооценка может существовать по нескольким причинам. Многие из опрошенных нами профессиональных менеджеров чувствуют, что могут работать еще лучше. Будучи честолюбивыми и имея высокие стандарты профессионализма, они сравнивают себя с эталоном. Некоторым менеджерам не хватает уверенности в себе, часть управленцев, напротив, являются очень самоуверенными и не принимают какую-либо помощь или совет от своих руководителей и подчиненных. Были и такие менеджеры, которые воспринимают тестирование как игру и дают себе низкие оценки, так как не хотят разочаровываться в конечном результате. Другой причиной может являться нехватка уверенности или даже нехватка «комфорта» в управлении.

Таким образом, менеджеры среднего звена в большинстве своем обладают хорошим балансом умений, на наш взгляд, данный факт связан тем, что не только окружение оценивает его высоко, но и проекты реализуемые менеджером являются успешными. Не высокий процент менеджеров, обладающих низкой самооценкой, на наш взгляд, обусловлен тем, что управляющую позицию в коммерческой компании, как правило занимают лица достигшие реальных успехов своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вишнякова М.В. Самооценка менеджеров // <http://neon-market.ru/15.html>
2. Костенко Н.В., Оссовский В.Л. Ценности профессиональной деятельности. – К., 2002, - 150 с.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА А. Леженко

Начиная с середины 90-ых гг. XX века Россия вступила на путь инновационного развития, который охватил не только экономическую сферу, но также все остальные стороны жизни современного общества. Образование в России также подверглось инновационным изменениям и реформации структур образовательной сферы. Исключением не является и образовательный процесс, связанный с работой с трудными детьми. При этом необходимо обратить внимание на то, что говоря об инновационном образовании, в основном рассматривается результат, к которому должна привести инновационная деятельность. Внедряя различные инновации, обычно мало уделяется внимания на структурные элементы, такие как, личностно-мотивационный компонент инновационного развития, компонентно-целевой анализ, структурно-функциональный, информационный, и индивидуально-психологический. Ведь все эти компоненты выделил Шадриков В.Д [1].,

ещё в 80-ые гг. XX века. И недаром же они были признаны многими учёными, психологами и практиками всего мира.

Необходимо рассмотреть ведущую педагогическую деятельность не только со стороны инноваций и её результата, структуризированной стороны, выделяя особенности инновационной деятельности какого-то одного из вариантов профессиональной деятельности современного педагога.

Большинство педагогов, когда начинают заниматься инновационной деятельностью, сталкиваются с проблемами внедрения и прохождения всех этапов, которые необходимы от рождения до получения результатов инноваций.

Рассмотрим инновационную деятельность педагога через призму системного анализа профессиональной деятельности выделенной Шадриковым В.Д. [2]:

1. Уровень личностно-мотивационного анализа, данный уровень предполагает изучение системы потребностей личности с одной стороны и их возможности удовлетворения с другой.

Современное общество развивается в эпоху технологического прорыва и скачкообразного развития науки, рождает всё более обширные и требовательные потребности человека современного общества. Соответственно более возрастают и потребности педагога (качественные и количественные) и это приводит к более активному поиску их удовлетворения. Осознанная необходимость инновационного развития, повышая уровень своего профессионализма, педагог подходит к этапу осознания необходимости инновационного развития и начинает свой поиск в данном направлении. При осознанном выборе технологии иного инновационного развития своей профессиональной деятельности как педагога новатора необходимо выделить личностно-мотивационный этап как вызревание инновации изнутри, т.е. когда инновация не просто изучена и принята педагогом формально, но и душевно к ней предрасположена. [3]:

2. На уровне компонентно-целевого анализа раскрывается цель, которая рассматривается не только с внешней действенной стороны, но и с внутренней, связанной с реализацией психических свойств педагога и его психических процессов.

На этом этапе педагог определяет уровень цели и временной промежуток реализации и получения результата. Приоритет отдаётся инновациям представляющим результативность за более короткий промежуток времени. Это объясняется тем, что педагоги в основном ориентированы на получение ответа в быстром режиме, а также будет более соответствовать и с административной стороны.

3. Структурно-функциональный анализ рассматривает принципы организации и механизмы взаимодействия отдельных действий в целостной структуре деятельности.

4. В процессе информационного анализа деятельности выделяются те признаки, ориентируясь на которые работник выполняет педагогическую деятельность, устанавливаются способы получения работником информации, изучается организация информационного потока.

5. Уровень индивидуально-психологического анализа предполагает изучение субъекта деятельности личности педагога во всём многообразии её свойств.

Таким образом, при взаимодействии всех перечисленных элементов структуры деятельности можно сказать, что данные элементы взаимосвязаны и обусловлены взаимовлиянием.

Список литературы:

1. Нижегородцева Н.В. Понятие учебной деятельности: системогенетический подход/ Н.В. Нижегородцева//Материалы чтений К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания и современной психолого-педагогической теории и практики. Часть 2. Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2008.
2. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности/В.Д. Шадриков. М.: Наука, 1982.
3. Яголковский С.Р. Когнитивная детерминация инновационного мышления и креативность//Труды Международных научно-теоретических конференций «Интеллектуальные системы» и «Интеллектуальные САПР» Научное издательство в 4-х томах. М.: Физмалит, 2007.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ У ДЕТЕЙ

К.А. Литвинова

руковод. стар. преп. М.Н. Гайдай

*Армавирская Государственная Педагогическая Академия,
ksusha010593@gmail.com*

Нарушение речи у детей на современном этапе очень актуально. О данной проблеме говорит тот факт, что своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для становления полноценной личности ребенка, а усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе [с. 4].

В соответствии с принципами психолого-педагогической классификации речевых нарушений выделена категория детей с таким нарушением, как общее недоразвитие речи, при котором отмечается недостаточная сформированность всех языковых структур [с. 4]. Речь страдает как целостная функциональная система, при которой нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй.

При осложненных формах данного нарушения, помимо перечисленных компонентов речи дополнительно нарушается слоговая структура слова.

Четверушкина Н.С. [с. 4] описывает тот факт, что под понятием “слоговая структура” слова принято подразумевать взаиморасположение и связь слогов в слове.

Выгодский Л.С. [с. 2] говорил о том, что одним из основополагающих принципов, лежащих в основе овладения речью, является принцип развития, согласно которому существуют общие закономерности онтогенеза речи в условиях нормального и аномального развития. В связи с этим необходимо обозначить этапы формирования слоговой структуры. По мнению Н.С. Жуковой [с. 1], выделяются следующие этапы формирования слоговой структуры слов у детей в норме:

- 1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев – ребенок часто воспроизводит один слог услышанного слова, в трехсложных словах часто опускается один из слогов (мако- молоко);

- 1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц – в трехсложных словах иногда еще опускается слог, чаще предударный (кусу- укушу), может сокращаться количество слогов в трехсложных словах;
- 2 года 1 месяц – 2 года 3 месяца – в многосложных словах чаще опускаются предударные слоги, иногда приставки (ципились – расцепились);
- 2 года 3 месяца – 3 года – слоговая структура искажается редко, главным образом в многосложных словах.

При дизонтогенетическом развитии картина будет иной. Нарушение слоговой структуры слов сохраняется у детей с патологией речевого развития на протяжении многих лет, обнаруживаясь, всякий раз, как только ребенок сталкивается с новой звуко-слоговой структурой и морфологией слова. Особенно опасно то, что нарушения слоговой структуры перерастают в нарушения письма [с. 2].

Первые слова аномальной детской речи можно классифицировать следующим образом: правильные произносимые слова (мама, дай); слова-фрагменты (моко-молоко); слова-звукоподражания, обозначающие предмет, ситуацию, действие (би-би); абрисы слов (папата-лопата); слова, которые совсем не напоминают слова родного языка.

Л.Г. Парамонова [с. 3] пишет о том, что обучение письму в школах на русском языке осуществляется по так называемому аналитико-синтетическому методу. Поэтому, овладевающий грамотой ребенок, еще до начала записи предложения должен уметь выделить в нем отдельные слова, уловив границы между ними, и определить звуко-слоговой состав каждого слова. Если такой анализ речевого потока ребенку недоступен, то это приводит к появлению группы специфических ошибок письма, а проявляются они в следующем:

- пропуски букв в словах (“лто” вместо “лето”);
- вставка лишних букв (“стлол” вместо “стол”);
- перестановка букв (“вебра” вместо верба”);
- пропуск слогов в словах (“гова” вместо “голова”);
- вставка лишних слогов (“гололова”);
- перестановка слогов (“мотолок” вместо “молоток”);
- слияние нескольких слов в одно слово (“детиигралиналугу”);
- разделение одного слова на части (“у тюг”, “о кно”).

Приведенные здесь конкретные примеры ошибок помогут педагогам и родителям легче сориентироваться в вопросе о том, что больше всего затрудняет ребенка: определение звукового состава слов, определение слогового состава слов или определение количества слов в предложениях [с. 3].

Опираясь на принцип предупредительного подхода к детям дошкольного возраста, особую значимость проблема формирования слоговой структуры слова приобретает в условиях детского сада для детей с нарушениями речи, как подготовительный этап в обучении грамоте [с. 4].

Литература:

1. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.
2. Крупенчук О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2013. – 96 с.

3. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. СПб.: «Дельта», 1996. – 384 с.
4. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. – М.: «Гном Пресс», 2006.

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.А. Литвинова

Южный федеральный университет, tamara19901@mail.ru

Ведущей целью обучения иностранному языку является практическая цель - формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя лингвистическую, речевую, социокультурную, учебно-познавательную и компенсаторную компетенции. Отсюда следует, что учебно-познавательная компетенция в области изучения языка и культуры является основополагающей частью межъязыковой и межкультурной компетенции.

Общеобразовательная школа формирует целостную систему универсальных знаний, умений и навыков и самостоятельной деятельности (универсальных учебных действий). Уровень сформированности ключевых компетенций определяет современное качество общего среднего образования. Одной из таких компетенций является учебно-познавательная, так как овладение ею переводит учащегося из объекта в субъект учебной деятельности.

Проанализировав методическую литературу (Конасова Н.Ю., Коряковцева Н.Ф., Гез Н.И. и др.), мы дали интегрированное определение понятия «компетенция»: *компетенция - это сформированность у учащихся комплекса взаимосвязанных качеств личности, владение знаниями, умениями и навыками, способами деятельности и готовность эффективно использовать внутренний и внешний потенциал для достижения поставленных целей.* [4, с.10], [5, с.43], [3, с.121].

Учебно-познавательная компетенция в области иностранного языка определяется как «совокупность знаний, умений и навыков в сфере самостоятельной учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком» (Штарина А.Г.). [1, с.44]

Особенно важно, чтобы учебно-познавательную компетенцию в области изучения языка и культур рассматривали как универсальную способность, с помощью которой можно было обеспечивать удовлетворение образовательных потребностей. Это объясняется тем, что стратегии и приемы работы над языком имеют свойство широкого переноса, поскольку ориентированы на работу с текстом как продуктом речевого общения и продуктом лингвокультуры. Они же обеспечивают овладение текстовой деятельностью и общей языковой и коммуникативной культурой.

Особенное значение в процессе коммуникативного обучения учащегося имеет позиция педагога, воспринимающего обучающегося как субъекта учебно-познавательной деятельности. Важно научить учащихся осуществлять адекватную самооценку и проводить самоконтроль в процессе овладения им коммуникативной компетенцией. С точки зрения целенаправленного формирования учебно-

познавательной компетенции, в содержании самооценки важны не столько приемы, сколько осознание и принятие учащимся определенных объектов и критериев оценки. В этом случае речь уже пойдет не о самооценке и самоконтроле как таковом, а о личностной рефлексии. Формированию необходимых навыков рефлексии и оценки результатов познавательной деятельности эффективно помогает *языковой портфель*. Портфель является одним из самых современных и перспективных технологических средств и используется как инструмент, отражающий достижения учащегося при овладении иностранным языком.

Таким образом было сформулировано интегрированное определение понятия «языковой портфель»: языковой портфель - пакет рабочих материалов, которые представляют опыт учебной деятельности учащихся по овладению иностранным языком и служат инструментом самооценки собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности (Коряковцева Н.Ф., Гальскова Н.Д. и др.). [5, с.65], [2, с.16]

Языковой портфель выполняет различные функции: педагогическую, социальную, информационную. Использование языкового портфеля способствует развитию навыков самоконтроля и самооценки учащегося основной школы. Содержание портфеля отбирается в соответствии с задачами, которые он решает.

В современной практике обучения иностранному языку эффективно используются различные виды языкового портфеля (портфолио по чтению, письму, языковой портфель взаимосвязанного развития видов иноязычной речевой деятельности (Integrated Skills Portfolio), Show Case). Сегодня активно используются и новые виды языковых портфелей, основанные на применении современных информационных технологий, и виды, ориентированные на новые образовательные цели (электронный портфолио, паспорт компетенций и квалификаций).

Языковой портфель для России разработан на основе Европейского языкового портфеля. Он состоит из: *языкового паспорта* (фиксируются данные о языках общения в семье и самостоятельная оценка уровня владения языком), *языковой биографии* (содержит контрольные листы самооценки основных коммуникативных умений в ситуациях речевого общения), *досье или непосредственно портфолио* (в котором учащийся собирает весь материал, свидетельствующий о его успехах в овладении языками, подтверждающий достижения).

Портфель оценивается на основании критериев-дескрипторов, сформулированных самими учащимися, преподавателями, экспертной группой и отражающих основные цели обучения по данному разделу (факторы, отражающие динамику изменений, полнота отражения изучаемого материала, творчество, завершенность или полнота включенной информации, глубина мыслительных процессов и качество выполняемой работы и др.).

Для развития рефлексивной самооценки, осознания учащимися своих потребностей в изучении языка, отслеживания динамики развития коммуникативных умений в портфель включаются опросники, контрольные листы самооценки, оценочные шкалы. Так, в частности, контрольные листы самооценки коммуникативных умений в видах иноязычной речевой деятельности позволяют учащемуся осознать характер реального межкультурного общения, цели и конечный результат овладения соответствующими умениями для определенного уровня коммуникативной компетенции, сопоставить их с личностно-значимыми потребностями. На основании этого учащийся учится самостоятельно оценивать и ставить необходимые учебные задачи, подбирать материалы, выбирать эффективные

стратегии и приемы учебной деятельности. Тем самым развивается способность ученика к целеполаганию.

Языковой портфель – инновационная технология, позволяющая обеспечить информацией о динамике уровня владения иностранным языком, материалами об опыте коммуникативной и учебной деятельности учащегося в области иностранного языка.

Практическая значимость языкового портфеля состоит в том, что он направлен на активизацию учащегося как субъекта учебной деятельности.

Языковой портфель развивает способности учащегося в рефлексивной самооценке, создает условия для повышения мотивации и качества овладения иностранным языком; развивает самостоятельность учащихся и ответственность за собственные успехи.

1. Английский язык: компетентностный подход в преподавании: технологии, разработки уроков. /Авт. - сост. А.Г. Штарина.

2. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков.

3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе.

4. Конасова Н.Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов учащихся: Учебно-методическое пособие для администраторов и педагогов общеобразовательной школы.

5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей.

ЛИЧНОСТЬ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ (ИЗ ОПЫТА ЛЮДЕЙ, НАХОДИВШИХСЯ В КОНЦЕНТРАЦИОННЫХ ЛАГЕРЯХ)

К.А. Мешалкина,

Самарский государственный университет,

kristina.meschalkina@yandex.ru

Эрих Фромм – один из крупнейших представителей Франкфуртской школы – заметил, что человек обладает огромной гибкостью в плане физического и морального приспособления к самым разнообразным условиям, однако у этой гибкости есть свои пределы. И пределом его адаптационного потенциала являются условия, созданные нацистами в концентрационных лагерях в период гитлеровского режима.

Личностью в психологии называют человека как носителя сознания, и становится он ею в процессе бытия и трудовой деятельности, когда, общаясь и взаимодействуя, индивид сравнивает себя с другими, выделяет свое «Я» [1]. Психологические свойства (черты) личности полно и ярко раскрываются в деятельности, общении, отношениях, во внешнем облике человека и, безусловно, в ситуациях различного вида, например трудных. Они всегда характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет (сделать, достичь и т.п.), и тем, что он может, оказавшись в данных обстоятельствах и располагая имеющимися у него собственными возможностями [2, с.30]. Такое рассогласование препятствует достижению первоначально поставленной цели, что влечет за собой возникнове-

ние отрицательных эмоций, которые служат важным индикатором трудности той или иной ситуации для человека, в том числе и в концентрационных лагерях.

Нацистами был продуман целый комплекс мер по подавлению личности. Перечислим некоторые из них – беспрекословное выполнение всех команд надзирателей моментально; мелочная регламентация жизни узников, приводящая к отсутствию инициативы и самостоятельного мышления; создание обстановки, где все люди друг другу во всем становятся подобными, исключение всех возможностей проявления индивидуального; запрет ношения часов, что не даёт возможности управления собственными действиями. Кроме этого заключенные были лишены права умереть самостоятельно. За нарушение этого закона они приговаривались к публичной казни [3, с.35].

Однако существовали и способы психологической защиты личности, позволяющие сопротивляться деформации внутреннего мира человека со стороны окружающей среды. В книге «Просвещенное сердце» Бруно Беттельхейм рассматривал несколько таких способов: метод самовнушения мыслей о том, что скоро наступит благополучие; возможность размышления о том, что жизнь отдаётся за то, чтобы кто-то не оказался на твоём месте; поддержание эмоциональной связи с семьёй; метод вспоминания и заучивания какой-либо информации во избежание потери рассудка; мечтания; борьба с условиями лагеря, хотя бы на уровне собственного бытия [4, с.27-35].

Таким образом, условия жизни в нацистском концентрационном лагере были построены так, чтобы вызвать у каждого попавшего туда узника психологическое разрушение личности, внутреннего мира, самостоятельного мышления и контроля над своими поступками. Однако даже в таких страшных условиях люди пытались сохранить собственное достоинство способами, может быть, и не слишком эффективными, но позволяющими им не потерять человеческий облик и не превратиться в робота, механически исполняющего приказы.

Библиографический список

1. Максимов М. На грани – и за ней // Знание – сила. 1988. №3.
2. Живаева, Ю. В. Взаимосвязь показателей жизнестойкости и мотивации достижения у выпускников педагогического вуза // Современные проблемы психологии развития и образования человека (сборник материалов международной конференции). Т.2. - СПб.: Изд-во Ленинградского государственного ун-та им. А.С. Пушкина, 2010.
3. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. - М.: Смысл, 2004.
4. Беттельхейм, Б. Просвещённое сердце. - Лондон: Пенгвин Букс, 1991.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Лозовая В.А.,

*студентка 1 курса магистратуры
факультета технологии, изобразительного искусства
и профессионального образования,
программа подготовки «Высшее образование»*

Социально-экономические изменения в начале XXI века в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую оче-

редь системы образования в целом. Процесс модернизации образования в России обуславливает развитие инновационных концепций и подходов в образовании.

Реализация потенциала молодежи в условиях инновационного социально ориентированного развития страны представляется одной из главных целей образовательного учреждения. Система обучения, адаптируясь к задачам, поставленным Концепцией модернизации российского образования, вырабатывает новые подходы, отражающие современную гуманистическую парадигму образования и воспитания. Так, например, мы можем наблюдать переход от традиционно-знаниевой парадигмы к личностно-ориентированному обучению, которое и определяет разработку новых подходов. Один из наиболее популярных подходов в современной педагогической теории – компетентностный подход - отвечает основным требованиям современной концепции образования.

Сущность и своеобразие компетентностного подхода раскрыта в научной школе А.В.Хуторского. В его концепции данный подход характеризуется «не усвоением учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе». В связи с этим по иному определяется система методов обучения. Основные понятия компетентностного подхода – компетентность и компетенция - и проблема их различия вызывает много споров среди исследователей.

Согласно мнению А.В. Хуторского, компетентность стоит рассматривать как более общее понятие. Это комплексное качество, которое отличает компетентного специалиста, включающее не только знания, умения и навыки человека, но и его субъективное отношение к тому, чем он занимается. Компетенция же является составной частью компетентности, более узким понятием, называющим качество, принадлежащее конкретному человеку

А.В.Хуторской выделяет семь ключевых образовательных компетенций:

- 1) ценностно-смысловые компетенции,
- 2) общекультурные компетенции,
- 3) учебно-познавательные компетенции,
- 4) информационные компетенции,
- 5) коммуникативные компетенции,
- 6) социально-трудовые компетенции,
- 7) компетенции личностного самосовершенствования.

Под общекультурными компетенциями понимается воспитание социальной и культурной идентичности студента, который должен обладать следующими знаниями, умениями и навыками, определенными способностями и готовностью к социокультурной деятельности:

❖ осознание студентом основных человеческих ценностей: ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1);

❖ уважение к другим культурам и традициям, что существенно необходимо при жизни в поликультурном обществе (ОК-2);

❖ навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);

❖ готовностью к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлением уважения к людям, готовностью нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений (ОК-4);

❖ осознанием значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готовностью принять нравственные обязательства

по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию (ОК-5);

❖ умеет применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования (ОК-8);

❖ обладает способностью занимать гражданскую позицию в социально-личностных конфликтных ситуациях (ОК-9);

❖ знает свои права и обязанности как гражданина своей страны; умеет использовать действующее законодательство; демонстрирует готовность и стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии (ОК-10).

Общекультурные компетенции рассмотрели в своих научных работах следующие авторы В.И.Байденко, А.А.Вербицкий, Э.Ф.Зеер, Т.А. Жукова, О.А.Захарова, О.Н.Лебедев, А.М.Митяев, А.Ю.Поленова, А.Э.Рахимова, А.П.Садохин, Е.М.Щеглова и др. Вопросу использования компетентностного подхода в образовании в условиях изменений социокультурных реалий посвящены работы В.И.Андреева, Л.В.Ведерниковой, Ф.Н.Гоноболина, О.Ю.Елькиной, И.А.Жигаловой, Н.В.Кузьминой, В.Ф.Любичевой, Т.С.Паниной, С.М.Редлиха, В.А.Сластёнина, Т.И.Шалавиной и других, - данные исследования послужили основанием для изучения процесса формирования общекультурной компетенции студентов как одного из аспектов профессиональной подготовки. Культура, как творческая деятельность, рассматривается в работах Э.А.Баллера, В.Е.Давидовича, Ю.А.Жданова, Л.Н.Когана, А.Н.Леонтьева и мн.др.

Основными формами развития общекультурных компетенций студентов вуза может быть следующая практическая деятельность студента по подготовке и проведению проектов воспитательной, познавательной, социокультурной и духовно-нравственной направленности:

- 1) тренинг,
- 2) познавательное мероприятие,
- 3) конкурс,
- 4) благотворительное мероприятие.
- 5) конференция/форум.

Овладение студентами общекультурными компетенциями предполагает в своей сути обширную внеаудиторную работу воспитательной социокультурной направленности, так как *полностью овладеть названными выше компетенциями только в аудиторное время, мы считаем, невозможным.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Е.В. Лохманова

ФГАОУ ВПО ЮФУ г.Ростов-на-Дону elena.lohmanova@mail.ru

Научный руководитель: ст.пр. О.Г.Болдинова

В настоящее время одной из актуальных задач специальной педагогики является повышение эффективности процесса коррекции нарушений языкового и речевого развития у детей дошкольного возраста. Необходимость ее решения определяется тем, что речевые нарушения часто встречаются в дошкольном возрас-

те. В последние десятилетия отмечается увеличение частоты встречаемости различных нарушений речи у дошкольников.

Исследования М.Е.Хватцева посвященные проблеме изучения и коррекции речи показывают, что преодоление речевых нарушений, как правило, имеет длительную и сложную динамику. Поэтому применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с нарушениями речи, позволит повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников. [3]

Как отмечают многие авторы (Р.Ф. Абдеев, В.П.Беспалько, Ю.Б. Зеленская, Е.И.Машбиц, О.И. Кукушкина, И.А. Филатова, Л.Р. Лизунова и др.), применение компьютерных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями речи и значительно повысить эффективность коррекционного обучения. В основу использования новых информационных технологий в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н.Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним и др.

Использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов компьютерных технологий предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом. Для реализации коррекционных задач и повышения мотивации детей к образовательной деятельности использование компьютерных программ может служить одним из средств оптимизации процесса коррекции речи и подготовке дошкольников к обучению грамоте.

Компьютерные технологии (Л.Р.Лизунова) предоставляют широкие возможности использования различных анализаторных систем в процессе выполнения и контроля над деятельностью, способствует совместной координированной работе моторного, слухового и зрительного анализаторов. Применение компьютерных технологий в образовательном процессе дошкольного учреждения позволяет предоставить информацию в привлекательной, красочной и динамичной форме, что учитывает психическое развитие дошкольников (хорошо развито непроизвольное внимание). Обучающий материал, по мнению И.Б.Козина, представленный в данном контексте предьявляется ярко, интересно и доступно для ребенка, что вызывает интерес, развивает произвольное внимание, ускоряет запоминание содержания, делает его осмысленным и долговременным. Именно поэтому необходимо в коррекционно-логопедической работе с детьми, имеющими нарушения речи, использовать специализированные и адаптированные компьютерные технологии, способствующие диагностике, развитию, коррекции речи.[2]

В исследованиях Л.С.Волковой, В.И. Селивёрстова отмечается, что у дошкольников с речевыми нарушениями наблюдается: снижение интереса к обучению, нежелание посещать логопедические занятия, повышение утомляемости, скудный словарный запас, нарушение внимания, слабое воображение и несовершенство логического мышления, затруднено установление свойств и признаков предмета или явлений, сложности в обобщении, классификации. Эффективным

средством коррекции данных нарушений являются компьютерные технологии. Л.Н. Ефименкова предложила схемы составления рассказа: на экран выводятся яркие, красочные изображения, которые легко воспринимаются дошкольниками с речевыми нарушениями и облегчают овладеть связной речью, словообразованием, грамматической речью. На более поздних этапах работы учитель – логопед предлагает детям помочь в составлении подобных схем и нарисовать их на своих графических планшетах. Наличие зрительного плана делает рассказы детей более четкими связными, логичными, распространенными, последовательными, разнообразными.[1]

Программное обеспечение позволяет учителю-логопеду создавать видеоролики, записывать речь детей на определенных этапах коррекционной работы, предоставлять возможность детям слушать собственную речь, сравнивать ее, слушать, слышать и оценивать результаты своей работы. Все это способствует обретению ребенком уверенности в собственных силах, побуждает его прилагать еще больше усилий в стремлении научиться правильно и красиво говорить.

В настоящее время создано множество простых и сложных программ для развития всех компонентов речи. Особое место среди них занимают специализированные программы «Игры для Тигры», «Перо ВАМВОО», «Баба Яга учится читать», «Играем и учимся», «Мир за твоим окном» и другие для детей с различными нарушениями речи.

Использование компьютерных технологий позволяет сделать процесс обучения грамоте детей с нарушениями речи достаточно простым и эффективным. На занятиях по обучению грамоте с использованием компьютерных технологий формируется высокий уровень мотивации, интерес к деятельности, развиваются языковые, коммуникативные компетенции, обеспечивается свободное владение языком в разных сферах и ситуациях общения, что ведет к развитию навыков речевой культуры в целом.

Список литературы:

1. Волкова Л.С., В.И. Селиверстов. Хрестоматия по логопедии. - М., 2007. - Ч. I, II.
2. Лизунова Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи «Игры для Тигры»: учебно – методическое пособие. Пермь 2009.
3. Хватцев М.Е. Логопедия. - М., 2008

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА
В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ**

О.Д. Лукьяненко, В.С. Калаева

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования*

«Армавирская государственная педагогическая академия»

kaf_pitdino@mail.ru

Творчество - это определенная деятельность по созданию новых оригинальных идей и предметов, имеющих общественное значение; это показатель высше-

го уровня развития любой деятельности, в том числе изобразительной. Одной из первых определений детского изобразительного творчества дала Е.А. Флериной: «Детское изобразительное творчество мы понимаем как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картинку и другие виды искусства. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом и отношением к изображаемому» [5, с. 181].

На наш взгляд, творчество ребенка необходимо рассматривать как важнейшее качество его личности, универсальную способность, лежащую в основе формирования всех других способностей. Творчество - это мировоззрение и особый образ жизни ребенка во всех сферах ее проявления (в отношении к природе, сообществу, рукотворному миру, в том числе и к искусству, в данном случае к изобразительному искусству), во всех видах деятельности. Это особое отношение ребенка к окружающему миру, как в плане его восприятия, так и в плане его преобразования.

Следуя за Л.С.Выготским, Б.М.Тепловым, Е.А.Флериной важно помнить о своеобразии детского творчества. Открывая новое для себя, ребенок одновременно открывает взрослым новое о себе, и потому отношение к детскому творчеству должно быть педагогическим. При этом в оценке детского творчества акцент нужно делать не столько на результат, сколько на сам процесс деятельности.

Ценности мира детства, проявляющиеся в творчестве, важны и для взрослых. Это искренность, правдивость чувств, способность яркого видения образа, легкость «вхождения» в воображаемые ситуации, любознательность, открытость миру, свежесть его восприятия. Детское творчество по своей сути - подлинное, только находится в начальной стадии своего развития. Не случайно Е.А. Флериной назвала его «зернышком», а в зернышке заложено все, что появляется в зрелом растении, только надо постараться вырастить его.

Старший дошкольный возраст сензитивен для развития воображения, и поэтому взаимодействующий с ребенком взрослый должен создать все условия для того, чтобы ребенок мог вести поисковую, исследовательскую деятельность, решать любые вопросы по-своему. В настоящее время речь идет о создании педагогики творчества, разработке специальной системы игр, заданий, развивающих детское творчество.

Рассмотрим основные педагогические условия развития творчества старших дошкольников в изобразительной деятельности.

Во-первых, воспитатель, родители, взрослые должны сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творческим, ставить детей в ситуации не только художественного, но и познавательного, нравственного творчества.

Во-вторых, необходимо обеспечить эмоционально-интеллектуальный опыт, являющийся основой для возникновения замыслов и для работы воображения. Этот опыт создается всей системой жизнедеятельности ребенка (наблюдения, занятия, игры, посещения театра, экскурсии, общения и т.п.) и служит основой для творческих рисунков и поделок.

В-третьих, развитие детского творчества не возможно без обучения как организованного взрослым процесса передачи и активного присвоения ребенком изобразительной деятельности в целом.

В педагогике ряда зарубежных стран до сих пор преобладает мнение, что детское изобразительное творчество может успешно развиваться без руководства взрослого; всё чаще говорят о необходимости предоставления детям свободы самовыражения. Т.С. Комарова считает, что вся система подобного спонтанного развития детского творчества направлена на отвлечение детей от содержательной стороны рисования, от изображения окружающего их мира вещей и явлений. Интересы детей удерживаются в пределах манипулирования с разнообразными материалами. Детям предлагают рисовать краской без кисти, воском, капающим с зажженной свечи, столярным клеем, краской с вазелином и т.д. Все эти способы создания изображения значительно труднее, чем рисование карандашом и кистью. К тому же в большинстве случаев задача создания образа не ставится. Если же дети стремятся перейти к изображению, их снова возвращают к манипулированию с новыми материалами.

Конечно, в использовании разнообразных материалов есть положительная сторона: обогащение техническими приёмами, разнообразное сочетание этих материалов в одном рисунке. Однако такое разнообразие может легко отвлекать ребёнка от передачи содержания в рисунке. По мнению Т.С. Комаровой, «наблюдается, по существу, не свобода самовыражения, а твёрдо направленное формирование у детей отношения к рисованию как к деятельности по преимуществу не изобразительной» [4, с.19].

Освоение соответствующих знаний, умений и навыков при обучении художественно-эстетической деятельности людей любого возраста должно быть средством, а не конечной целью (об этом неоднократно писали Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Л. А. Раева, Б. М. Неменский, В. А. Мелик-Пашаев и др.) Знания, умения должны осваиваться *в связи с созданием образа*, с необходимостью выразить себя, свое отношение или характер изображаемого персонажа. Ребенок осваивает не просто изобразительные, а изобразительно-выразительные средства.

Для этого знания, умения, формируемые у детей, должны быть гибкими, вариативными, навыки - обобщенными. Т. е. применимыми в разных условиях. В противном случае уже в старшем дошкольном возрасте ребенок, понимая несовершенство своих рисунков и поделок, теряет интерес к изобразительной деятельности, что сказывается на развитии творческих способностей.

В-четвёртых, важным условием организованной взрослыми непосредственно-образовательной и самостоятельной изобразительной деятельности должна стать атмосфера творчества. Б. М. Теплов особое внимание обращал на искренность как главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве. «Без нее все другие достоинства теряют значение...» [3, с.106.].

В-пятых, необходима постоянная стимуляция поисковой и экспериментальной деятельности детей (Н.Н. Поддьяков., И.А. Лыкова). Ведущую роль в этом плане играют предварительные наблюдения, создание проблемных ситуаций и отсутствие готовых средств для их разрешения.

В современной отечественной педагогике выделяют ряд основных приемов и методов и форм, обеспечивающих развитие изобразительного творчества детей: совместные со взрослыми и сверстниками творческие дела художественно-эстетической направленности (проекты, коллекционирование, дизайн-деятельность, искусствоведческие беседы и экскурсии); сопровождение и поддержка детского коллективного творчества (украшение работами детей эстетической среды в ДОУ, коллективные панно и пр.); создание проблемных образова-

тельных ситуаций, ориентированных на воспитание эстетических представлений; интеграция разных видов изобразительной деятельности.

Литература:

1. Погодина С.В. Детское художественное творчество: стратегия развития дошкольника. //Дошкольник.-№2.- 2012. – с.10-15
2. Поддъяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников. М., 1990. С.16 – 20
3. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. - Вып 11. - М.: Л., 1947. - С. 106.
4. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования. – М., 2005. С.19.
5. Флерица Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. – М.,1961,С. .181.

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ СВЯЗИ В ОЦЕНКЕ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Е.В. Лялина

Южный федеральный университет

Zhenya-Lyalina@mail.ru

Одной из основных целей обучения математике в школе является развитие представлений о математике как методе познания действительности, достижению которой активно способствует применение интеграционных связей на уроках математики. Осуществлять такого рода связи должен учитель математики. Поэтому нами поставлена задача — рассмотреть проблему использования интеграционных связей на уроках математики с точки зрения учителей. Для достижения этой цели был проведен опрос учителей математики по опросному листу, который содержал вопросы, позволяющие решить следующие задачи:

- 1) выявление мнения учителей о том, ориентируют ли ФГОСы, используемый учителями учебник, наконец, сам учитель, на использование интеграционных связей;
- 2) самооценка эффективности работы учителей по использованию интеграционных связей на уроках математики;
- 3) выявление причин, по которым интеграционные связи на уроках математики присутствуют не всегда.

Первым вопросом опросного листа был вопрос, ориентируют ли образовательные стандарты и программы на использование в обучении интеграционных связей. Шкала оценки:

- безусловно ориентируют
- ориентируют
- затрудняюсь ответить
- слабо ориентируют
- не ориентируют

Ответы представим в виде диаграммы (рис. 1):



Рис. 1. Ориентация образовательных стандартов и программ на использование в обучении интеграционных связей.

Подсчитаем индекс ориентированности стандартов и программ на использование в обучении интеграционных связей по формуле:

$$I = \frac{1 \cdot a + 0,5 \cdot b + 0 \cdot c - 0,5 \cdot d - 1 \cdot e}{N} \quad (1)$$

где I может принимать значения на отрезке $[-1; 1]$, N — общее количество респондентов, a, b, c, d, e, f — количество ответов на последовательные ступени шкалы. В нашем случае:

$$I_{\text{ост}} = \frac{1 \cdot 13 + 0,5 \cdot 24 + 0 \cdot 3 - 0,5 \cdot 21 - 1 \cdot 0}{34} = 0,43$$

Таким образом, выявлено, что, по мнению учителей, стандарты и программы ориентируют на использование в обучении интеграционных связей, так как коэффициент ориентированности положителен и достаточно высок.

Второй вопрос опросного листа должен был выявить наиболее распространенный учебник среди учителей математики. Таким учебником в 5-6 классах является учебник Н.Я. Виленкина и др., в 7-9 и 10-11 классах — учебник Мордковича А.Г. и др.

Следующий вопрос: «Использует ли автор в своём учебнике элементы интеграционных связей?». Шкала оценки:

- использует в большом количестве
 - использует
 - затрудняюсь ответить
 - использует в малой степени
 - не использует

Подсчитаем индекс ориентированности учебника на использование интеграционных связей в учебном процессе по формуле (1):

$$I_{\text{учеб}} = \frac{1 \cdot 6 + 0,5 \cdot 13 + 0 \cdot 9 - 0,5 \cdot 29 - 1 \cdot 4}{34} = -0,18$$

Представим полученные результаты в виде диаграммы (рис. 2):

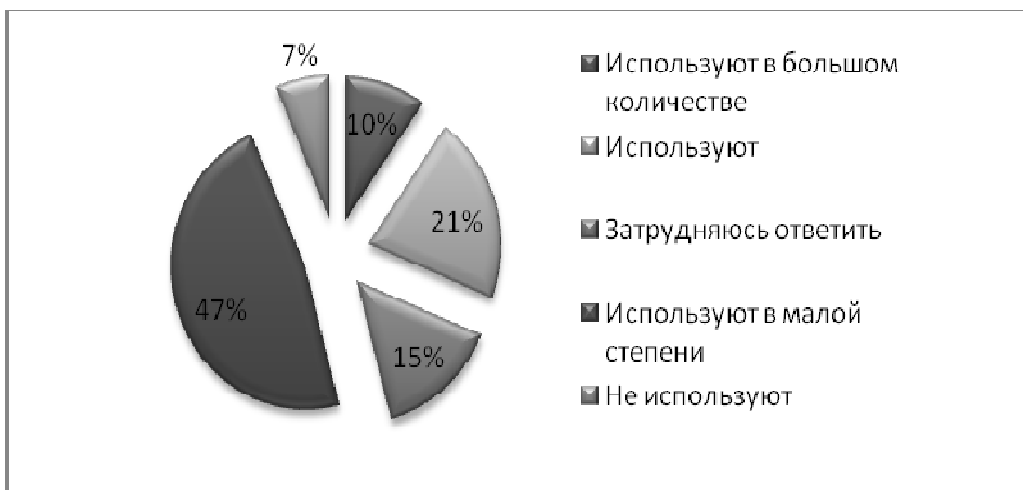


Рис. 2. Использование авторами учебников интеграционных связей.

Итак, подавляющее большинство учителей считает, что учебники математики в малой степени ориентируют на использование элементов интеграционных связей на уроках математики, коэффициент ориентированности отрицательный.

Нас интересовала оценка учителями своей деятельности по обучению учащихся на интеграционной основе, которая была дана в ответе на вопрос «Уделяете ли вы внимание использованию интеграционных связей при проведении уроков математики?». Шкала оценки:

- постоянно уделяю
- уделяю от случая к случаю
- затрудняюсь ответить
- уделяю, но очень редко
- не уделяю

Полученные результаты представим в виде диаграммы (рис. 3) и подсчитаем коэффициент внимания ($I_{вн}$) по формуле (1):

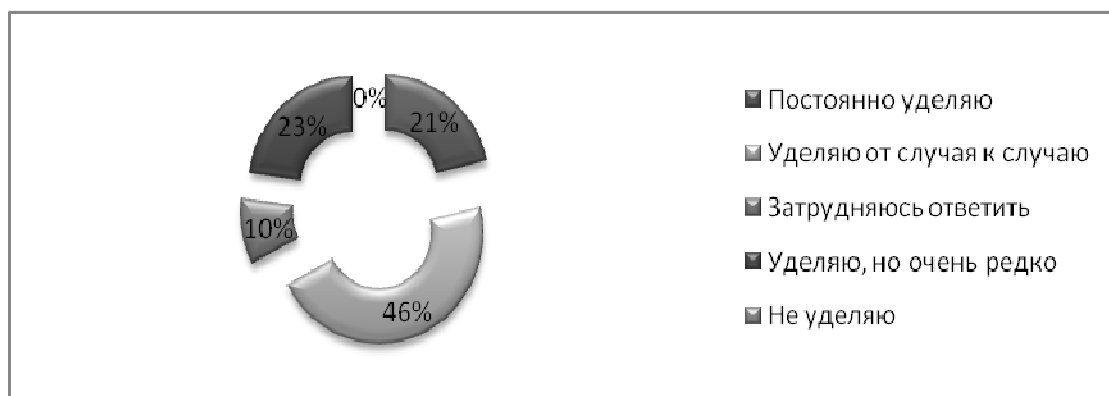


Рис. 3. Внимание учителя математики к использованию интеграционных связей при проведении уроков математики

$$I_{вн} = \frac{1 \cdot 13 + 0,5 \cdot 28 + 0 \cdot 6 - 0,5 \cdot 14 - 1 \cdot 0}{34} = 0,59$$

Из диаграммы следует, что чуть более половины опрошенных учителей уделяют внимание использованию интеграционных связей на уроках математики.

ки. Лишь 14 респондентов признались, что очень редко используют на уроках элементы интеграционных связей.

Всех опрошенных учителей попросили указать причины, по которым им не удается уделять постоянное внимание использованию интеграционных связей при проведении уроков математики. Выяснилось, что основная причина — нехватка времени.

Итак, полученные нами результаты позволили сделать следующие выводы относительно сформулированной нами задачи исследования:

1) государственные образовательные стандарты и программы по математике уделяют этому вопросу значительное внимание ($I_{ост} = 0,43$);

2) учебники математики в малой степени ориентированы на обучение учащихся на интеграционной основе, сами же учителя по возможности пытаются использовать при проведении уроков математики элементы интеграционных связей ($I_{учб} = -0,18$; $I_{сн} = 0,59$);

3) по мнению учителей математики, основная причина, по которой не уделяется достаточного времени использованию интеграционных связей на уроках математики, заключается в нехватке учебного времени. Вторая по значимости причина, по мнению учителей, — отсутствие эффективной методики обучения учащихся на основе интеграционных связей.

В процессе дальнейшего исследования нами будет предпринята попытка разработки методики использования интеграционных связей в процессе обучения математике.

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА

М. Ю. Могилевская

*ФГАОУ «Южный федеральный университет»
Факультет педагогики и практической психологии
fpmp@pi.sfedu.ru*

Эффективность воздействия руководителя коллектива на социально-психологический климат во многом зависит от нравственного облика руководителя, от его профессиональной компетентности и культуры, от умения грамотно, оперативно организовать практическую деятельность.

Социально–психологический климат – это содержательная характеристика межличностных отношений в группах, коллективах. Это состояние коллектива, которое характеризуется уровнем социального восприятия и мерой удовлетворенности его членов различными сторонами общения и взаимодействия. [1 с.56]

Специфика социально-психологического климата оказывает влияние на членов коллектива, что сказывается на психологическом самочувствии людей. Климат проявляется, главным образом, в таких групповых эффектах, как:

- сплоченность, выражающаяся в степени единства действий (поведения) сотрудников;

- взаимная совместимость, заключающаяся в возможности бесконфликтного общения и согласованности действий сотрудников в условиях их совместной деятельности;

- состояние уровня идентификации, то есть принятие сотрудниками целей, ценностей и норм групповой жизни коллектива;

Признаками благоприятного социально - психологического климата являются:

- высокая требовательность и доверие сотрудников друг к другу;

- доброжелательная деловая критика;

- свободное выражение собственного мнения членами организации при обсуждении всех вопросов жизни коллектива;

-удовлетворенность принадлежностью к учреждению;

-высокая степень взаимопомощи;

- достаточная информированность членов организации обо всех аспектах ее внутренней жизни. [3 с.104]

Влияние на социально – психологический климат оказывает, как управленческая деятельность начальника, стиль руководства, так и его личностные качества. На благополучность социально-психологического климата в коллективе оказывают влияние следующие особенности руководителя:

Способность воспринимать общие нужды и проблемы коллектива и принимать на себя ту долю работы по удовлетворению этих нужд и решению проблем, которую остальные члены коллектива взять на себя не могут.

Способность быть организатором совместной деятельности: руководитель должен уметь грамотно формулировать задачу; уметь планировать совместную деятельность с учетом интересов и возможностей каждого члена коллектива; использовать для принятия коллективных решений мнения и предложения, противоположные собственной позиции; обладать способностями и умениями вызывать желание у подчиненных выполнять работу лучше и качественнее.

Чуткость и проницательность, доверие к людям: руководитель должен находить время, чтобы выслушать людей; должен знать интересы, способности каждого подчиненного, кто в чем нуждается; быть готовым вступить за подчиненного, если с ним обходятся несправедливо; иметь способность к сопереживанию.

Представительские способности: именно руководитель должен улавливать и выражать общее мнение членов коллектива по любым значимым для них вопросам; ставить вопросы о нуждах и потребностях коллектива; являться представителем коллектива во взаимоотношениях с вышестоящим руководством;

Эмоционально-психологическое воздействие: руководитель должен уметь убеждать, поощрять; должен обладать авторитетом, в том числе и неформальным (к нему могли бы обратиться как по рабочему вопросу, так и по любому личному);

Оптимизм: руководитель должен быть уверен, что подавляющее число проблем, которые встают, разрешимы, своим оптимизмом он должен «заражать» и подчиненных. [2 с.149]

Многие авторы подчеркивают роль эффективного взаимодействия руководителя с подчиненными в создании благоприятного социально-психологического климата, основывающегося на следующих факторах:

1. Уважение. Сотрудник начинает уважать руководителя в тот момент, когда почувствует уважение к себе, исходящее от руководителя. Проявляя заботу о подчиненном как о личности, и он всегда поможет вам в трудной ситуации.

2. Доверие. Сотрудник ждет поддержки и доверия руководителя. Доверие возрастает, если действия руководителя способствуют продвижению работников. Доверие исчезает, если руководитель поддерживает рост некомпетентных людей.

3. Обучение. Эффективность руководителя связана с тем, чему у него можно научиться. Поэтому нужно превосходить подчиненных, нужно уметь выступать в роли учителя. Руководитель не учит, у него учатся. [4 с.25]

Всё вышперечисленное позволяет сделать вывод о значимости роли руководителя в формировании определённой специфики социально-психологического климата коллектива и актуализирует значимость исследований в данной сфере.

Литература:

1. Атаманчук Г.В. Управление: сущность, ценность, эффективность: учеб. пособие для вузов / Г.В. Атаманчук. - М.: Академический проект; Культура, 2006. 328 с.

2. Вересов Н.Н. Психология управления. М.,2006.-304с.

3. Веснин В.Р. Управление персоналом: учебное пособие / В.Р. Веснин. - М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2006. 240 с.

4. Ильин Г.Л. Руководство и лидерство в ДОУ/Г.Л.Ильин //Управление ДОУ .-2005.-№ 3.

5. Парыгин Д.Б. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения. - Л.: Наука, 1981. 192 с.

ВОПРОСЫ ИДЕОЛОГИИ В РАБОТАХ ТЕОРЕТИКОВ МАРКСИСТСКОЙ ТРАДИЦИИ (Г. МАРКУЗЕ И Л. АЛЬТЮССЕР)

А.Ю. Мельников,

*Самарский государственный университет,
artem-ultralevt93@yandex.ru*

Современные процессы сдвига общественных структур как мирового, так и российского масштаба с особенной остротой ставят вопрос об идеологии и ее роли в жизни общества. Данной тематике посвящены работы теоретиков различных философско-политических традиций, однако в рамках настоящего доклада нами будут рассмотрены взгляды двух крупных представителей марксистского течения общественной мысли – Герберта Маркузе (одного из духовных лидеров Франкфуртского института социологических исследований) и Луи Альтюссера (основоположника структуралистского, или «недиалектического», марксизма).

Главным произведением Г. Маркузе, касающимся интересующей нас проблемы, является его работа «Одномерный человек». Маркузе неразрывно связывает идеологию с феноменом репрессии, понимая под последней всю совокупность процессов сознательного и бессознательного, внешнего и внутреннего сдерживания и принуждения [1, с.15]. Однако общество, некогда нуждавшееся в репрессивном подавлении стремлений и желаний индивидов во имя поддержания общественного существования и развития, достигло на своей индустриальной стадии той ступени прогресса, при которой репрессия стала излишней. Однако

репрессивное подавление человеческого стремления к удовольствию не только не исчезло, но даже усилилось, в первую очередь, – за счет т.н. прибавочной репрессии, т.е. ограничений со стороны социальной власти. Репрессия в современных обществах усиливается тем сильнее, чем больше возможностей ее преодоления [1, с.12].

Такой исторический парадокс обусловливается тем, что принцип реальности в ходе общественного развития принимает специфическую форму принципа производительности, т.е. форму господства технологической цивилизации над всеми сферами жизни общества. Господство технологической реальности упрочивается посредством рационалистической идеологии, превращающей индивидуальное сознание в лишь еще одно проявление одномерного мышления. Последнее, работая на сохранение институционального status quo, включает в себя признание «ценностей» «общества потребления» и принципов экономической рациональности.

В качестве главных средств идеологических манипуляций Маркузе выделяет герметизацию политического универсума и герметизацию универсума дискурса. Герметизация политического универсума заключается в принципиальной одинаковости «различных» политических сил, в своеобразном «политическом сингуляризме», скрывающемся под внешней оболочкой плюралистической демократии. Официально признанные политические силы не предлагают реальных альтернативных проектов, оставаясь в рамках логики репрессивного господства. И именно на них направлено действие принципа репрессивной толерантности, оборотной стороной которого является нетерпимость по отношению к тем общественно-политическим течениям, которые выдвигают платформу действительного общественного изменения [2]. Монополизация средств массовой информации предопределяет мнения людей по тем или иным политическим вопросам, создавая иллюзию свободного выбора при его реальном отсутствии.

Что же касается герметизации универсума дискурса, то последний в условиях технологического господства направлен на разрушение всяких начатков критического мышления в человеке. Путем унифицированного дискурсивного содержания разнообразной рекламы, содержащей личностные обращения и внушающей мысль о сопричастности рекламируемым действиям и потребности в рекламируемой продукции; путем операционалистской и бихевиористской сублимации и стандартизации понятий; путем манипулирования желаниями, опасениями и потребностями человека достигается идеологическая эффективность герметизированного универсума дискурса.

Средством к преодолению репрессивно-технологической цивилизации и ее идеологического господства должен стать, по мнению Маркузе, «Великий Отказ», т.е. отказ от ценностей и форм репрессивной цивилизации, главную роль в осуществлении которого призвана сыграть культура. В то же время, по верному замечанию Александра Юдина, «Великий Отказ» остается лишь абстрактным лозунгом, не указывающим конкретной программы действий [1, с.523].

В ином качестве рассматривал вопросы идеологии Луи Альтюссер. Понимая идеологию как систему представлений, обладающую определенным историческим бытием и определенной исторической ролью в пределах того или иного конкретного общества, Альтюссер подчеркивает главное различие между идеологией и наукой: если доминирующей функцией для идеологии является практически-социальная, то для науки – функция теоретически-познавательская

[3, с.327–328]. «В идеологии люди выражают отнюдь не свои отношения к условиям своего собственного существования, но лишь тот способ, которым они переживают свое отношение к этим условиям» [3, с.331]. В этом пункте Альтюссер следует за марксистским пониманием идеологии как мистифицированного, преломленного отражения объективного общественного бытия, вытекающего из интересов и целей тех или иных классов. Однако после этого начинаются расхождения между Альтюссером, с одной стороны, и Марксом, – с другой. Если Маркс говорит о том, что у идеологии нет истории, подразумевая под этим отсутствие у идеологии самостоятельной истории, маркируя этим обусловленность идеологических конструктов материальными условиями и классовыми интересами, то Альтюссер, говоря «у идеологии нет истории», имеет в виду нечто совершенно отличное, а именно: «внеисторичность», «вечность» идеологии [4, с.40]. Идеология понимается Альтюссером как внеисторическая категория.

В то же время, Альтюссер солидаризируется с марксистской идеей о том, что господствующей идеологией является идеология господствующего класса. Но данная идеология, чтобы занимать и сохранять свое господствующее положение, должна опираться на конкретные рычаги, лежащие в плоскости государственной структуры. Такими рычагами служат идеологические аппараты государства (ИАГ), существующие наравне с репрессивным государственным аппаратом и составляющие вместе с ним структурную целостность всей государственной машины, этого орудия диктатуры правящего класса.

Отличие идеологических аппаратов государства от репрессивного государственного аппарата не предполагает абсолютное отсутствие использования репрессивных мер. Идеологические институты применяют спектр методов репрессивного характера, но их функционирование осуществляется преимущественно идеологическим способом. Другим важным отличием идеологических аппаратов государства является их многочисленность, «относительная автономность», тогда как репрессивный государственный аппарат является определенным организованным целым с единым центром управления и осуществления государственной власти. Наконец, единство репрессивного государственного аппарата поддерживается господствующими классами, тогда как единство различных ИАГ обеспечивается господствующей идеологией, т.е. идеологией правящего класса, реализующейся, кроме того, в достаточно противоречивых формах [4, с. 30–31]. Однако, несмотря на данные отличия, и идеологические аппараты государства, и репрессивный государственный аппарат выполняют одну и ту же центральную функцию: воспроизводство производственных отношений, определяющих характер данной общественно-экономической формации.

Стоит отметить, что воззрения Г. Маркузе о герметизации политического универсума и герметизации универсума дискурса представляются нам наиболее ценными и актуальными в его концепции. Это, впрочем, не означает, что в идеях Л. Альтюссера нет своего рационального зерна. Дальнейшее изучение вопросов идеологии позволит прийти к новым выводам и новым решениям проблемы. Работы теоретиков марксистской традиции неизбежно сыграют в этом одну из ведущих ролей.

Библиографический список:

1. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Пер. А.А. Юдина. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.
2. Маркузе Г. Критическая теория общества: Избранные работы по философии и социальной критике / Пер. А.А. Юдина. М.: АСТ: Астрель, 2011.
3. Альтюссер Л. За Маркса / Пер. А.В. Денежкина. М.: Праксис, 2006.
4. Альтюссер Л. Идеология и идеологические аппараты государства (замечки для исследования) / Пер. С. Рындина // Неприкосновенный запас. 2011. №3.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИТК ТЕХНОЛОГИЙ В БИБЛИОТЕЧНОЙ СИСТЕМЕ

КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

В.В. Салий, О.А. Меньшенина

*ФГБОУ ВПО "Кубанский государственный университет культуры
и искусств" kaf_informatiki@mail.ru*

В современных условиях в деятельности библиотек изменились приоритеты, связанные с доступом к информации и расширением библиотечных услуг.

В настоящее время библиотека предстаёт как общедоступный информационный центр, обеспечивающий жителям свободный и равный доступ к информации в области образования, культуры, искусства, права, к отечественным и мировым библиотечным ресурсам.

Использование информационно-телекоммуникационных технологий в информационных центрах, а именно библиотеках позволяет вывести обслуживание пользователей и работу самих библиотек на качественно новый уровень за счет распределения трудозатрат между ними, организации сервисов, основанных на взаимодействии, общении работников библиотек между собой с целью повышения квалификации и обсуждения проблемных ситуаций.

Информационные ресурсы библиотек включают огромный массив документов: книг, аудио и видеокассет, периодических изданий, компакт-дисков и электронных книг, баз данных, а также ресурсов Интернет. Развитие автоматизации и внедрение информационных новых технологий в практику информационного обслуживания позволяют более полно и качественно удовлетворять читательские потребности, индивидуализацию обслуживания. Расширяется круг информационных запросов читателей и, ему необходим более широкий спектр автоматизированных услуг. Поэтому библиотека идет по пути внедрения и активного использования информационных технологий и в первую очередь Интернета.

Использование информационных ресурсов сети Интернет не столько меняет традиционные формы работы с читателями, сколько совершенствует и дополняет их, заставляет по-другому взглянуть на многие библиотечные процессы, в том числе на весь блок библиотечно-информационной работы.

Основной тенденцией развития современной библиотеки может являться - применение мобильных платформ, что подтверждается темпами развития рынка информационных технологий и прогнозами в данной области. Еще одно значительное направление в области современных технических средств - использова-

ние сетевых или облачных технологий, которое уже постепенно начинает внедряться в библиотечную жизнь.

Можно сделать вывод о том, что информационные технологии постепенно изменяют сущностные функции библиотек, которые будут более плотно взаимосвязаны друг с другом и дополнены рядом прикладных функций, в силу того, что вся библиотечная информационная система (края, региона) будет одной для большого количества библиотек, совместно работающей с ней.

Система должна работать со стандартными форматами баз знаний (rusmark, unimark), что сделает ее открытой для других библиотечных объединений и позволит заимствовать их ресурсы, это особенно актуально, например, ККУНБ им. А. С. Пушкина г. Краснодара состоит в корпоративном проекте «КОРБИС».

Для реализации всех стандартных программ сбора, обработки, хранения и поиска информации в библиотеке им.Пушкина, таких как редактирование текста, обработка изображений, создание таблиц, VoIP, необходимо использовать уже готовые стандартные сервисы публичных облаков, которые нужно интегрировать в систему.

С использованием в библиотеке таких сервисов как SaaS и PaaS можно размещать все необходимое программное обеспечение (ПО) внутри собственной частной системы, к которой внешние пользователи смогут подключаться для предоставления услуг, а внутренние - для работы с библиотечными данными. Причем все ПО будет работать через браузер компьютера. Использование сервисов IaaS позволит создать инфраструктуру библиотечного взаимодействия, объединить все компьютеры в виртуальную сеть и организовать хранилище данных, в котором будет находиться вся необходимая библиотечная информация.

Система должна поддерживать работу с социальными сервисами, иметь форум для работников и пользователей, предоставлять доступ к справочным, методическим материалам, ориентированных на повышение квалификации сотрудников библиотек.

Система должна строиться на принципах универсальности, для этого необходимо отказаться от привычной системы АРМов для библиотек, которые являются внутренними пользователями. Реализация всех необходимых функций АРМов в одном интерфейсе, через браузер необходима так же ввиду того, что данное решение не требует локальных аппаратных комплексов для своей реализации, таким образом, для взаимодействия библиотеки с другими участниками системы

Система представленная в социальных сетях для библиотек становится полностью доступной в Интернет. Ориентация на сервисы позволяет строить модель взаимодействия библиотек с использованием следующих интерфейсов:

- интерфейс внутреннего пользователя низкого уровня, содержащий функции добавления и заимствования описания литературы из сводного каталога, в том числе учет поступающей литературы в фонд библиотеки;

- интерфейс внутреннего пользователя высокого уровня, включающий функции конфигурации системы-увеличения виртуального дискового пространства, добавление нового ПО, редактирование сайта системы, функции верификации данных, поступающих в сводный каталог и функции VoIP;

- интерфейс внешнего пользователя, доступный после регистрации в библиотеке как через Интернет, так и при получении читательского билета.

Список литературы

1. Аветисов М. А. Библиотеки АПК в облачных технологиях [Электронный ресурс]/М. А. Аветисов, В. И. Стеллецкий // Восемнадцатая Международная конференция "Крым 2011": Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса". – М.: ГПНТБ, 2011. –Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2011/disk/048.pdf>
2. Салий В.В. Перспективы функционирования и развития документальных потоков в интернет / В.В.Салий //9-10Кайгородовские чтения: материалы регион.науч.-прак.конф./КГУКИ.-(Краснодар,29 апреля 2010).-Краснодар,2010.-С.106-109.
3. Антипова Р. В. АБИС в «облаке» для библиотек образовательных учреждений [Электронный ресурс]// Девятнадцатая Международная конференция "Крым 2012": Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса". – М.: ГПНТБ, 2012. – Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2012/disk/071.pdf>
4. Вислый А. И. Создание консорциума пяти российских библиотек с целью предоставления единой точки доступа к своим библиографическим и электронным ресурсам [Электронный ресурс] // Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса. Международная конференция "КРЫМ 2004" (11 ; 5–13 июня 2004 ; Судак)–Электрон. дан.– М., 2004–Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2004/133.pdf>
5. Салий В.В. Аналитико-синтетическая переработка фирменных Веб-сайтов в справочно-библиотечной деятельности библиотек : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук [Текст]– Краснодар : 2011. –26 с.

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ И РАЗВИТИИ СЕКСУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В.Г. Меркульева

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», факультет педагогики психологии и коммуникативистики, г. Краснодар

E-mail: firkolka@mail.ru

В современном мире исследование понятия сексуальной культуры крайне бедно. В последнее время в нашей стране за исключением работ В.М. Розина, И.С. Кона, В.В. Кришталея и Л.М. Щеглова практически отсутствуют специальные исследования этой темы, а зарубежные авторы рассматривают её с несколько иных позиций. О сексуальной культуре писали Э. Берн и Э. Фукс, А. Темкина, З. Фрейд и И. Блох, А. Форель и В. Соловьев, К. Имелинский и З. Лев-Старович. Содержание сексуальной культуры различно в разных цивилизациях, у разных народов, классов, поколений и возрастных групп одного и того же общества.

Из многообразия различных подходов к изучению сексуальности появилось несколько определений сексуальной культуры в зависимости от поставленной авторами в своих рассуждениях цели. К. Имелинский рассматривает сексуальную культуру как «совокупность знаний, навыков и умений, касающихся совершения самого полового акта и всего комплекса общения с партнером для того, чтобы и ему и себе обеспечить максимальное сексуальное удовлетворение» [1].

Е. Кащенко под сексуальной культурой понимает «часть общей культуры человека, способ утверждения его в социокультурном окружении посредством полового поведения, направленного на продолжение рода, удовлетворение биосоциальных потребностей, гедонистических, нравственных, эстетических интересов, познавательных, коммуникативных, компенсаторных, созидательных запросов» [2]. В повседневной жизни и в медико-гигиенической литературе сексуальной культурой называют сумму знаний и умений, позволяющих людям наиболее успешно и безопасно достигать своих сексуальных целей. Предпочтительным является подход к понятию «сексуальной культуры», который трактует её как часть общей культуры, акцентированной на сексуальной активности человека.

Составляющими компонентами сексуальной культуры выступают:

- знания, умения, чувства, навыки, ценностные ориентации, в контексте которых люди воспринимают и конструируют сексуальное поведение;
- социальные институты, в рамках которых протекает и которыми регулируется сексуальная жизнь (например, формы брака и семьи);
- культурные знаки и символы, в которых осмысливается сексуальность, включая представления о природе половых различий, сущности полового акта;
- нормативные запреты и предписания, регулирующие сексуальное поведение;
- обряды и обычаи, посредством которых оформляются соответствующие действия (брачные обряды, инициации, оргиастические праздники) и от которых во многом зависит их значение для участников, типичные структуры и формы (паттерны) сексуальных отношений и действий.

Степень освоения сексуальной культуры предполагает уровень овладения целым комплексом (или сферой) отношений между партнерами, обеспечивающих утверждение человека в мире. Этот комплекс можно представить совокупностью элементов, среди которых наиболее характерными являются: сексуальная информированность, уровень полового влечения, удовлетворенность половой жизнью, владение техникой любовных игр, способность возбудить и удовлетворить партнершу (партнера), широта взглядов, терпимость к сексуальной свободе и экспериментированию, чувственность, важность соприкосновения при интимных отношениях, общительность, многообразие сексуальных стимулов, отношение к любви и сексу и др. При этом уровень сексуальной культуры может быть высоким, средним и низким, в зависимости от степени овладения знаниями, навыками, умениями и всем комплексом общения и сфер воздействия между партнерами.

Стремительная трансформация взглядов и представлений молодежи по вопросам половых отношений, секса зачастую носит стихийный характер, что не может не сказываться на их общей сексуальной культуре. Сексуальное поведение современной молодежи претерпело существенные изменения, следствием которых стало более раскованное отношение к половым отношениям. Об этом свидетельствует распространение добрачных сексуальных контактов, снижение возраста начала сексуальной жизни, частая смена партнеров, ежегодный рост внебрачной рождаемости. Молодежь, ведущая активную сексуальную жизнь, лояльно относится к возможности секса со случайными партнерами, до – и внебрачных сексуальных связей. Часто причиной подобного сексуального поведения является сильное, но неосознаваемое влияние стереотипов, которые навязывают

средства массовой информации, художественные фильмы, семейные взаимоотношения.

Для формирования высокого уровня сексуальной культуры молодежи необходима целенаправленная государственная политика, включающая в себя сексуальное просвещение и воспитание, а также цензуру средств массовой информации и Интернета. Оно будет более эффективным, если соответствующее отношение к этому процессу станет на должный уровень. Это возможно при условии объединения усилий всех социальных институтов, имеющих отношение к обучению и формированию личности и заинтересованных в качественном воспитании молодого поколения.

Опираясь на исследования И.С. Кона [3] в качестве критериев оценки эффективности развития сексуальной культуры молодежи можно рассматривать: позитивное отношение к сексу как к морально-ценностной категории; позитивное восприятие собственного тела; уважение к лицам противоположного пола; сложившиеся установки воздержания от ранних и случайных половых контактов; понимание необходимости сдерживать сексуальные влечения и умение контролировать их проявления; знания правил сохранения репродуктивного здоровья и безопасного сексуального поведения и соблюдение этих правил; сформированность личной ответственности за собственную сексуальную жизнь.

Библиографический список:

- Имелинский К. Психогигиена половой жизни. Москва, 1972
- Кащенко Е.А. Долгая жизнь в сексе. Москва, 1995
- Кон И.С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Дубна, 2001

ФОРМИРОВАНИЕ И ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД) МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Г.Г. Микерова, А.В. Филатова

Кубанский государственный университет

Государственные образовательные стандарты начального общего образования подчеркивают необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

В последнее время в обучении младших школьников возрастает потребность к овладению способами общения в процессе обучения, усиливается необходимость в освоении растущим человеком способов межличностного взаимодействия (А.С. Белкин, О.Е. Лебедев, С.Б. Серякова, Е.А. Смирнова и др.), так как формирование личности, способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач, обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве (Г.М. Андреева, В.А. Болотов, Л.А. Петровская, С.Е. Шишов и др.).

Отсюда, актуальность исследования неоспорима и заключается в потребности учителей начальных классов в разработке определённой системы работы, направленной на формирование у учащихся практических умений устного и письменного выражения собственных мыслей, знаний, чувств, намерений, а так-

же способов взаимодействия с партнерами по общению, культуре диалога.

При изучении литературы по данной проблеме мы заметили, что многими учеными подчеркивается, важность развития коммуникативных знаний, умений и навыков в младшем школьном возрасте. Исследованию этого феномена посвящены работы таких отечественных ученых как Н.А. Житиной, И.А. Зимней, М.И. Лисиной, А.А. Максимовой, О.Н. Мостовой, Р.С. Немова, О.П. Санниковой и др. Младший школьный возраст определяется авторами как важный этап социализации и развития коммуникативных УУД. В процессе исследования были выявлены следующие виды коммуникативных учебных действий обучающихся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение с полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Функционально коммуникативные УУД для младшего школьного возраста характерны такие коммуникативные умения как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Если эти коммуникативные умения у ученика не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать определенные средства их формирования, соответствующие данному возрасту. Эффективным средством для этого является использование различных упражнений и групповой работы в частности на уроках литературного чтения.

В процессе исследования выявлено, что групповая работа в образовательном процессе максимально способствует социальному созреванию, расширяет возможности освоения новых социальных ролей. Специально организованная групповая учебная деятельность способствует формированию коммуникативных УУД, а именно развитию таких показателей, как ответственность, саморегуляция, адекватная самооценка, позитивная мотивация учения и эмпатия по отношению к партнёру, владение средствами общения и навыками конструктивного взаимодействия.

В процессе групповой деятельности формируются различные общеучебные умения и навыки, а именно: поисковые, оценочные, умения и навыки сотрудничества, коммуникативные, презентационные, такие как:

- умение общаться с учителем – вступать в диалог, задавать вопросы и отвечать на них;
- умение вести дискуссию;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- навыки устного опроса, интервьюирование;
- навыки монологической речи.

В экспериментальной части исследования на констатирующем этапе с помощью методики: Г.А. Цукерман «Кто прав?» и модифицированным вариантом методики «Архитектор-строитель» выявлены уровни сформированности коммуникативных УУД: владение способами взаимодействия с окружающими; умение вести учебный диалог.

При помощи этих методик определено, что исходный уровень сформированности действий направленных на учёт позиции собеседника и по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности у учащихся экспериментального класса ниже, чем у учащихся контрольного клас-

са, поэтому экспериментальную работу мы сконцентрировали в экспериментальном классе.

На формирующем этапе эксперимента предполагалось целенаправленное систематическое внедрение специально подобранных упражнений в уроки литературного чтения, а также организация групповой работы способствующей получению устойчивых положительных результатов.

Задания, направленные на развитие литературных способностей и творческого воображения.

1. «Рассказ от первого лица»:

- рассказать от лица цапли о том, как она угощала журавля;
- повествование от имени предмета: «История из жизни горошинки».

2. «Комплимент»: сказать комплимент сказочному, литературному герою (похвали).

3. «Сказка в заданном ключе»: введение в название сказки нового объекта, например «Колобок и воздушный шарик» сочинить новую сказку.

4. «Изменение сказочной развязки»: придумать другое окончание сказки, рассказа.

При анализе художественных произведений мы организовывали *работу в группах*.

Например, при анализе рассказа Н. Носова «Где просыпается солнце» мы разделили учащихся класса на 5 групп, каждая из которых работала над разными частями рассказа: школьники готовили вопросы по своей части и предлагали их классу, внимательно выслушав ответы учащихся из других групп, они предлагали свой вариант ответа.

Работая над небольшими по объему произведениями на уроках литературного чтения в 3 «Б» классе, проводились обсуждения по принципу «*круглый аквариум*». Учитель, разделив учащихся класса на две группы, приглашал в центр круга по одному представителю от каждой группы, которые начинали обсуждение проблемы, затронутой в произведении, с учетом мнений, рекомендаций, позиций своей группы. Все остальные учащиеся располагались по кругу. По мере выявления новых проблем происходила ротация участников дискуссии.

В экспериментальном классе в ходе уроков литературного чтения внимание учителя было направлено на: основные формы учебной коммуникации; формирование учебной компетенции; создание эмоционально-благоприятной ситуации; работу над развитием восприятия высказываний; организацию работы в парах и группах.

Итогом каждого урока литературного чтения в экспериментальной работе являлась *рефлексия речевой деятельности* младших школьников, в которой: 1) каждый ученик оценивал свою речевую деятельность на уроке, высказываясь вслух; 2) осуществлялась самооценка с помощью разноцветных флажков: красный – отлично; синий – хорошо; желтый – удовлетворительно; 3) использовалась методика коллективного рассказа («Наш урок прошел хорошо... Мы не очень хорошо работали на уроке... Я не доволен уроком...»)

Подводя итоги проделанной работы, следует отметить, что только при систематическом и целенаправленном применении специальных подобранных упражнений и организации групповой работы у младших школьников будут сформированы такие коммуникативные универсальные учебные действия как: владение способами взаимодействия с окружающими, вести учебный диалог, знание

норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими, умение организовать общение.

К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ЯВЛЕНИЙ ПОЛИСЕМИИ И ОМОНИМИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В.В. Микина,

научн.рук.Рыбакова А.А.

ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»

viktoriya-mikina@mail.ru

Современный русский язык обращен к учащимся прежде всего своей материальной частью, лексикой и значением слов. Наличие большого количества многозначных слов в языке ставит перед школой важную задачу – не только количественно, но и качественно обогатить речь учащихся, что может быть достигнуто благодаря овладению значениями многозначных слов.

Рассматривая проблему полисемии, необходимо помнить об омонимии, потому что учащиеся при ознакомлении с многозначными словами неизбежно столкнутся и с омонимами.

В лингвистической литературе намечены две точки зрения на понимание многозначности слов и омонимии. Первая точка зрения предполагает, что омонимы – это такие одинаково звучащие слова, которые изначально были различны по своей форме, и лишь в процессе исторического развития совпали друг с другом в звучании вследствие случайных, в том числе фонетических причин. Все остальные случаи, когда одно и то же слово имеет разное значение в зависимости от контекста, признаются явлением полисемии слова. Примером омонимии в таком значении может служить слова «брак» (супружество) и «брак» (плохая продукция); а примером полисемии может быть русское слово «крепость» (укрепленное место) и «крепость» (свойство крепкого).

Вторая точка зрения предполагает, что к омонимам можно отнести как слова исторически разные, но в силу определенных причин совпавшие по звучанию, так и те случаи, когда разные значения многозначного слова расходятся так, что «материальная оболочка, связывавшая их, как бы разрывается, давая жизнь другим новым словам» [1, с. 4].

Первый подход рассматривался в основном в классической лексикологии, а второй стал распространяться всего лишь в последние десятилетия. В целом, второй подход к проблеме полисемии и омонимии можно оценить следующим образом: данная концепция правильно включает в число омонимов пары слов, которые были обособлены в результате сильного расхождения отдельных значений многозначного слова. Такие пары не имеют отличия от тех, которые возникли в процессе случайного сближения их фонетического облика. И те и другие характеризуются тем, что звучат они одинаково, а смысл имеют разный и на письме они графически не различаются. Но в предложении всегда ведут себя по-разному и имеют разную лексическую сочетаемость.

Если сказать проще, то многозначность слов принято отделять от явления омонимии, так как значения многозначного слова связаны общими семантическими признаками и образуют определенное семантическое единство.

Такие лингвисты как Арсеньева М.Г., Строева Т.В., Хазанович А.П. выделяют следующие признаки, которые помогут распознать слова-омонимы:

1. омонимами являются слова, принадлежащие к разным частям речи, несмотря на то, что они развивались изначально из одной лексемы и по своему значению часто связаны между собой. Например: школьная столовая и столовая ложка;

2. омонимами считают одинаково звучащие слова, которые принадлежат к одной части речи, но имеют различные морфологические характеристики. Необходимо также отметить, что различие данных характеристик определяет рассматриваемые единицы как разные слова, несмотря на то, являются ли они исконно русскими или возникли в результате распада полисемантического слова;

3. для слов, которые совпадают по принадлежности к одной части речи и по морфологическим показателям, основным является третий различительный признак: словосочетательные возможности слова, как в лексическом, так и в синтаксическом отношении, которые его характеризуют.

Необходимо отметить, что последний признак омонимии является главенствующим, так как он всегда сопровождает первые два (омонимия слов, принадлежащих к разным частям речи, и омонимия слов с разными морфологическими характеристиками), которые могут охарактеризовать всего лишь часть омонимов в русском языке.

Можно назвать ещё один отличительный признак омонимии: словообразовательные связи слов. Однако его чаще относят к дополнительным признакам, так как эти связи не даны непосредственно в слове, в предложении, в речи: они существуют, но вне слова, а не в нем [1, с.27].

Современной лингвистикой разработаны критерии, которые позволяют разграничить полисемию и омонимию, а также развести значения одного и того же слова и те омонимы, которые возникли в результате разрыва многозначного слова.

Выделяются три способа разграничения многозначности слов и омонимии.

1. Лексический способ предполагает выявление синонимических связей омонимов и полисеманта, то есть, если созвучные единицы входят в один синонимический ряд, то у разных значений ещё сохраняется семантическая близость и, поэтому, говорить о переходе многозначности в омонимию рано. Если же у них синонимы разные, то перед нами омонимия.

2. Морфологический способ характеризуется различным словообразованием. Лексические единицы, которые имеют ряд общих значений, образуют новые слова с помощью одних и тех же аффиксов.

3. Семантический способ предполагает, что значения слов-омонимов всегда взаимно исключают друг друга, а значения многозначного слова образуют одну смысловую структуру. Сохраняя семантическую близость, одно из значений предполагает другое, между ними нет непреодолимой преграды.

Несмотря на всё выше сказанное, все три способа нельзя считать вполне надежными. Встречаются случаи, когда синонимы к разным значениям слова не

вступают в синонимические отношения между собой, когда слова-омонимы ещё не разошлись при словообразовании. Поэтому нередки расхождения в определении многозначных слов и омонимов в словарях [2, с.59].

Омонимы и многозначные слова по-разному отражаются в толковых словарях. Многозначное слово отражается в одной словарной статье, а омонимы – в разных. Расхождения в толковании слова как многозначного или как омонима происходят при распаде многозначного слова на омонимы при утрате смысловых отношений между разными значениями одного слова. В некоторых случаях распад произошел окончательно, и в словарях не возникает расхождений в толковании слов. Но если распад еще не закончился, то слова понимаются по-разному. Так, из 100 случаев несовпадения отражения омонимов и многозначных слов в 92% случаев в словаре С.И. Ожегова слова подаются как омонимы, в то время как в словаре Д.Н. Ушакова они рассматриваются как многозначные слова. Так, например, слова баба, мышка, молочница, лоцман, лопатка, лот и другие, а 8 слов из 100, наоборот, рассматриваются в словаре Д.Н.Ушакова как омонимы, а в словаре С.И.Ожегова как многозначные слова. Это слова «богомол», «бумага», «косой», «военный», «город», «камерный», «куст», «ластик».

Омонимы среди существительных встречаются чаще, чем среди других частей речи. С точки зрения лексического значения можно выделить несколько основных тематических групп омонимов-существительных (по производящему значению): предметы быта (кисть, гвоздь, головня, лом, лоскут, батарея, башмак, ложечка, листок, ластик), растения и животные (мышка, лишай, котик, куст, конек, кобылка, гвоздика, бычок, боров и др.), человек, его национальность, социальное положение, род занятий (кавалер, барыня, испанка, молочница, кардинал, военный, вестовой, богомол и др.), учреждение, помещение (банк, бюро, курилка, двор), абстрактные понятия (гармония, гибель, бездна, дисциплина, курс, класс).

В заключение можно сказать, что несмотря на внешнее одинаковое сходство, между разными значениями в одном случае может быть семантическая близость, а в другом она будет отсутствовать. Главное значение имеют отношения и связи в речи. Синтаксическая и лексическая способность сочетания слова неотделима и от его семантики. Правила сочетаемости слова в предложении – это как бы следствие его лексического значения, а именно его внешнее отражение. Это всё является базой, основой, которую должен знать каждый педагог, в том числе и учитель начальных классов, для того, чтобы правильно и грамотно объяснить детям о явлениях полисемии и омонимии, их разграничении в современном русском языке.

Литература:

1. Арсеньева М.Г. Многозначность и омонимия. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1966. – 131 с.
2. Розенталь Д.Э., Голуб Н.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. М.: Айрис – Пресс, 2002.
3. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика/ Д.Н. Шмелев. – М., 1997.

РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА ОСНОВЕ ТРАНСАКТНОГО АНАЛИЗА

М.Н. Щербаков

*Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
высшего профессионального образования «Таганрогский государственный
педагогический институт имени А.П. Чехова»
rector@tgpi.ru*

В педагогическом общении возникают разного рода конфликты, иногда спровоцированные учеником, а иногда создаваемые учителем для (по его мнению) достижения наилучшего результата в обучении и в становлении личности учащегося. Изучение конфликтов – их появление, развитие, причины, разрешение – всегда будут востребовано как практикоориентированная проблема исследования.

Наиболее заметными в данной области учёными являются А.А. Леонтьев, Н.Е. Щуркова, М.М. Рыбакова и др. В работах М.М. Рыбаковой описаны, например, типичные конфликтные ситуации между учителями и учениками. Она выявляет причины, типы конфликтов, позиции, которые занимают в них учителя, поскольку считает, что источником большинства конфликтов являются сами учителя. В своих исследованиях А.А. Леонтьев показывает те качества и умения учителя, без которых невозможно создать благоприятные условия для педагогического общения.

Нами проводилось теоретическое исследование, раскрывающее возможности трансактного анализа в решении конфликтных ситуаций, возникающих в педагогическом общении. Объектом исследования являлись конфликты в педагогическом взаимодействии; предметом – трансактный анализ как средство разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом взаимодействии. Гипотеза исследования: применение трансактного анализа позволит эффективнее разрешать конфликтные ситуации в образовательном процессе. Цель исследования: выявить конфликтно-стрессовые ситуации, их возникновение в педагогическом общении, типологию и способы разрешения на основе трансактного анализа.

Проделанная исследовательская работа позволила сделать следующие теоретические обобщения и выводы.

Общение – способ передачи информации от одного человека к другому, передача или сообщение мыслей и чувств. Педагогическое общение – такое общение учителя (и педагогического коллектива в целом) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности для правильного формирования личности школьника. Продуктивно организованный процесс педагогического общения призван обеспечить в педагогической деятельности реальный психологический контакт, который должен возникнуть между педагогом и детьми.

В силу того, что в педагогическом общении могут происходить столкновения интересов учителя (интерес, направленный на развитие подопечных) и временных (иногда не учебных) интересов ученика, нередко случаи возникновения конфликтов.

Конфликты в педагогической ситуации очень специфичны и отличаются от обычных не столько тем, что происходит «столкновение статусов», сколько тем, что конфликтная ситуация для подростка должна стать воспитательной. В их разрешении педагог должен учитывать возрастные особенности, а также мотивы и стремления конфликтующих сторон, многое другое.

Отечественные педагоги - И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др. - выделяют три основные группы конфликтов в педагогическом коллективе.

Первая группа включает профессиональные конфликты, которые возникают как реакция на препятствия к достижению целей профессионально-педагогической деятельности, когда нарушаются деловые связи. Такие конфликты являются следствием некомпетентности педагога, непонимания целей деятельности, безынициативности в работе и др.

Ко второй группе относятся конфликты ожиданий, возникающие в тех случаях, когда поведение педагога не соответствует нормам взаимоотношений, принятым в педагогическом коллективе, когда поведение и деятельность не соответствуют их ожиданиям по отношению друг к другу.

Третья группа затрагивает конфликты личностной несовместимости, возникающие в результате личностных особенностей участников педагогического процесса, особенностей характера и темперамента. Проявление несдержанности, завышенная самооценка и самомнение, эмоциональная неустойчивость, чрезмерная обидчивость лежат в основе конфликтов данной группы.

Разрешение конфликта является творческим актом, и здесь не может быть уникального рецепта. Индивидуальный поиск решения и его реализация конкретным человеком осуществляется с учетом множества факторов складывающейся ситуации. Освоение технологии разрешения конфликта помогает представить структуру этого процесса, выделив в нем ключевые звенья, способствует расширению арсенала способов выхода из конфликта, делает возможным распознавание конфликта на самых начальных стадиях.

Владея технологией разрешения конфликта и используя его позитивную роль в развитии личности, педагог получает большие возможности использования этого феномена в воспитательном процессе, специально создавая конфликты в работе с детьми.

Трансакционный (трансактный) анализ – направление психологии, рассматривающее развитие личности и общение как становление и взаимодействие соподчиненных уровней организации индивидуальной психики (Э. Берн, 1955). В основе трансактного анализа лежит философское предположение о том, что каждый человек будет «в порядке» тогда, когда он будет сам держать свою жизнь в собственных руках и сам будет за нее нести ответственность.

Образовательный трансактный анализ – это средство психолого-педагогической поддержки, которое является целенаправленным и организованным процессом группового обучения знаниям, умениям и навыкам эффективного взаимодействия. Он стимулирует рефлексию каждого участника группы через анализ собственного опыта с помощью моделей (структурной, функциональной и др.) трансактного анализа.

Образовательный трансактный анализ включает в себя теорию коммуникации, структурную и функциональную модели анализа поведенческих позиций, теории детского развития, эмоциональную грамотность, концепцию сценария жизни и др.

Психолого-педагогическая поддержка средствами образовательного трансактного анализа помогает педагогу: позитивно относиться к себе и другим; ориентироваться на внутренние, а не на внешние цели взаимодействия; строить образовательный процесс как диалог с учеником как субъектом образовательного процесса; использовать контрактный метод, чтобы четко определять ответственность каждого в образовательном процессе.

Итогом данного теоретического исследования можно считать положение о том, что применение образовательного трансактного анализа помогает педагогу эффективнее взаимодействовать с меняющейся образовательной средой, создавая условия формирования здоровых отношений в образовательном учреждении. Психолого-педагогическая поддержка средствами образовательного трансактного анализа помогает педагогу - позитивно относиться к себе и другим; ориентироваться на внутренние, а не на внешние цели взаимодействия; строить образовательный процесс как диалог с учеником - как субъектом образовательного процесса; использовать контрактный метод, чтобы четко определять ответственность каждого в образовательном процессе; открытая коммуникация позволяет обладать полной и ясной информацией обо всех участниках образовательного процесса.

ПОВЕДЕНИЕ ЖЕРТВЫ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ВИКТИМОЛОГИИ

М.С. Мирошниченко

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Таганрогский государственный
педагогический институт имени А.П. Чехова»*

rector@tgpi.ru

Современная виктимология как научная теория осуществляет комплексный анализ феномена жертвы, исходя из теоретических представлений и моделей, первоначально разработанных в сфере разных дисциплин (права, криминологии, политологии, теории государственного управления, социальной работы, конфликтологии, социологии отклоняющегося поведения и др.). Виктимогенность – это объективные причины и условия, которые делают человека уязвимым (предрасположенным к превращению в жертву). Виктимность (потенциальная или реализованная) – субъективный комплекс человека, провоцирующий на негативное отношение к нему. Виктимность зависит от личностных характеристик (духовных, физических) и социального (профессионального) статуса человека, степени конфликтности ситуации, места и времени развития ситуации и т.п. [2, с. 121, 122].

В современном русском языке понятие «жертва» трактуется как человек, которому в результате правонарушения причинен моральный, физический или имущественный урон. В.И. Даль характеризует жертву как «пожираемое, уничтожаемое, гибнущее; что отдаю или чего лишаюсь не возвратно» [1].

Полубинский В. И. дает широкое определение предмета виктимологии, объединяющее следующие позиции:

- 1) виктимность как специфическое биопсихоосоциальное явление;
- 2) количественные и качественные характеристики лиц, которым преступлением причинен физический, материальный ущерб;

3) виктимогенную обстановку, то есть обстоятельства и условия, порождающие более благоприятную возможность причинения вреда потенциальной жертве;

4) природу и закономерности взаимоотношений жертвы и преступника как в предпреступной ситуации, так и в момент противоправного деяния и после его окончания;

5) формы и методы предупреждения возможных жертв от преступных посягательств, то есть виктимологическая профилактика;

б) возмещение вреда потерпевшему.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что виктимность является свойством определенной личности, это приобретенная способность (когда личность при определенных обстоятельствах может стать жертвой). Виктимность зависит от ряда факторов: личностных; правового статуса должностного лица, чьи должностные функции сопряжены с риском подвергнуться преступному посягательству; степени конфликтности ситуации, особенностей места и времени в которых эта ситуация развивается.

Авторы научных трудов различают следующие виды виктимности: а) по проявлениям в различных жизненных ситуациях – криминальную, политическую, экономическую, транспортную, бытовую, военную и т.д.; б) по доминирующим психологическим механизмам – мотивационную, познавательную, эмоционально-волевою, смешанную; в) по числу участвующих лиц – индивидуальную, групповую, массовую; г) по времени суток; д) в зависимости от отношения к профессиональной деятельности по обеспечению безопасности; е) по психологическому уровню виктимности – слабо, средне и сильновыраженную; ж) по длительности протекания – ситуативную и относительно стабильную.

Типология виктимности используется в процессе проведения психовиктимологических исследований, составления психовиктимологических портретов личностей и групп, при анализе поведения в различных критически сложных жизненных ситуациях и разработке психологических рекомендаций по обеспечению безопасности [3, с.83].

Таким образом, виктимология интересуется «происхождением, личностью, характером, полом, возрастом, психическим состоянием, физическими признаками жертвы. Особенно она стремится к тому, что бы выяснить роль жертвы в ситуации, предшествующей совершению преступления. Однако все эти аспекты, какими бы важными они ни были в отдельности, лишь частично соответствуют криминологическому значению жертвы» [4, с.35].

Виктимности не может не быть, она в равной степени проявляется у всех членов социальной группы, оказавшимся в равных неблагоприятных условиях. Однако станет тот или иной индивид жертвой, зависит только от его личностных характеристик.

Список литературы

1. Даль В. И. Словарь живого великорусского языка. М., 1998
2. Невский Н. Н. История развития виктимологии: монография. Владимир, 2008.
3. Папкин А.И. Энциклопедия юридической психологии. М., 2003.
4. Полубинский А.И. Виктимологические аспекты и профилактика преступлений. Л., 1975.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. В. Митина

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Южный федеральный университет»
Педагогический институт
Факультет педагогики и практической психологии
Кафедра дошкольной педагогики*

Проблема приобщения к социальному миру всегда была и ныне остаётся одной из ведущих в процессе формирования личности ребёнка. Исторический анализ убеждает в необходимости оказать ребёнку квалифицированную помощь в сложном процессе вхождения в мир людей..

Повышенное внимание к проблемам социального становления личности связано с изменением социально - политических и социально - экономических условий жизни с нестабильностью в обществе.

Как особое явление социального мира Детство имеет свои определенные характеристики.

Функционально Детство предстает как объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состояние процесса вызревания подрастающего поколения и поэтому подготовки к воспроизводству будущего общества.

В своем *содержательном* определении – это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии на все отношения в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми (младшими, сверстниками, старшими), взрослым сообществом в целом.

Сущностно Детство представляет собой форму проявления, особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие, «подчиняясь», однако, во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального[8, с.27-28].

В основу современных подходов к определению социализации и социального становления детей положены исследования А. В. Мудрика, который рассматривает социальное становление как процесс относительно контролируемой социализации, осуществляемой в специально созданных воспитательных организациях. Социальное становление происходит в результате семейного, религиозного и социального воспитания, роль и значение которых в различных типах общества неоднозначны.

В содержательном определении социальное становление - процесс постоянного физического, психологического и социального роста ребенка, накопления новообразований, освоения социального пространства, определение в нем собственного места и положения, которое происходит в постоянно расширяющихся сферах деятельности и социальных контактов со сверстниками, другими детьми, взрослыми.

Задачи социального становления детей определяются как задачи социализации ребенка на каждом из возрастных этапов и исходят из социального заказа

общества, состоящего из запросов самих детей и их родителей , а также из потребностей различных организаций, учреждений и предприятий. На каждом возрастном этапе развития личности А.В Мудрик выделяет следующие группы задач:

- естественно - культурные задачи;
- социально – культурные задачи;
- Социально - психологические задачи.

Самым главным критерием особенности социального становления детей дошкольного возраста являются возрастные особенности и характеристики периода детства.

В дошкольном детстве ребёнку требуется максимальная помощь взрослых в удовлетворении главных жизненных потребностей при минимальных возможностях самозащиты от неблагоприятных влияний среды.

« Дошкольное детство – это период с момента осознания себя членом человеческого общества (примерно с 2 -3 лет)до момента систематического обучения (6 -7 лет) .Здесь решающую роль играют не календарные сроки развития, а социальные факторы формирования личности. В период дошкольного детства формируются основные индивидуально – психологические особенности ребёнка, создаются предпосылки формирования социально – нравственных качеств личности.» [2, с . 10]

Так же следует учитывать , что на ребёнка в процессе формирования личности оказывают особое влияние :

- « - природа и родной язык;
- общение в семье, в школе, окружающая среда;
- его деятельность,
- средства массовой информации, искусство, литература,
- образ жизни самого ребёнка, его стремления, планы, роль, которую он

выполняет в микросреде « .[3, с. 54]

Замечательный педагог Ш. А. Амонашвили в своих трудах писал следующее:

«...Детство есть определённый период первоначальной жизни человека. Однако чем этот возраст отличается от последующих? В обыденном понимании слово « детство » связывается с беспечной жизнью маленького человека: если ребёнок ни о чём не думает, кроме удовлетворения своих потребностей, и если ему ничего другого не хочется, кроме игр, развлечений и удовольствий, значит он находится в состоянии детства...» [1]

Личность развивается как результат общения и участия в различных видах деятельности, в детстве - это игровая.

«...игра есть разумная и целесообразная, планомерная, социально-координированная, подчиненная известным правилам система поведения или затрата энергии... игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни». [4, с. 67]

Именно в игре происходит и удовлетворение потребности в общении. Играя, дети вступают в отношения взаимного контроля и помощи, подчинения, требовательности. Благодаря игре дошкольники становятся более сговорчивыми, уступчивыми, терпимыми, чем в действительной жизни.

Понятие об игре, отношение к ней и определение ее места в образовании всегда зависит от представлений о детстве и конкретной культурно-исторической эпохе. Автор-составитель хрестоматии «Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале» А.Е. Репринцева предприняла попытку условного выделения некоторых типов игровых культур, которые получили следующие названия: «интуитивный», «прогностический», «рационально-прагматический», «романтический», «гуманистический», «неогуманистический», «гедонистический».[5,с.150]

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. [7, с. 84]

С.Л. Шмаков выделяет следующие важные функции игры:

- 1) Функция социализации.
- 2) Функция межнациональной коммуникации.
- 3) Функции самореализации.
- 4) Коммуникативная функция.
- 5) Диагностическая функция.
- 6) Терапевтическая функция.
- 7) Функция коррекции.
- 8) Развлекательная функция. [6, с.85-86]

Итак, одной из основных форм жизнедеятельности ребенка является игра. Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, ролевая игра интенсивно развивается и достигает во второй половине дошкольного возраста своего высшего уровня.

Подходя к вопросу о социализации и социальном становлении личности необходимо помнить о том, что на момент формирования человека в дошкольном возрасте развитие происходит по нескольким направлениям:

- физическое развитие;
- установление социальных отношений в семье и со сверстниками;
- элементарное усвоение культуры и правил бытия.

Именно это и является фундаментом дальнейшего социального становления. А само качество протекания всех трёх процессов определяется не только усилиями ребёнка, но и вмешательством внешних факторов, помощью взрослых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш. А. В школу с шести лет. (глава: что такое детство) // Педагогический поиск. – М., 1987.
2. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
3. Василькова Ю. В. Василькова Т. А. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 440 с.
4. Выготский Л. С. Психологическое значение игры//Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале/ Авт. – соств. Е. А. Репринцева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та,2006. – С. 63-67.
5. Динамика представлений об игровой культуре в истории философско-педагогической мысли//Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее

природе и педагогическом потенциале/ Авт. – соств. Е. А. Репринцева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006. – С. 150.

6. Козлова С. А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2007. – 416 с.

7. Педагогические технологии/Под ред. В. С. Кукушкина. – М.: МарТ, 2006. – С. 336.

8. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие для студентов. – 3-е изд., испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 400с. – (Серия «Библиотека студента»).

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.А. Мосявра

ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет»

ele44849724@yandex.ru

С 1 сентября 2011 года все образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), отличительной особенностью которого является развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования [5, с.10].

Одним из базовых требований Стандарта к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования являются освоенные обучающимися универсальные учебные действия: познавательные, регулятивные и коммуникативные.

Концепция развития универсальных учебных действий в настоящее время нашла своё отражение в работе А.Г. Асмолова «Как проектировать универсальные учебные действия». Данная концепция была разработана им в соавторстве с Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым и основывается на методологии системно-деятельностного подхода Л.С. Выготского.

Само понятие универсальных учебных действий А.Г. Асмолов рассматривает в широком значении как умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, которое предполагает освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). В более узком значении этот термин определяется автором как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [2, с.27].

Согласно Стандарту начального общего образования формирование УУД в образовательном процессе осуществляется в процессе усвоения разных учебных дисциплин.

По материалам ФГОС НОО одним из основных видов УУД являются коммуникативные, обеспечивающие социальную компетентность и ориентацию на других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное сотрудничество со взрослыми и сверстниками.

В связи с постоянным повышением требований к уровню общего образования в настоящее время остро стоит проблема школьной неуспеваемости.

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста [3, с. 227].

По данным современных исследований, среди неуспевающих школьников есть дети с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными психическими, сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями [4, с.67].

Современный Стандарт учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [5, с.6]. Основываясь на Законе «Об образовании», политика государства направлена на интеграцию детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения. И уже на протяжении долгого времени педагоги общеобразовательных учреждений сталкиваются с так называемой вынужденной интеграцией, обусловленной отсутствием специальных (коррекционных) учреждений, их удаленность от места жительства ребенка с ОВЗ или несогласие родителей к реализации специальной (коррекционной) программы.

Педагоги общеобразовательных школ постоянно расширяют свои представления не только об особенностях детей с ОВЗ, но и о педагогических особенностях работы с данной категорией учащихся.

Психологи, медики, изучающие детей с задержкой психического развития, отмечают, что у них значительно ослаблены социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия — отчуждением, избеганием или конфликтом. Педагоги обращают внимание на то, что самая трудная педагогическая проблема в работе с этими детьми — их социализация. Исследование коммуникативных умений младших школьников с ЗПР, проведенное О.С. Степиной, позволило сделать выводы, что значительное число детей с ЗПР, не могут самостоятельно выработать у себя коммуникативные умения на уровне, достаточном для успешного социального контакта. Для этого необходимо специальное педагогическое воздействие различными приемами и средствами, направленное на формирование данных умений [4, с.42].

Литература:

- Закон РФ «Об образовании» от 10. 07.1992 №3266-1.
- Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. Под ред. А.Г. Асмолова. - М., 2008.
- Никуленко Т.Г., Самыгин С.И. Коррекционная педагогика. - Ростов-на-Дону, 2009.

- Степина О.С. Коммуникативные умения младших школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. - №2007. – №4.
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 22.09. 2011 № 2357.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л.Н. Мурзина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, murzinal@inbox.ru

В методике преподавания русского языка в школе отмечается значимость изучения фонетического, лексического и грамматического строя речи. По мнению Л.З. Шакировой, «грамматика начинается там, где говорящий поставлен перед необходимостью построить предложение хотя бы из двух слов» [2, 195]. Именно благодаря грамматике возможно выразить свои мысли и обменяться ими. Грамматика является неотъемлемой частью каждого слова, поскольку, кроме лексического значения, у слова есть еще грамматическое значение. Лексический и грамматический строй языка изучаются во взаимосвязи, поскольку лексическое и грамматическое значение тесно связаны между собой. О роли грамматики в изучении русского языка писали известные лингвисты и методисты Ф.И.Буслаев, А.М.Пешковский, Л.В.Щерба, А.В.Текучев, Л.А.Тростенцова, М.Т.Баранов и др.

В связи с этим развитию грамматического строя речи учащихся на уроках русского языка необходимо уделять особое внимание, поскольку это является основным фактором положительного формирования коммуникативной компетенции школьников. Особая роль грамматики русского языка состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование языка, употребление его как средства общения.

В методике преподавания русского языка представлены разнообразные исследования, посвященные формированию грамматического строя речи, являющегося основой «интеллектуального» развития школьников (см. труды Т.А.Ладыженской, М.Р.Львова, Р.Б.Сабаткоева, Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичевой, А.П.Еремеевой, Д.В.Дудникова, В.П.Озерской и др.).

Для обогащения грамматического строя речи учащихся ученый-методист М.Т.Баранов предлагает использовать комплексную систему упражнений: 1) упражнения на построение (составление, конструирование) определенных словосочетаний, предложений, а также предложений с изучаемыми языковыми средствами. Можно конструировать предложения по образцу, графической схеме. Эффективность этих упражнений для обогащения речи учащихся увеличивается, если указывается содержательная основа для конструирования предложения на основе заданной темы, на основе изображенного на картинке (рисунке, фотографии); на основе репродукции, картины; на основе диапозитива, диафильма, видеозаписи и т.д.; на основе наблюдений, впечатлений от прослушанной музыки и т.д.; 2) упражнения на замену одних конструкций другими, параллельными (соотносительными); на выбор изданных конструкций более уместной с точки зрения задачи высказывания, его стиля (например, замена предложений с причастным оборотом на сложноподчиненные предложения и придаточным определи-

тельными; замена предложений с деепричастным оборотом на сложноподчиненные предложения с придаточным времени и т.д.). Эти упражнения могут проводиться как редактирование (правка) текста; 3) свободные диктанты и изложения с дополнительным заданием (например, распространить предложения причастными и деепричастными оборотами, однородными членами, обособленными членами и объяснить, как меняется смысл полученного предложения и текста в целом); 4) составление текстов с дополнительным речевым заданием (или сочинения с языковым заданием) (например, передать текст от 1-го или от 3-го лица; написать текст в прошедшем времени) и др.[1].

Таким образом, проблема обогащения грамматического строя речи учащихся остается актуальной и в наше время. Грамматика – это один из путей к становлению коммуникабельной личности. На данный момент сделано немало в области обогащения грамматического строя речи, однако требуется в дальнейшем хорошо изучить, дополнить имеющийся опыт новыми приемами и формами.

Литература

1. Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т.Баранова. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
2. Шакирова Л.З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) / Л.З.Шакирова, Р.Б.Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. - 376 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

М.Г. Назаретян

Научный руководитель: М.В. Живогляд

Армавирская государственная педагогическая академия

Rita068@mail.ru

Профессиональное развитие специалиста социальной сферы. Проблема потребности в высококвалифицированных специалистах социальной сферы.

В условиях социально-экономических реформ особенно остро ощущается потребность в высококвалифицированных, компетентных специалистах в социальной сфере, от деятельности которых существенно зависит социальная стабильность в обществе. Миссия социальных работников определяется уровнем их личностно-профессионального становления. От социального работника на современном этапе развития общества требуется не только использование полученных знаний в высшем учебном заведении, но и готовность к творческому саморазвитию.

Исходя из требований общества, возникает необходимость уделять чрезвычайно важное внимание личностно-профессиональному развитию специалистов по социальной работе. Социальная значимость профессиональной деятельности специалиста социальной сферы вызывают необходимость анализа имеющегося практического опыта и изучения теоретических и прикладных основ развития личности самого специалиста, а так же выявления новых психолого-

педагогических условий сопровождения его продуктивного личностно-профессионального развития как профессионала-практика. [1]

Профессионализм специалиста по социальной работе как сложное функциональное образование становится центральным объектом государственной политики, что выражается в социальном заказе готовить специалиста по социальной работе высокого уровня, способного активно содействовать решению трудной жизненной ситуации.

Термин «профессионализм» достаточно активно используется в психологической (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, А.К. Маркова и т.д.), педагогической (В.А. Мижериков, В.П. Симонов), социологической (Ю.А. Карпова, В.П. Зинченко, П.Д. Павленок, С.В. Попов) и другой литературе. Как явление профессионализм существует в реальной психолого-педагогической практике и используется в аттестационных процедурах как показатель продуктивности и результативности деятельности специалиста. Сложность проблемы изучения и развития профессионализма специалиста по социальной работе обусловлена также изменением, обновлением профессиональных функций специалиста, неопределенностью, «размытостью» нормативов профессионализма, усложнением требований, предъявляемых обществом и государством к профессионалам, в том числе и специалистам социальной сферы. Проблема состоит в том, что общепсихологическое понимание профессионализма с трудом приложимо к профессии специалиста по социальной работе. Положение осложняется недостаточным профессионализмом данной категории социальных работников, находящихся в большинстве своем на этапе профессионализации (небольшого стажа работы), и отсутствием реально действующего «института» социального профессионализма в системе непрерывного профессионально-психолого-педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации.[2]

Существующая система подготовки квалифицированных социальных работников при всех прогрессивных изменениях все еще остается не достаточно эффективной. Теория и практика подготовки квалифицированного социального работника не ориентирована на достижение и развитие его профессионализма, на личный уровень профессионализма.

Анализ научной, методической, психолого-педагогической литературы показал, что полного решения проблемы изучения и развития профессионализма специалиста по социальной работе еще не достаточно изучено, нет единого подхода к модели. Недостаточная научная и практическая разработанность данной проблемы предполагает изучение следующих вопросов:

- всестороннее исследование структурно-содержательных, функциональных и уровневых характеристик профессионализма специалиста;
- выявление профессиональных и личностных ресурсов профессионализма;
- разработку психолого-педагогического сопровождения его развития в образовательной системе;
- технологическое обеспечение этого процесса;
- выявление психолого-педагогических факторов и условий, этому способствующих.

Несмотря на внимание исследователей к этой проблеме развития профессионализма специалиста социальной сферы, в ее решении пока еще не преодолены существующие противоречия:

- между подчеркиваемой в исследованиях важностью развития профессионализма специалиста социальной сферы и реализуемыми моделями, позволяющими эффективно управлять данным процессом;

- накопленными научными знаниями о профессиональной компетентности, личностных и профессионально важных качествах специалиста по социальной работе и степенью изученности психологической сущности достижения профессиональных вершин;

- исследованием профессионализма специалиста как психолого-педагогической проблемы и спецификой ее решения в образовательной системе;

- известными фактами влияния профессионализма на результативность труда в социальной сфере и степенью изученности психолого-педагогического сопровождения развития как фактора его повышения;

- потребностью, стремлением специалиста социальной сферы к достижениям в профессии и недостаточным уровнем владения им профессиональной деятельностью. [1]

Личностно-профессиональное развитие специалиста в системе высшего образования обусловлено многоплановой деятельностью всех участвующих в нем субъектов, имеет специфические принципы и методы работы. Оно обеспечивает продуктивное и гармоничное развитие у будущего специалиста по социальной работе мотивационно-ценностных, интеллектуальных, эмоционально-волевых и профессионально важных качеств.

Условиями высокоэффективной системы личностно-профессионального развития специалиста в высшем учебном заведении являются:

- учет принципов субъектной педагогики и психологии, которые связаны с развитием сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути, с воспитанием инициативы и ответственности, с обеспечением возможностей для личностно-профессионального роста;

- проведение целенаправленной работы по формированию у студентов устойчивой мотивации к профессиональной деятельности, основанной на изменении структуры мотивации студентов через активизацию сознательно-волевой деятельности личности по освоению смыслового содержания осознаваемых мотивов, избирательной актуализации побуждений, опредмечивании значимых для личности потребностей;

- усиление интегративной роли в повышении эффективности личностно-профессионального развития специалиста по социальной работе психолого-педагогического сопровождения как целостного и непрерывного процесса формирования, развития, саморазвития и коррекции познавательной сферы и личности студента в поле деятельности преподавателей, социально-психологической службы, руководства факультета, университета;

- системное познание и создание условий для самообразования личности специалиста по социальной работе в процессе его профессиональной подготовки, предусматривающие разработку и реализацию соответствующего содержания, моделей, алгоритмов образовательных развивающих технологий;

- психолого-педагогическое сопровождение, являющееся фактором активизации профессионального саморазвития специалиста по социальной работе.

Другими словами, без создания указанных условий функционирования системы личностно-профессионального развития специалиста невозможно говорить

об эффективности деятельности специалиста социальной сферы, а также формировании его профессиональной компетентности.

Список использованных источников:

1. Абдалина Л. В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: диссертация: ГОУВПО "Тамбовский государственный университет"]. - Тамбов, 2008. - 487 с.

2. Караванова Л.Ж. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития будущего специалиста по социальной работе: монография.- Тверь: Твер. гос. Ун-т. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2010. - 440 с.

ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

М.Г. Назаретян

Армавирская государственная педагогическая академия

Rita068@mail.ru

Творческая деятельность. Самостоятельная работа. Примеры творческих работ.

Формирование творческой деятельности в процессе изучения математики.

Путь к творчеству индивидуален. Вместе с тем все учащиеся в процессе изучения математики должны ощутить ее творческий характер, познакомиться в процессе обучения математике с некоторыми умениями и навыками творческой деятельности, которые им будут нужны в их дальнейшей жизни и деятельности. Для решения этой сложной задачи преподавания математики должно быть построено так, чтобы ученик чаще искал новые комбинации, преобразовывая вещи, явления, процессы действительности, искал неизведанные связи между объектами.

Прекрасным способом приобщения к творческой деятельности при обучении математике является *самостоятельная работа* во всех ее видах и проявлениях. Весьма принципиальным в этом отношении является высказывание академика П.Л. Капицы о том, что самостоятельность является одним из самых основных качеств творческой личности, так как воспитание творческих способностей в человеке основывается на развитии самостоятельного мышления.

Выполнение творческих заданий на уроках математики, регулярно применяемые задания, следующие:

- составление учащимися задач по изученным темам программы с определенной целевой установкой на их содержание – экологическое, нравственное, связанное с местными проблемами и пр.

- сочинение сказок, рассказов по изученным разделам программы, что в методическом аспекте помогает решать и задачи;

- сочинение стихотворений на изученное правило или закон;

- творческие практические задачи на геометрический материал программы (придумывание фигур, названий фигурам, составление рассказов и сказок по графикам и диаграммам, как из учебных пособий, так и самостоятельно изобра-

жённым) и др.;

•написание сочинений по математике – высшая форма письменной работы, которая отражает опыт учащихся, их умение наблюдать, видеть, представлять, систематизировать, ясно излагать свои мысли, фантазировать.

Основную часть творческих работ дают для домашнего выполнения, причём по желанию. После чего результаты творческих работ просматриваются учителем, анализируются школьниками, из них отбираются лучшие, которые в дальнейшем предлагаются учащимся параллельных классов.

А для старших классов, мы предложили бы такой вид деятельности, в котором бы они готовили какой-нибудь лекционный или практический урок, и пытались бы его объяснить либо своему же классу, либо параллельному. Конечно, не всем учащимся хотелось бы попробовать себя в качестве учителя, но все же, это бы повысило интерес к предмету – математика.

Примеры творческих работ

Цель:

- заинтересовать учащихся;
- развить мышление, воображение.

1. Составить задачу по теме "Уравнения первой степени с одной переменной".

2. Придумайте сказку или рассказ на тему "Треугольники", используя все известные теоремы.

3. Подготовьте план-конспект урока по алгебре, тема урока - на ваше усмотрение.

4. Найдите или придумайте задачу на комбинации, логическую задачу.

5. Нарисуйте картину, используя не меньше 4 геометрических фигур.

6. Из шести одинаковых палочек составить 4 равносторонних треугольника.

Вот некоторые варианты тем для учащихся 5-6 классов:

1. Как дроби помогают человеку.

2. Простые числа.

3. Мир треугольников.

4. Симметричные фигуры.

5. Прямоугольники различного вида.

6. Мои любимые задачи.

Ответьте на вопросы

1. Четверо играли в домино 4 часа. Сколько времени играл каждый?

2. Петя Задачкин задумал число A и прибавил к нему 12. Сумма получилась на 1 меньше 16. Какое число A задумано? ($A= 3$)

3. В обувном шкафу Ани стоят три пары ботинок. В темноте она берет наугад 4 ботинка. Смогла ли Аня взять пару одинаковых ботинок?

4. Сегодня цифра спряталась в дни недели, который предшествует субботе. Какая это цифра? (Цифра и число 5).

5. Внимательно посмотрите на запись и найдите лишнее число: 1,3,9,11,7,5. Определите тему урока? ("Двузначное число").

По нашему мнению, такой вид деятельности повысит мотивацию, активность деятельности. Применение этого метода повышения интереса будет эффективным со всеми возрастами учащихся. Составление задач, или решения задач в

которых присутствует элемент сказки, инновационные технологии или же создание чего-то своего – все это позволяет учащимся применять то, что они уже умеют в области науки, которой они понимают не до конца. Но после этого вида деятельности, безусловно, приведет к формированию безукоризненного интереса к тому, что школьники еще не знают и не понимают.

Список используемых источников

1. Ахметгалиев А. Мотивация деятельности на уроках математики.//Математика в школе. 1996, №2 с. 56-60
2. Ситникова Т.В. Приемы активизации учащихся в 5 – 6 классах.// Математика в школе. 1993, №2 с. 24
3. Формирование познавательных интересов школьников.// Под ред. Щукиной Г.И. Л., 1968.
4. Широкова Л.А. учебная программа в форме игры. // Математика в школе. 1994, №2 с.50

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т.В. Нескоромная

ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П. Чехова»

tatyana_bratko@mail.ru

Информатизация в значительной степени преобразовала процесс получения знаний. Новые информационные и коммуникационные технологии обучения делают образовательный процесс более интенсивным, повышают скорость восприятия и понимания материала, обеспечивают усвоение большого объема знаний, углубляют и расширяют межпредметные связи за счет интеграции информационной и предметной подготовки.

Педагогические цели применения информационных технологий заключаются:

- в развитии личности (то есть, в развитии мышления, эстетическом воспитании, развитии умений экспериментально-исследовательской деятельности, формировании информационной культуры);

- в осуществление общей информационной подготовки пользователя (так называемой «компьютерной грамотности») и подготовки специалиста в какой-либо сфере;

- в интенсификации учебно-воспитательного процесса, что предполагает повышение эффективности и качества обучения, обеспечение мотивов познавательной деятельности, углубление межпредметных связей.

В основе современных образовательных стандартов лежат универсальные учебные действия (УУД), главным показателем которых выступает понимание самим учащимся цели образования, развитие самостоятельности в организации своего обучения, соединение знаний с приобретением практических навыков.

На сегодняшний день в образовании наметилось парадоксальное противоречие между высоким уровнем потребности детей в знании, в деятельности по приобретению таковых и низким уровнем мотивированности. Необходимо отме-

тить низкий уровень мотивированности, в частности, к музыке как школьному уроку.

Использование разнообразных музыкально-компьютерных обучающих технологий в сочетании с традиционными музыкально-педагогическими технологиями может стать действенным средством мотивации учащихся. Вместе с тем, нельзя забывать о том, что урок музыки – это урок искусства. Он характеризуется созданием творческой обстановки, так как содержание музыкальных занятий составляют эмоции и их субъективное переживание. Подобное специфическое содержание предполагает выбор разнообразных методик, видов работы и новых мультимедийных средств.

Одним из перспективных направлений является использование на уроке электронных музыкальных инструментов, которые могут компенсировать отсутствие музицирования в программах по музыке. Автором концепции электронного музыкального творчества как нового вида учебно-художественной деятельности является И. М. Красильников, ведущий научный сотрудник Учреждения РАО «Институт художественного образования».

В концепции впервые раскрыты сущность, воспитательный и развивающий потенциал электронного музыкального творчества как нового вида учебно-художественной деятельности и обоснована необходимость его введения во все звенья системы художественного образования (дошкольное, базовое и дополнительное, среднее и высшее музыкальное и музыкально-педагогическое).

И. М. Красильниковым обоснована целесообразность применения в учебном процессе различных электронных музыкальных инструментов и компьютерных программ (музыкальные конструкторы, автоаранжировщики, MIDI-секвенсоры, аудиоредакторы и др.), что обеспечивает достижение гармоничного музыкального развития учащихся, их способностей не только исполнять, но и сочинять музыку, осуществлять ее звуковую режиссуру и звуковой синтез.

Детское музыкально-электронное творчество также лежит в основе учебной программы элективного курса образовательной области «Информатика» – «Музыкальный компьютер», рекомендованной Министерством образования РФ (2004 г.). Особой популярностью в настоящее время пользуются также интегрированные уроки музыки и информатики.

Сегодня у обучающихся есть возможность проявить себя, участвуя в фестивалях, визуальных музыкальных проектах, конкурсах компьютерного искусства. Основной целью конкурсов, подобных «Электрозашите» (Первый официальный всебелорусский конкурс компьютерной музыки), «Interface» (тюменский фестиваль компьютерной музыки и графики) и многих других, является выявление ярких творческих личностей и коллективов.

Формированию интереса учащихся также способствует использование материалов всемирной сети Internet, среди которых: «фортепианные загадки», музыкальный хронограф («этот день в музыкальной истории»), разнообразные игры, информация о музыке и других искусствах и т. д.

В своей практике автор использует различные программные средства обучения: музыкальные проигрыватели Windows Media Player, WinAmp, музыкальные энциклопедии, программы для сочинения музыки. В настоящее время в программе «Киностудия» Windows Live учащиеся старших классов работают над созданием видеоролика к юбилею школы и ко «Дню Матери». В сети Internet автором были подобраны разнообразные видео материалы для уроков.

Музыкальная педагогика в настоящее время открывает для себя новые направления исследований, среди которых – участие в школьных проектах. На уроках музыки в программе Power Point 2007 учениками были созданы проекты «Можем ли мы увидеть музыку?» и «Музыкальный театр – место рождения оперы». Учащиеся школы приняли участи в музыкальной олимпиаде «Домисолька» дистанционного центра «Академия Успеха».

Практика показывает, что использование информационно-компьютерных технологий повысило мотивацию учащихся, способствовало формированию интереса к урокам музыки и к музыкальному искусству в целом.

Информационные технологии – это неотъемлемый компонент процесса обучения музыке. Возможности информационных технологий позволяют повысить эффективность обучения. Развитие компьютерных технологий в музыке перспективно, актуально и объективно необходимо. Грамотное и систематическое применение информационных компьютерных технологий дает обучающимся, преподавателям возможность более эффективного распределения времени, помогает моделированию процессов и явлений, способствует успешной реализации творческих задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кармазина Ж. Б. Некоторые особенности содержания современного периода компетентностного образовательного подхода // Международный интерактивный сетевой семинар: Интегративные процессы в современном образовании. М., 2011. С. 112-118.

2. Красильникова В. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие. 2-е изд. перераб. и доп. Оренбург: ОГУ, 2012.

3. Красильников И. М. Педагогика цифровых искусств – новое направление развития теории и практики художественного образования // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 111-123.

ФЕНОМЕН МОЛОДЕЖНОГО РАДИКАЛИЗМА В ЕВРОПЕЙСКОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКЕ

Е.А. Николаева,

Южный федеральный университет, yfentyf12032009@yandex.ru

С.Н. Пивненко,

Южный федеральный университет,

pivnenko_petr@rambler.ru

Изменение социально-политической, географической и культурной ситуации в нашей стране привело к переосмыслению опыта предшествующих поколений как поколений, не реализовавших в полном объеме свои цели и установки. Все варианты развития событий на основе традиционных, устоявшихся подходов представляются для молодежи неперспективными, которые не доказали свою значимость. В результате социально-политические приоритеты и система нравственных ценностей молодежи формируется в условиях и под влиянием резкого

отрицания предшествующего социально-культурного опыта. Мировоззренческие установки стали приобретать все более и более радикальный характер.

В работах ряда западных и отечественных авторов феномен молодежного радикализма исследуется в рамках концепта субкультуры. Традиции изучения молодежных групп, основанные на функциональном и политико-культурном подходе, были заложены Т. Парсонсом и Ш. Айзенштадтом. В середине 1960-х гг., Д. Доунс, П. Уиллис и др. исследователи пытались именно через эту призму данного подхода анализировать причины роста молодежных протестных движений. В 1970 - 80-е гг. британские ученые С. Холл и Т. Джефферсон обосновали идею о том, что молодежные субкультуры являются результатом отрицания молодежью этических ценностей и социальных практик старшего поколения. С. Холл и Т. Джефферсон назвали этот феномен «ритуальным сопротивлением». К этому же склонялись и сторонники концепции субкультурной стилизации как способа групповых идентификаций (М. Брейк) и семиологии (Д. Хебдидж).

Современные исследователи (Х. Пилкингтон, Дж. Томлинсон, С. Торнтон и др.) разрабатывают идеи глобально-локальных интерпретаций современных молодежных протестных практик. Среди отечественных авторов, работающих в рамках данной традиции, следует выделить работы О.М. Карпенко, И.А. Ламанова, Ю. Леонова, С.И. Левиковой и др., которые, исследуя сущность и особенности проявления молодежного радикализма, связывают его, прежде всего, с ценностными и социокультурными основаниями.

Несомненно, молодые люди склонны искать свою собственную нишу в обществе, но очень часто это происходит при их полной неготовности к критическому восприятию событий и поэтому они становятся участниками крупных социальных событий, пытаясь решить свои проблемы, связанные с адаптацией к взрослой жизни, основанной на сложном сочетании различных интересов на различных ее этапах. Основной причиной зарождения и существования радикализма в молодежной среде – ее незанятость и невозможность участия в сфере общественной жизни своей страны. Также в стране огромное количество молодых людей, которые ведут асоциальный образ жизни, что негативно сказывается на качестве их жизни. Правовой нигилизм, существующий в молодежной среде, может быть причиной радикальных настроений среди молодежи. При этом государство сосредоточено в основном на технологических аспектах развития общества при отсутствии адекватной гуманитарной направленности своей деятельности, что оставляет пребывать молодого человека в растерянности один на один со своими проблемами.

Радикальные настроения молодежи можно частично объяснить конфликтом поколений. Однако есть и другие (не менее веские) основания для радикальных настроений в молодежной среде. Одним из этих оснований является недостаточность профессионального педагогического внимания к молодым участникам объединения и отсутствие профилактической работы по предупреждению вовлечения молодежи в радикальные объединения.

Механизм по противодействию идеологии радикализма и терроризма должен, по нашему мнению, исходить из необходимости не только идеологического, пропагандистского, воспитательного противодействия, но и создания организационно-правового механизма противодействия распространению этой идеологии в обществе.

Целый ряд таких положений для применения данного механизма содержится, в частности, в одном из наиболее актуальных документов такого рода, которым является Конвенция Совета Европы 2005 года, ратифицированная Российской Федерацией в 2006 году, «О предупреждении терроризма». Так, в ст. 3 «Национальная политика по предупреждению терроризма» отмечено, что каждая сторона «принимает надлежащие меры ... в области образования, культуры, информации, средств массовой информации и просвещения общественности в целях предупреждения террористических преступлений и их негативных последствий». Немаловажное значение данной Конвенции состоит также и в том, что она подчеркивает определенный комплекс организационных мер, которые могут быть приняты в рассматриваемом направлении.

Также следует отметить, что и в ряде документов ООН подчеркивается важность, и необходимость разработки комплексов предупредительных мер в отношении терроризма. В частности, большой интерес в этом плане представляет известная «Классификация контртеррористических мер» (Отделение ООН по контролю над наркотиками и предупреждению преступности — UN ODCCP). В широком спектре самых разнообразных предупредительных мер значительное место нашли меры «психологически-коммуникативно-образовательные». В их число входят программы по осведомлению общественности о социальной и экономической цене терроризма, об участии авторитетных лиц в его осуждении через средства массовой информации, привлечение жертв терроризма, а также раскаявшихся лиц для участия в упомянутых выше пропагандистских и воспитательных кампаниях и др.

Вместе с тем, документы ООН, Совета Европы и других международных организаций помимо рекомендаций по использованию информационных, культурных, просветительных, воспитательных мер содержат предложения по формированию организационно-правовых мер, которые, согласно смыслу этих документов, также имеют необходимое значение в профилактике терроризма. Так, например, в рекомендациях ООН, которые были упомянуты выше, серьезное значение придается введению запретов на трансляцию средствами массовой информации интервью с террористами, на публикацию террористических текстов, подготовке журналистов в части ответственного отношения к освещению террористических событий и т.п.

Как и во многих других странах мира, в странах Европейского Союза количество граждан, которые обращаются к экстремизму, и многие из которых даже причастны к насильственному экстремизму, растет. Разного рода проблемы возникают повсеместно с любыми экстремистами, будь они левыми, исламистскими или правыми. Главная цель для вербовки в насильственный экстремизм – это молодые люди в возрасте от 13 до 30 лет.

Разнообразие культурного происхождения совершенно не оказывает никакого влияния на эту цель, эти молодые люди одинаково восприимчивы к радикализму. Более ранние версии, о том, что отсутствие образования влечет за собой восприимчивость к радикализации, не являются объективными. Действительно, очень большое количество насильственных экстремистов происходит из бедных, необразованных семей с небольшими перспективами социального роста. Но также существует и другой вид радикалов, которые высокообразованны и интегрированы в различные сферы общества. Оба этих вида играют свою роль в экстремистских направлениях, но именно образованные экстремисты становятся их лидерами и организаторами.

Но, несмотря на наличие или отсутствие образования, большинство молодежи, восприимчивой к радикальному направлению, имеет кое-что общее – это неспособность к самоопределению. В европейской среде молодым людям порой трудно бывает найти надежную опору в обществе. Нередко они не просто отстраняются от общественной жизни, но в некоторых случаях даже не интегрируются в общины, в которые входят их родители.

Мы хотели бы рассмотреть определенный опыт в противостоянии радикально настроенным молодежным группам в ряде европейских стран. Попытки противостоять этим идеям «один на один» похожи друг на друга по всей Европе. Дания предпринимает следующие шаги в рамках своей успешной программы: Во-первых, среди молодежи выявляются восприимчивые молодые люди. Правительственные программы и неправительственные организации (НПО) работают вместе с местными общественными группами, такими как церкви, школы и спортивные клубы, чтобы обнаружить детей, некоторые уже в 12 лет начинают проявлять интерес к экстремистским идеям.

Во-вторых, молодых людей начинают активно привлекать к сотрудничеству с полицией, школами, родителями и другими организациями. Здесь применяется метод «зеркала» («Если бы я был свидетелем такой ситуации, чтобы я подумал?»), таким образом, демонстрируя им, как их поведение рассматривается другими со стороны.

В-третьих, такое тесное сотрудничество ведет к более открытому обсуждению мотивов. Возникающие проблемы с семьей, школой, друзьями, или где-то еще можно обсудить, показав молодым людям несколько способов решения данных проблем. Последним шагом является усовершенствование личных навыков. Убедить молодого человека оставить экстремистскую среду – не всегда является реалистичной задачей. Первоначальной целью может быть развитие у молодых людей социальных навыков для умения функционировать в обществе в целом и решать проблемы и затруднения в экстремистской среде. Если это получится, то по истечению какого-то промежутка времени временем становится вполне возможным подтолкнуть молодого человека к выходу из опасной среды и поиску новых интересов. При этом создается рабочий метод, который сможет поддерживать усилия человека, при этом, не осуждая его со стороны.

Основной целью является достижение того состояния, когда подопечный сам приходит к выводу, о том что необходимо с этим покончить. Психологи со своей стороны, стараются исправить ошибочные взгляды, которые привлекли человека в такую группу, заменяя при этом, его бывшие ценности на осознание определенных ценностей, терпимости, свободы мысли и равенства. Этот процесс длится определенный отрезок времени, иногда он занимает полгода, а то и дольше, и включает в себя наблюдение и поддержку, в то время как экстремист постепенно начинает удаляться от группы.

РЕАЛИЗАЦИЯ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

А.А. Никулина, О.И. Баранова

Кубанский государственный университет

Учебный курс «Литературное чтение», решает задачи развития и воспитания личности ребёнка, формирования у него ценностных смыслов и духовно-

нравственных ориентиров, художественно-эстетического восприятия литературных текстов и эстетических потребностей, представлений о гуманных отношениях между людьми и о себе как личности.

Приведем определение понятия «свобода» и «формирование» выдающихся русских педагогов. И.Я. Лернер дает следующее определение *способа* обучения: способ обучения как *метод достижения цели обучения* представляет собой *систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств*, практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта. *Формирование* есть некоторый этап относительной завершенности процесса развития. По С. И. Ожегову термин «*формировать*» означает: 1. Придавать определённую форму, законченность, порождать. 2. Создавать, составлять, организовывать.

Нами было выявлено суть понятий «универсальные учебные действия» и структурированы их виды, а именно личностные универсальные учебные действия делятся на: самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическую ориентацию и метапредметные, которые подразделяются на: регулятивные, познавательные, коммуникативные [1].

Так как курс литературного чтения в большей степени имеет воспитательную направленность, то важно понимать, какие ценности должны лежать в основе его преподавания. Такие ценностные ориентиры чётко обозначены в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков). К ним относятся: патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине.

В экспериментальной части нашего исследования с помощью методики: Г.Н. Казанцевой «Методика диагностики самооценки учащихся» и А.Д. Андреева «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» нами были выявлены уровни сформированности мотивации четвероклассников к учению и их самооценка. Нами было выявлено, что исходный уровень школьной мотивации и личностной самооценки у учащихся экспериментального класса ниже, чем у учащихся контрольного класса, поэтому нашу работу мы сконцентрировали в экспериментальном классе.

На формирующем этапе нашего эксперимента нами был составлен комплекс способов, в соответствии с формируемыми личностными универсальными учебными действиями.

Структурированные нами способы мы реализовали на уроках литературного чтения в начальной школе. На этих уроках нами были применены такие методы как: игровые, наглядные, методы беседы; использованы такие приемы как: прием постановки цели, создание эмоционально-комфортной обстановки, также были применены такие средства (*различные виды учебных заданий*) как: творческие задания, самооценка события, происшествия, мысленное воспроизведение картины.

Личностные универсальные учебные действия по параметру самоопределение (гражданская идентичность) и смыслообразование (развития познавательных интересов, учебных мотивов) формировалась нами на основе комплекса учебных заданий подобранных из учебника литературное чтение (4 класс, под редакцией Л.А. Ефросининой, М.И. Омороковой. Программа «Начальная школа XXI века»), а также на основе специально подобранных заданий, взятых из интернет-источников, а также из хрестоматий и из методических рекомендаций учителя.

В результате проведенного эксперимента с использованием тех же методик, которые были на констатирующем этапе, мы выявили положительную динамику

формирования личностных универсальных учебных действий: мотивации и личностной самооценки.

<p>Темы урока по литературному чтению, цели и задачи</p>	<p>Задания из учебника «Литературное чтение» 4 класс, под редакцией Л.А. Ефросининой, М.И. Омороковой. Программа «Начальная школа XXI века»</p>	<p>Специально подобранные задания</p>
<p>Тема: Н.М. Рубцов «Тихая моя Родина» Цели урока: 1. Способствовать знакомству с творчеством Н.М. Рубцова 2. Создать условия для развития личного видения окружающего мира, речи, навыков выразительного чтения, творческих способностей учащихся 3. Содействовать воспитанию любви к Родине, к поэтическому слову. Планируемые результаты</p>	<p>Задания по стихотворению Н. М. Рубцова «Тихая моя родина» (направлено на формирование гражданской идентичности): 1) «Тихая моя родина». Почему поэт так говорит? Объясните. 2) Какие картины он изображает? Что вспоминает? Прочитайте. 3) Какие строки говорят о любви поэта к родному краю? 4) Подумайте, как надо читать это стихотворение. Передайте при чтении настроение автора и свое отношение.</p>	<p>- Соберите рассыпанные слова, и вы узнаете тему урока. Н. М. Рубцов «Тихая моя родина» - тема урока (работа в паре) 2) Первичное восприятие стихотворения. - Предположите по названию о чём пойдёт речь в предложенном произведении? Внимательно прослушайте и ответьте, правильно ли вы предположили. Как автор относится к родине? Почему? Работа над Творческой работой учащихся (по группам) - Сочинить своё стихотворение о Родине.</p>

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования М-во образования и науки Рос. Федерации. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ДИЗАРТРИЕЙ

Ю.А. Нужненко, Н.Э. Мордвиненко

Речевое дыхание - основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Оно помогает правильно соблюдать паузы, сохранять плавность речи, менять громкость, делать речь выразительной. Под речевым дыханием понимается способность человека в процессе высказывания своевременно производить короткий, достаточно глубокий вдох и рационально расходовать воздух при выдо-

хе. Правильное речевое дыхание дает возможность при меньшей затрате мышечной энергии речевого аппарата добиваться максимума звучности, более экономно расходовать воздух. Речевое дыхание представляет собой высоко координированный акт, во время которого дыхание и артикуляция строго соотносятся в процессе речевого высказывания [1, с.268].

В норме, у ребенка одновременно с развитием речи вырабатывается специфический «речевой» механизм дыхания, следовательно, вырабатываются и специфические «речевые» движения диафрагмы. В процессе устной речи диафрагма многократно производит тонко дифференцированные колебательные движения, обеспечивающие речевое дыхание и звукопроизношение. Таким образом, речевое дыхание представляет собой систему произвольных психомоторных реакций, тесно связанных с производством устной речи [2, с.2].

Характер речевого дыхания подчинен внутреннему речевому программированию, а значит - семантическому, лексико-грамматическому и интонационному наполнению высказывания. Правильное использование дыхания в речи заключается, во-первых, в экономном и равномерном расходовании воздуха, во-вторых, в своевременном незаметном наполнении запаса его (на паузах).

Если речевое дыхание в онтогенезе формируется у детей без отклонений в развитии спонтанно по мере становления речевой функции, то у детей с дизартрией оно развивается патологически, что обусловлено нарушением иннервации дыхательной мускулатуры. Ритм дыхания не регулируется смысловым содержанием речи, в момент речи оно обычно учащенное, после произнесения отдельных слогов или слов ребенок делает поверхностные судорожные вдохи, активный выдох укорочен и происходит обычно через нос, несмотря на постоянно полуоткрытый рот. Рассогласованность в работе мышц, осуществляющих вдох и выдох, приводит к тому, что у ребенка появляется тенденция говорить на вдохе. Это еще больше нарушает произвольный контроль над дыхательными движениями, а также координацию между дыханием, фонацией и артикуляцией.

Таким образом, дошкольникам с дизартрией, прежде всего, необходимо развивать объем легких, а в среднем и старшем дошкольном возрасте формировать грудобрюшной тип дыхания. Приближение этих показателей к норме позволит в дальнейшем перейти к развитию речевого дыхания, так как грудобрюшной тип дыхания является базой для формирования такой сложной психофизиологической функции, как речевое дыхание [3, с.135].

Специальные исследования, направленные на изучение вопроса овладения детьми дошкольного возраста речевым дыханием проводились мало. Имеющиеся в литературе данные касаются лишь вопросов тренировки речевого дыхания и чаще всего ограничиваются лишь упражнениями, направленными на воспитание длительного выдоха через рот, произнесением как можно больше слов на одном выдохе (Е.И. Радина, М.Ф. Фомичева). Несколько шире этот вопрос представлен в литературе, связанной с устранением основного дефекта речи – дизартрии, хотя и в ней внимание уделяется воспитанию правильного речевого дыхания (Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, О.В. Правдина и др.).

Принимая во внимание актуальность обозначенной проблемы, мы определили тему курсовой работы – **«Коррекция нарушения речевого дыхания у старших дошкольников с дизартрией в игре»**.

Объект исследования - процесс коррекции речевого дыхания у старших дошкольников с дизартрией.

Предмет исследования - коррекция нарушения речевого дыхания у старших дошкольников с дизартрией в игре.

Цель исследования – разработать и апробировать систему работы по коррекции речевого дыхания у детей дизартриков в игре.

Гипотеза исследования: успешная коррекция речевого дыхания в процессе игры будет эффективна при следующих условиях:

1. содержание коррекционной работы будет спланировано с учетом результатов исследования состояния физиологического и речевого дыхания у детей экспериментальной группы;

2. работа по развитию речевого дыхания будет проводиться, как на занятиях коррекционного цикла, так и общеобразовательного цикла;

3. систематической и целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию речевого дыхания.

Задачи исследования:

1. изучить и проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по данной проблеме;

2. обработать и проанализировать результаты, полученные при проведении исследования особенностей физиологического и речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией;

3. разработать и провести серию занятий по коррекции речевого дыхания у детей-дизартриков;

4. осуществить сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов.

Литература

1. Арихипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. Пособие для студентов вузов – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006 г.

2. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи /Под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2004.

3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов /Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гумант. изд. Центр «ВЛАДОС», 1998 г.

**ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ТЕХНОЛОГИИ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В.С. Овчинникова

*Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
высшего профессионального образования*

«Таганрогский государственный педагогический институт

им. А.П. Чехова»

rector@tgpi.ru

В условиях интенсивного развития инновационных процессов в общественной, экономической, политической жизни страны возрастает роль образования, интеллектуального труда. Уже на начальной ступени обучения

педагог формирует у современного школьника элементарные навыки пользователя персонального компьютера.

Урок в современной школе сложно провести без привлечения наглядности. Где найти нужный материал и как лучше его продемонстрировать? Современный учитель пользуется информационными компьютерными технологиями (ИКТ).

Исследователь – практик Е.Н. Черыш считает, что применение ИКТ на уроках технологии: усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность учащихся, формирует навык исследовательской деятельности, способствует повышению качества образования [1, с. 2].

Для расширения визуального ряда учащихся на уроке технологии используется презентация, составленная по материалам урока. Презентация позволяет повысить интерес учащихся к изучаемому материалу.

Результативность таких уроков связана с:

- положительной мотивацией детей к деятельности (сделать также красиво, например) на уроках технологии;
- созданием условий для получения учебной информации из различных источников (традиционных и новейших).

А для учителя применение ИКТ позволяет:

- повысить компьютерную грамотность и оптимально использовать различные методы подачи информации в учебном процессе;
- совершенствовать умение разрабатывать современные дидактические материалы и эффективно их использовать в учебном процессе со школьниками;
- организовывать промежуточный и итоговый контроль знаний с помощью компьютерных программ.

С точки зрения М.П. Шестакова, эффективность информатизации обучения может быть достигнута, если:

- сами технологии обучения будут представлены как системный метод проектирования – от целей до результатов обучения;
- информатизация обучения будет направлена на все его компоненты, а не только на внедрение;
- обучение будет ориентировано не только на специфику содержания учебного предмета, но и на развитие личности обучаемого [2, с. 2].

Компьютерные задания должны быть составлены в соответствии с содержанием учебного предмета и методикой его преподавания, развивающие, активизирующие мыслительную деятельность и формирующие учебную деятельность учащихся. При этом учащиеся должны уметь обращаться с компьютером на уровне, необходимом для выполнения компьютерных заданий. Следует не забывать, что в соответствии с установленными гигиеническими нормами для начальной школы, использование компьютера допустимо в течение не более 10-15 минут.

В исследовательской и методической литературе отмечается, что при разработке компьютерной поддержки предмета технологии необходимо определить:

- какие темы стоит «поддерживать» компьютерными заданиями и для решения каких дидактических задач;

- какие программные средства целесообразно использовать для создания и выполнения компьютерных заданий или демонстрации наглядности;
- какие предварительные умения работы на компьютере должны быть сформированы у детей и т.д.

Занятия с использованием компьютерной поддержки могут проводиться только в тех классах, где учащиеся изучают информатику параллельно с предметными курсами, или нужно провести не менее пяти ознакомительных уроков в компьютерном классе [3, с. 2].

Таким образом, использование информационных технологий на различных уроках в школе повышает качество образования, мотивацию учения учащихся. Необходимо применять ИКТ на уроках, начиная с начальной школы, в том числе и на уроках технологии.

Список литературы

1. Е.Н. Черыш, Баранова Е.В. Гогун Е.А. и др. Методические рекомендации по использованию инструментальной компьютерной среды для организации уроков в начальной школе. СПб.: Изд-во «Анатолия», 2003.
2. М.П. Шестакова, Иванова Е.В. Формирование информационной компетентности – важнейшая задача профессиональной подготовки учителя // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании», 2008.
3. Иванова Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе. // Начальная школа, № 12, 2002.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ И НЕЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ В ЗАРУБЕЖНЫХ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XX ВВ.

И.А. Окунева,

Финансово-промышленный университет «Синергия», irina_okuneva@mail.ru

В.В. Латун

Южный федеральный университет, vlatun@yandex.ru

В настоящее время в нашей стране наблюдается повышенный интерес к проблемам педагогики европейских стран. Вместе с тем возникает вопрос о том, насколько интересна данная проблематика европейским странам, имеющим давние педагогические традиции. Поэтому мы обратимся к истоку зарождения данной проблематики – вопросу о том, как в период зарождения научных основ педагогики проявлялась динамика формирования комплекса знаний о зарубежных странах. Нами проведено специальное исследование публикаций, содержащихся в европейских педагогических энциклопедических словарях конца XVIII – начала XX вв. В качестве эмпирического объекта исследования выступают 16 энциклопедических словарей, изданных в Австрии, Швейцарии и Германии в период 1797 по 1931 гг., доступные для исследования [1]. Объектом специального исследования стали два российских энциклопедических издания: «Народная энциклопедия научных и практических знаний. Педагогика», изданная в 1911 г. и «Практическая школьная энциклопедия. Настольная книга для народных учителей и других ближайших деятелей в области народного образования», увидевшая свет

в 1912 г. Издание российских систематических сводов по педагогике началось значительно позже, поэтому проследить синхронность постановки и решения многих практических и теоретических аспектов в динамике их становления и развития не представляется возможным. Кроме того, зарубежные педагогические энциклопедические издания имеют длительную историю существования и отличаются тем, в них представлено больше тематических статей меньшего объема и стиль изложения является справочным. Российские дореволюционные издания по своей композиции тяготеют к просветительско-учебному производству, отличающемуся широким раскрытием тем, заявленных в предметных указателях.

При организации исследования мы исходим из гипотетического представления о том, что в энциклопедические словари, тезаурусы и глоссарии как справочные издания, содержащие систематический свод знаний из определенной области науки, попадают только термины, уверенно используемые исследователями в научном обороте. В словарных статьях термины и понятия могут быть представлены с различной широтой раскрытия темы, однако сам факт включения определенного понятия и наличие его толкования свидетельствует об определенном консенсусе относительно принадлежности понятия к сфере актуальной профессиональной терминологии.

При выборе энциклопедических словарей и других справочных изданий мы руководствовались установкой на отбор универсальных изданий, отражающих проблемы общей педагогики, в то время как некоторые издания, посвященные дефектологии или методике преподавания отдельных предметов (например, теологии) или воспитанию детей ясельного возраста нами не рассматривались.

Методика исследования. В качестве рабочей единицы анализа нами избрана понятия, вынесенные составителями в названия (заглавия) статей или предметный указатель и отражающие их принадлежности к концептам *культура, экономика, государство, нация, образование за рубежом*. В случае если в одной словарной статье в название были вынесены имена мыслителей и название страны, например, «Confucius, Chinesische Paedagogik», или название этнической группы, например, «Araber, Arabische Bildung», они принимались за одну единицу счета. Отдельные провинции государств включены в систему подсчета по стране, в состав которой они входят.

Определенную трудность вызывали случаи, связанные с определением страны в силу изменения ею своего названия. Так, термин «СССР/УдССР» причислялся нами к кластеру «Россия», равно как и имя «*Leo Tolstoi*» как ее культурный символ в представлении составителей словарей или понятие «*Proletkult*» как однозначный атрибут российской культуры двадцатых – тридцатых годов. Россия отнесена к европейским странам несмотря на то, что географически она является евразийской страной. Турция, которая также географически локализована на двух континентах, отнесена к азиатским странам в силу доминирующей восточной (неевропейской) культуры.

Термины и словарные статьи, отражающие исторические аспекты, связанные с организацией воспитания и образования в античности, например, «*воспитание в Древнем Риме*», «*воспитание в Древней Греции*», нами не рассматривались и не были включены в суммарный подсчет. Особое место в исследовании занимает позиция «Израиль». В исследуемый период данного государства как самостоятельной единицы не существовало, однако в энциклопедических словарях

данный термин представлен достаточно широко. Составители не затрагивают истории воспитания представителей данной этнической группы в прошлом и используют объем статей для уточнения понятия «инкультурация», «передвижение» и «космополитизм» в контексте реализации образовательных практик в рамках национальных традиций.

Данные заносились в таблицы EXEL, на их основе строились диаграммы. Результаты исследования:

1. Особенности распределения материалов в европейских энциклопедических изданиях по позиции «Образование в странах Европы» и «Образование в неевропейских странах».

В энциклопедических изданиях наблюдался стойкий интерес к проблемам образования в странах Европы. Исключение составляют три издания, вышедших в 1797 г., 1835 г., и 1930 г. Данные издания являются авторскими и предназначены для представителей специфических целевых групп. Энциклопедия Г.И. Венцеля, вклад которого в становление теоретических основ педагогики (формирование основ экспериментальной педагогики) исследовался О.Д. Федотовой, предназначена для родителей, нянь, кормилиц и содержит рекомендации по наблюдениям за физическим и нравственным развитием ребенка [2]. Энциклопедический словарь И.П. Ворле ориентирован на его использование практикующими учителями массовой начальной школы, народными учителями и семинаристами, подготавливающимися к экзамену по педагогике, что отражено в его названии. В словаре В. Ворбротта сделан акцент на характеристику школьного дела в Пруссии. Он предназначен для немецких учителей, воспитывающих юношество в духе патриотических установок [Рисунок 1].

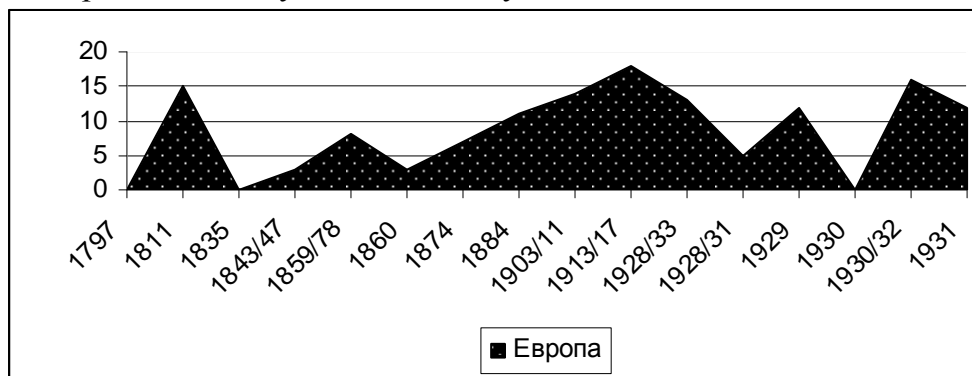


Рисунок 1. Полигон распределений энциклопедических статей по позиции «Образование в странах Европы» в европейских изданиях

На гистограмме отчетливо видны три пика, характеризующих «взлет» интереса к проблемам зарубежного европейского образования – 1811, 1913 и 1930-1932 гг. Обращает на себя внимание тот факт, что хронологически данные периоды совпадают с масштабными историко-политическими событиями в Европе – завоевательными наполеоновскими войнами и национально-освободительными движениями поработенных им стран, обострением международного кризиса на Балканах, предшествовавших Первой мировой войне, и мировому экономическому кризису 1929-1933 гг., который с особой силой обрушился на континентальную Европу.

2. *Распределение энциклопедических статей в европейских изданиях по позиции «Образование в неевропейских странах». Результаты подсчета единиц анализа представлены на Рисунке 2.*

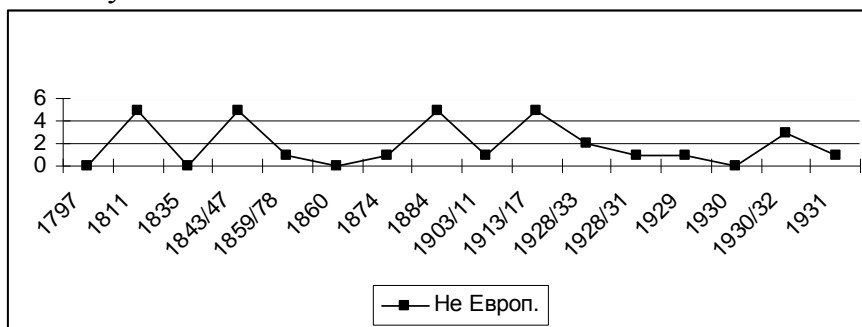


Рисунок 2. Полигон распределений энциклопедических статей в европейских энциклопедиях по позиции «Образование в неевропейских странах»

Интерес к системам образования неевропейских стран имел тенденции как к нарастанию, так и к спаду. Их появление характеризуется цикличностью, периоды пика которой составляют в среднем 40 лет. Что касается интенсивности представленной проблематики, то подсчет частотности появлений статей показывает, что ни в одной из анализируемых энциклопедий суммарно не содержалось более пяти статей, в которых представлялись бы характеристики систем образования и социокультурные практики неевропейских стран.

Сравним частотность представленности статей по заявленным позициям [Рисунок 3].

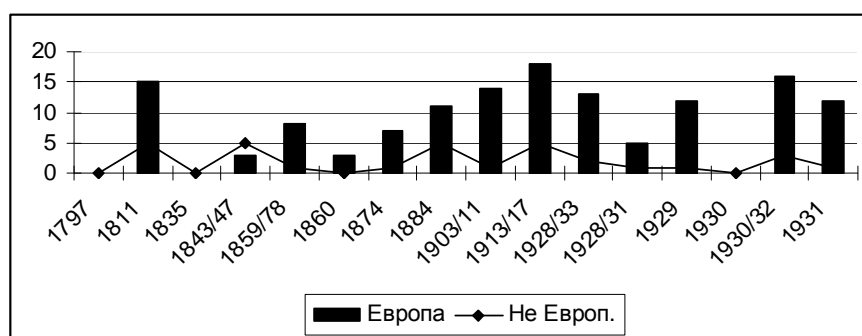


Рисунок 3. Полигон распределения публикаций в европейских энциклопедиях 1797 – 1931 гг. по позиции «Образование в странах Европы» и «Образование в неевропейских странах»

Графическое изображение позволяет заключить, что максимумы интереса к проблемам европейского образования в основном совпадали с максимальными проявлениями внимания к проблемам неевропейского образования, что особенно рельефно представлено в позициях 1811, 1913 и 1930 гг. Исключение составляет концепция энциклопедического словаря «Pädagogische Real-Encyclopädie» («Реальная педагогическая энциклопедия») 1843 г. издания, в котором впервые содержатся сведения о практике воспитания и образования в странах Африки, в Египте и в Китае.

В российских педагогических энциклопедиях также представлены позиции, по которым можно судить о значимости для отечественной педагогики комплекса вопросов, связанных с анализом систем зарубежного образования и педагогических воззрений зарубежных педагогов. В программной статье «Что такое педагогика и чему она учит?» [3, С. 135-156] заявлено: «Чем больше мы будем

знать, как были поставлены школы у разных народов и в разные времена, тем лучше мы будем понимать, зависит хорошее устройство школ» [3, С. 145]. В статье с разной степенью развернутости содержатся сведения о педагогике и системах образования Германии, Франции, Южной Африки. Сравнение числа имен российских и зарубежных педагогов позволяет составить пропорцию 1:8. Из числа русских педагогов упомянут Н.К. Ушинский; зарубежные ученые представлены славянским педагогом Я.А. Коменским, швейцарским педагогом И.Г. Песталоцци и немецкими педагогами (Гербарт, Шаррельман, Гансберг, Геккель и др.).

3. *Контент-аналитическое исследование текста «Что такое педагогика и чему она учит?»* [3, с. 135-156]. В качестве единицы счета, отражающей количественные характеристики, была избрана *площадь текста статьи*, что позволило произвести подсчет того объема, который приходился на характеристики общепедагогических позиций и позиций, отражающих проблемы зарубежного образования. Был подсчитан общий объем статьи в строках, а затем определено количество строк текста, в которых раскрываются проблемы зарубежной педагогики. При подсчете не учитывались подписи под иллюстрациями и схемам, а также тексты сносок. Особо была выделена позиция, характеризующая педагогическую систему славянского педагога Я.А. Коменского [Рисунок 4].

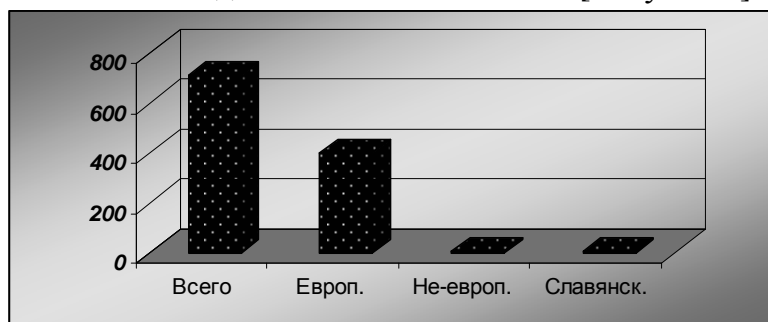


Рисунок 4. Результаты контент-аналитического исследования публикаций российского энциклопедического издания [3]

Как наглядно отражено на гистограмме, тематика, связанная с проблемами европейской педагогики, превалирует и составляет более половины объема текста. При этом дается не только анализ наиболее передовой в то время формы организации учебного процесса в школе на примере Мангеймской системы (сопровождается иллюстрациями зданий школ и принципиальных организационных схем), но и приводятся сведения теоретического характера. Достаточно подробно излагаются теоретические положения *гербартианства, социальной педагогики, экспериментальной педагогики, педагогики новой школы*. Особое внимание уделяется проблеме теоретической преемственности воззрений Песталоцци и Гербарта.

Таким образом, в рассматриваемый период неевропейские страны и, в частности, славянские страны, не являлись объектом пристального внимания европейских ученых-педагогов. Отечественная педагогическая мысль с большим уважением относилась к европейским педагогическим новациям и практике, уделяла значительное внимание популяризации прогрессивных идей, рассматривая необходимость образования для населения как предпосылку дальнейшего успешного развития государства.

Литература

1. <http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl>
2. Федотова ОД. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (конец XIX – 90-годы XX века). Автореф. дисс.... д-ра пед. наук. Москва, 1998 г. – 49 с.
3. Народная энциклопедия научных и практических знаний. Том 9. Педагогика. М.: Круг знаний, 1911 г. – 200 с.

ИНКЛЮЗИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

И.Ю. Оржаховская

Южный федеральный университет, info@sfedu.ru

Задачи социальной защиты людей с ограниченными возможностями здоровья по мере развития российского общества наполняются все новым содержанием. Какие факторы должны лежать в основе отношения к инвалидам? До недавнего времени преобладающими моделями отношения к инвалидам были медицинская, административная. Эти модели предполагали отношение к инвалидам только как к больным людям нуждающимся в медицинском уходе под контролем специалистов. Предполагалось, что инвалиды не могут иметь высокую квалификацию, не в состоянии посещать общеобразовательные учреждения, не должны иметь детей. Содержание благотворительной модели сводилось к чувствам жалости, сочувствия, желания опекать, оказывать финансовую поддержку инвалидам. Эти модели всячески подчеркивали трудности людей с ограниченными возможностями здоровья.

Но начиная с последней четверти XX в., инициированное самими инвалидами движение за свои права, привело к практическому применению принципа равного участия во всех сферах общественной жизни, в том числе и в сфере образования. В США закон об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья был принят в 1975 г., в Швеции – в 1980, в Нидерландах – в 1985, в Великобритании – с 1985 по 1991гг. В России такой закон пока не принят. В основе данных законодательств лежит новая гуманистическая модель, определяемая «такими понятиями, как социальная толерантность, социальная независимость и равенство возможностей» [1, с. 25]. Эта модель рекомендует относиться к людям с ограниченными возможностями здоровья как ко всем людям, обращая внимание прежде всего на личностные качества, психологические особенности, творческие способности.

По нашему мнению, в теоретическом отношении большую роль в утверждении гуманистической модели сыграли отечественные и западные теории социализации. Идея инклюзивного обучения, которое соединяет специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития, принадлежит Л.С. Выготскому [2]. Он один из первых в 30-е годы XX века обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации

имеющегося у ребенка физического дефекта. В рамках культурно-исторической школы Л.С. Выготского сложилось понимание человека как деятельностного существа, преследующего свои цели. Близка к деятельностному подходу и ролевая концепция личности, которая возникла в американской психологии в 30-х годах XX в. Личность рассматривалась в этой концепции как функция от того множества социальных ролей, которые присущи любому индивиду в том или ином обществе. Каждый человек имеет социальные и межличностные роли. Усвоение правил ролевого поведения осуществляется в процессе социализации. Из этой концепции логически следует, что для усвоения правил ролевого поведения человеку с ограниченными возможностями здоровья лучше всего пройти социализацию (получить образование) не в специализированной школе, а в массовой.

В процессе инклюзивного образования, как следует из практики западных обществ, происходит полноценная социализация людей с ограниченными возможностями здоровья. Однако процесс инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях России сложен и противоречив.

Во-первых, существующее в России массовое образование «не имеет ни концепции, ни технологий, ни подготовленных специалистов, ни мотивации, ни средств для реализации идей интеграции детей с ограниченными возможностями» [3, с. 66]. В то время как в специализированных коррекционных школах существует хорошая материальная база, разработаны методы обучения. Однако «учеба в коррекционных школах и интернатах почти не оставляет шансов для получения в дальнейшем высшего образования» [4, с. 71].

Во-вторых, постепенное утверждение принципа неолиберализма в государственной политике России ведет к сокращению государственного финансирования образования и замещения его рыночным финансированием. Особенно эти тенденции касаются высшего образования. Возникает противоречие между правом обеспечения равных возможностей для инвалидов и неготовностью общеобразовательных учреждений к ее осуществлению. Инфраструктура общеобразовательных учреждений мало приспособлена для нужд инвалидов. Устанавливать лифты, подъемники экономически нецелесообразно.

В-третьих, недостаточная подготовленность педагогических кадров, работающих по модели инклюзивного образования. Нужна планомерная тщательная разработанная система повышения квалификации педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в которой акцент будет делаться на специфику психофизиологического развития и учет их потребностей и нужд детей инвалидов.

В-четвертых, отсутствие должного психолого-медико-педагогического и социального сопровождения в образовательных учреждениях осуществляющих инклюзивное обучение. Важным условием для организации психолого-медико-социально-педагогического сопровождения, без которого образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья не может быть реализован в полной мере является наличие высококвалифицированных специалистов сопровождение – специальных психологов и педагогов, учителей-дефектологов, логопедов.

В заключение хотелось бы сказать, что инклюзивное образование – это еще один шаг к равноправному обществу, помощь детям и подросткам с ограничен-

ными возможностями в адаптации к современной жизни, а также помощь им стать полноценными членами общества.

Библиографический список

1. Карпова Г, Ярская-Смирнова Е. Социокультурная политика в отношении инвалидов: от законодательства к общественному мнению // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. / Редколлегия: Ярская-Смирнова Е.Р. и др. – Саратов: Научная книга, 2008.

2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т.3.

3. Любавина Н.В. Инклюзивное и интегрированное обучение для детей с ограниченными возможностями: проблемы и условия эффективности // Социологические исследования. 2013, № 9.

4. Чадова Т.А. Профессиональное образование инвалидов в Москве: возможности и барьеры // Социологические исследования. 2013, № 9.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.А. Отрошко,

г. Краснодар, Кубанский Государственный Университет

e-mail: yotroshko@mail.ru

Современная педагогическая теория и практика уделяют большое внимание воспитанию гуманного отношения детей друг к другу, которое должно складываться в общении и совместной деятельности, где должна проявляться готовность субъекта чувствовать, переживать и действовать.

Проблема эмпатии, является ведущей социальной эмоцией, как проблема сопереживания, сочувствия и содействия другой личности. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что она необходима для полноценного личностного развития, нормального становления межличностных отношений в целом.

Одна из наиболее трудных и сложных задач воспитания – научить ребенка «видеть и чувствовать людей». Умение сопереживать близким и чужим обозначается термином «эмпатия» [1].

Эмпатия – это постижение эмоционального состояния, проникновение в чувство, в переживание другого [2]. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств.

Первым, кто ввел термин эмпатия в психологическую науку, был Э. Титченер. Эмпатию он относил к категории сложных чувств, в которых значимую роль играют состояния удовольствия и неудовольствия.

По мнению Урунтаевой Г.А. эмпатия понимается как постижение эмоционального состояния другого человека, проникновение в его переживания. [5].

Е.И. Изотова и Е.В. Никифорова, в свою очередь указывали что на протяжении развития ребенка появляются новые сложные формы социальных пере-

живаний — *сопереживание, сочувствие, содействие* другому лицу, необходимые для совместной деятельности и общения.

Далее Е.И. Изотова и Е.В. Никифорова выдвигают несколько тенденций развития эмпатии на протяжении дошкольного детства.

1. Эмпатийные реакции младенца проявляются в форме эмоциональной идентификации и осуществляются через заражение и подражание. Так, младенец стремится разделить свои переживания со взрослым и принимать переживания взрослого.

2. Раннее детство характеризуется развитием диапазона эмпатийного реагирования на объекты и ситуации. В ряд объектов эмпатии, в дополнение к близким родственникам, ребенок включает и сверстников. В 2 года ребенок может эмоционально откликнуться на переживания своего сверстника, но в основе данного проявления эмпатии лежит отождествление себя с другим, собственных чувств с чувствами ближнего. Только к 3 годам появляются признаки эмоциональной децентрации (выделение себя единицей социума), и это позволяет ребенку дифференцировать свои переживания как существующие отдельно от окружающего мира. Несмотря на это, основным механизмом эмпатии при переходе от раннего к дошкольному возрасту остается идентификация.

3. В младшем и среднем дошкольном возрасте сущность эмпатических переживаний меняется в связи с дифференцированием (отделением) себя и партнера как самостоятельных объектов общения и переживания. Ребенок в процессе общения со взрослыми и сверстниками начинает предвосхищать последствия возникающих ситуаций и эмоционально оценивать себя и других, т.е. начинает функционировать механизм эмоционально-когнитивной децентрации. Это стимулирует развитие более сложных форм эмпатии (сочувствие, сопереживание, содействие).

4. Старший дошкольный возраст характеризуется специфической формой протекания эмпатийного реагирования. Это связано с преобразованием эмоциональной сферы ребенка от непосредственного эмоционального реагирования к опосредованной нравственными критериями и отношениями форме эмпатийного переживания [4, с.80-81].

По мнению Г.А. Урунтаевой первоначально у ребенка возникает сопереживание радости и лишь значительно позже сопереживание горя, сострадание. Жалость как эмоциональное отношение к боли другого начинает появляться, когда ребенок научается понимать формы выразительности у окружающих. Переживание жалости в первоначальной форме — это чувственный перенос собственного неприятного ощущения боли, вначале только физической, на другого человека. Ребенок выражает сочувствие к боли другого: «Тебе не больно?». Затем сопереживание побуждает ребенка к совершению первых нравственных поступков, когда он пытается своим участием уменьшить боль другого, защитить, отказывается от своих желаний, интересов в пользу желаний и интересов товарища, лишь бы облегчить его горе, например, заметив плачущего, пытается его утешить, предлагая лакомство, игрушку. В дальнейшем ребенок начинает сочувствовать страданиям другого, вызванным нравственной болью, но жалея наказанного товарища, еще не понимает причин его страдания, заслуживают они участия или нет. К старшему дошкольному возрасту повышается устойчивость нравственных чувств, а эмоциональные реакции становятся максимально адекватными, приобретают самостоятельный характер и возникают в силу осознанности ребен-

ком смысла ситуации. Когда ребенок активно включается в ситуацию возникновения у другого эмоционального состояния, у него появляется способность поставить себя в положение другого и пережить его успех и неудачи как свои. Эта способность приводит к возникновению эмоциональной децентрации, предваряющей возникновение интеллектуальной децентрации [3].

Затем она же отмечала, что сопереживанию ребенок учится с первых лет жизни через механизм подражания. Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств взрослого. Например, малыш скорее поделится игрушкой или сладостями с тем сверстником, которому у него взрослый вызвал сочувствие [5].

Воспроизведение действий, поступков, мимики, пантомимики осуществляется на основе физиологических механизмов, а подражание чувствам – на основе психологических механизмов. Сопереживанию ребенок с первых лет жизни учится через подражание внешним проявлениям этого состояния человека и через подражание поступкам, сопутствующим сопереживанию.

Также необходимо подчеркнуть, что в сфере морально ценных переживаний у ребенка складываются морально ценные и морально одобренные отношения к другим людям. Так, у ребенка формируются гуманистические, альтруистические чувства и отношения, например, внимание к нуждам и интересам других, способность считаться с ними, сочувствие чужим бедам и радостям. При этом ребенок не только, подобно зеркалу «отражает» то или иное состояние другого, но и испытывает нетождественные этому состоянию эмоции, например, жалость в ответ на его плач и гнев, направленный на обидчика [1].

Таким образом, мы можем сказать, что проявление эмпатии у детей зависит от многих психологических, психофизиологических, психосоциальных факторов: степени близости с объектом эмпатии и частоты общения с ним (родство, знакомство), интенсивности стимула эмпатии (боль, слезы), предшествующего эмпатийного опыта; индивидуальных особенностей темперамента и эмоциональной возбудимости, психодинамических качеств личности; установок и требований социально-культурного окружения.

Библиографический список

- 1.Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре.- М.: Московский психолого –социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.- 416с.
- 2.Головин С.Ю. Словарь. Психолога- практика. 2-е издание. Харвест 2001. -976с
- 3.Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелелева А.Д. и др. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986.
- 4.Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб.пособие для студ. Высш. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2004-288с.,
- 5.Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Т.А. Пелих, Н.Э. Мордвиненко

Целью нашего констатирующего эксперимента было выявление особенностей мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Поскольку для осуществления двигательного акта необходимо наличие двух компонентов: кинестетической основы, обеспечивающей дифференцированный состав сложных движений, и кинетической структуры, лежащей в основе образования плавных, протекающих во времени двигательных навыков (А.Р. Лурия) задачами первичной диагностики мы определили:

- выявление уровня сформированности кинестетической основы движений рук;
- выявление уровня сформированности кинетической основы движений руки.

Для решения данных задач мы использовали разнообразные задания для развития ручной моторики, разработанные Л.В. Лопатиной и Н.А. Рычковой.

Методика эксперимента включала две серии заданий.

В I серию, цель которой состояла в выявлении уровня сформированности кинестетической основы движений рук, вошло 5 заданий. Они предполагали предание кистям и пальцам рук различных поз – фигурок разнообразных предметов, животных, птиц.

Задания II серии были направлены на выявление уровня сформированности кинетической основы движений руки, что предполагало выполнение ребенком как последовательных, так и одновременно организованных движений кистями и пальцами рук.

Нами были определены критерии оценки сформированности мелкой моторики рук: правильность; свобода выполнения упражнений; умение удерживать заданную позу; истощаемость; переключаемость движений; мышечный тонус; наличие содружественных движений.

В исследовании участвовали 10 воспитанников младшего дошкольного возраста детского дома №4 г. Ростова-на-Дону.

Перед началом экспериментального исследования нами были проведены наблюдения за детьми на занятиях, в процессе выполнения режимных моментов, беседы с воспитателями. Нас интересовало прежде всего состояние общей моторной сферы и ручного праксиса, также интересовали отдельные особенности деятельности испытуемых: их отношение к выполняемой работе (интерес, желание сотрудничать со взрослым), активность, устойчивость внимания, речевые высказывания.

Выяснилось, что некоторые дети неопытны, так как для них затруднительны такие действия, как шнуровка, застегивание пуговиц и др. Для них характерны трудности в приеме пищи: плохо удерживают ложку, медленно жуют. У них не твердо сформированы технические навыки рисования: дети не умеют правильно держать карандаш, кисть, не знают, как набрать на кисть краску, как вести ею по бумаге, как промыть и осушить кисть. Одни дети с силой сжимают карандаш

пальцами, другие держат его слишком слабо. Подавляющее число детей затрудняется рисовать мелкие предметы, производя движения только пальцами руки, без включения в движение предплечья. Многие дошкольники слабо владеют приемами закрашивания. Также у этих детей наблюдались затруднения при обращении с ножницами,

Также выяснилось, что на групповых занятиях часть детей пассивна, довольно быстро выключается из общей работы. Дети плохо контролировали свои действия, зачастую были беспомощны при затруднениях.

Качественный анализ характера выполнения всех заданий направленных на выявление уровня сформированности мелкой моторики показал неоднородность группы детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. По уровню выполнения заданий нами были выделены три подгруппы.

В первую вошли 2 человека (20%). У дошкольников, отнесенных к этой подгруппе, уровень сформированности кинетической и кинестетической основы движения кистей и пальцев рук был сравнительно высоким. Дети принимали задачу придания определенной позы кистям и пальцам рук, выполняли ее самостоятельно, в помощи взрослого не нуждались. Они правильно выполняли последовательные и одновременно организованные движения руками. Однако при выполнении одновременных асинхронных движений отмечались затруднения в придании разных поз кистям и пальцам рук, в выполнении ими разных действий. Также несколько затруднен был переход от одного действия к другому. Вероятной причиной этого является недостаточная сформированность кинетической основы движения рук.

Дети этой подгруппы имеют минимальные дизартрические расстройства.

Ко **второй** подгруппе были отнесены 4 ребенка (40%). Всем детям были свойственны затруднения в выполнении заданий на придание определенной позы пальцам и кистям рук. Однако эти нарушения носили нестойкий характер.

У испытуемых данной подгруппы отмечались затруднения в динамической организации двигательного акта кистей и пальцев рук: трудность быстрого и плавного воспроизведения предложенных движений, скованность, напряженность движений.

Трудности, которые испытывали дети данной подгруппы в организации статической и динамической организации движений, свидетельствуют о недостаточной сформированности кинестетической и кинетической основы движений кистей и пальцев рук.

Дети этой подгруппы имеют средней степени выраженности дизартрические расстройства.

В третью подгруппу вошли 4 ребенка (40%), у них отмечались существенные затруднения в организации статической и динамической организации движений кистей и пальцев рук. Дошкольники самостоятельно не справились с предложенными заданиями на статическую организацию движений – придание кистям и пальцам рук определенной и позы и удержания ее. Им потребовалась разнообразная помощь при выполнении этих заданий.

Задания на выполнение последовательных и одновременных движений кистями и пальцами рук вызвали особые затруднения: после первого показа этих упражнений дети не могли их воспроизвести, после обучения дети все равно скованно, напряженно выполняли их.

Отмеченные трудности, характерные для детей данной подгруппы в организации статистической и динамической организации движений, свидетельствуют о несформированности кинестетической и кинетической основы движений кистей и пальцев рук.

Дети этой подгруппы имеют средней и тяжелой степени выраженности дизартрические расстройства.

Таким образом, результаты эксперимента указывают на неоднородность детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями по уровню сформированности мелкой моторики рук. Одни дети имеют достаточный уровень сформированности кинестетической и кинетической организации движений рук. Им доступны задания на статическую и динамическую организацию движений рук. У других детей имеются затруднения в воспроизведении последовательных и одновременных движений кистей и пальцев рук. Выделяются среди них и такие дети, у которых вообще не сформирована ни кинестетическая, ни кинетическая основа движений рук.

Литература

1. Арихипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. Пособие для студентов вузов – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006 г.

2. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности. – М., 1973.

3. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004 г.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОНР

Е.А. Пестова,

научный руководитель: асс. Е.А.Климкина

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,

кафедра коррекционной педагогики, elena.pestova.93@mail.ru

Речь для человека – это важнейший фактор его развития и социализации. С помощью речи мы можем обмениваемся информацией, взаимодействовать друг с другом. Развитие связной речи является одной из центральных задач речевого воспитания детей дошкольного возраста. Программа детского сада ставит перед воспитателем задачу научить каждого ребенка содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли в речи. Речь дошкольника должна быть живой, эмоциональной и выразительной. Но слишком много детей, поступающих в школу, нуждаются в исправлении звукопроизношения. Своевременное овладение правильной, чистой речью имеет большое значение для формирования полноценной личности. Человек с хорошо развитой связной речью легко вступает в общение, он может понятно выражать свои мысли и желания, договариваться с партнерами, руководить коллективом. И наоборот, неясная недоразвитая речь, весьма затрудняет взаимоотношение с окружающими и нередко накладывает тяжелый отпечаток на характер человека. Хорошо развитая связная речь является одним из основных показателей готовности ребенка к ус-

пешному обучению в школе. Недостатки развития могут привести к неуспеваемости, породить неуверенность ребенка в своих силах, а это будет иметь далеко идущие негативные последствия. Поэтому начинать заботиться о правильности речи ребенка нужно как можно раньше. К сожалению, количество детей с общим недоразвитием речи, год от года не уменьшается, а растет. Причины возникновения могут быть совершенно разные: это наследственные факторы, нездоровый образ жизни родителей, экология, педагогическая запущенность и другое. [1, с. 73]

Современный детский сад – это место, где ребёнок получает опыт эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Возможности получения такого опыта расширяются при условии создания предметно-пространственной развивающей среды. Возрастные характеристики ребёнка на этапе завершения дошкольного образования включают такие качества личности, как компетентность, любознательность, инициативность, ответственность, произвольность. При этом ребёнок имеет право быть не таким, как все, быть неповторимой индивидуальностью с собственными вкусами и интересами. Сочетание возрастного и индивидуального подходов к воспитанию и обучению может обеспечить эмоциональное благополучие и полноценное психологическое развитие детей. Педагоги и специалисты должны создать условия для формирования психических функций и коррекции речевых нарушений, реализации творческих способностей, выделив пространство для индивидуальных и коллективных игр, для моделирования и конструирования.

В логопедической группе детского сада создание предметно-пространственной развивающей среды приобретает особое значение при формировании высших психических функций у детей с проблемами в развитии. Она должна представлять собой хорошо оборудованные полужамкнутые пространства для игр детей поодиночке или небольшими подгруппами. Организация жизнедеятельности детей с ОНР во многом зависит от того, насколько целесообразно создана окружающая среда, так как она является фактором коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности речевого развития детей. Правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда в логопедической группе и кабинете логопеда создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии и позволяет ребенку проявлять свои способности не только на занятиях, но и в свободной деятельности; стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности.

Ребенок с общим недоразвитием независимо от уровня развития речи в первую очередь сталкивается с нарушением всех компонентов речи – это звуковая культура речи, грамматический строй речи, пассивный и активный словарь и связная речь. В науке разработкой данной проблемы занимались такие специалисты как: Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Алексеева М.М., Яшина В.И., Арушанова А.Г., Короткова А.В., Дроздова Е.Н., Р.Е. Левина, Н.А. Никаншина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.И. Жаренкова. [1, с. 31]

Общее недоразвитие речи - это такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речи. Понятие "общее недоразвитие речи" предполагает наличие симптомов несформированности или задержки раз-

вития всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической ее стороны, лексического состава, грамматического строя. Общее недоразвитие речи может иметь различный механизм и соответственно различную структуру дефекта. Оно может наблюдаться при алалии, дизартрии и т. д. [2, с.15]

Существует программа Нищевой Н.В. «Коррекционно-развивающая работа в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет)». О предметно-пространственной среде, автор программы пишет «Предметно-развивающее пространство следует организовать таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого. Развивающая предметно-пространственная среда позволяет предусмотреть сбалансированное чередование специально организованных занятий и нерегламентированной деятельности детей, время для которой предусмотрено в режимах каждой из возрастных групп и в утренний, и в вечерний отрезки времени». Также автор говорит о том, что обстановка в кабинете должна уравнивать эмоциональный фон каждого ребенка. Желательно в оформлении группового помещения следует использовать мягкие пастельные цвета, такие как, нежно – голубой и нежно – зеленый, поскольку данные цвета способствуют успешному речевому развитию. В группе должно быть уютно и радостно, чтобы обстановка кабинета была приближена к домашней – это снижает стрессообразующий фактор. Также в группе должно быть много места для передвижения детей, все углы мебели должны быть сглажены, так как дети могут быть неловкие и плохо координированные. [1, с. 21]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что правильно организованная коррекционно-развивающая среда очень важна для развития ребенка. Так как организация жизнедеятельности детей с ОНР во многом зависит от того, насколько правильно создана окружающая среда, так она является фактором коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности речевого развития детей.

Список литературы:

1. Нищева Н.В. «Коррекционно-развивающая работа в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет)»
2. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967

АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК ДОСТУПНАЯ СРЕДА ДЛЯ СТУДЕНТОВ - ИНВАЛИДОВ

Е.С. Планидин

Донской государственный технический университет, planida1996@yandex.ru

В настоящее время реабилитация и адаптация людей с ограниченными возможностями является не только актуальной проблемой для человечества, но и стратегическим направлением государственной социальной политики многих стран мира.

Организация Объединенных Наций в Конвенции о правах инвалидов и в Международных пактах о правах человека провозгласила и закрепила, что каждый человек обладает всеми предусмотренными в них правами и свободами без

какого бы то ни было различия. Согласно Конвенции инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими [1].

Конвенция о правах людей с ограниченными возможностями здоровья была одобрена Генассамблеей ООН 13 декабря 2006 года и вступила в силу 3 мая 2008 года после того, как ее ратифицировали 50 государств. Глава МИД РФ Сергей Лавров подписал конвенцию 24 сентября 2008 года в Нью-Йорке. На сегодняшний день к документу присоединились 110 стран.

В настоящее время большинство экономически развитых стран, и, в первую очередь, США, Великобритания, Германия имеют разнообразные программы и системы социального обеспечения инвалидов, куда входят и занятия физической культурой и спортом. Во многих зарубежных странах отработана система привлечения инвалидов к занятиям физической культурой и спортом, которая включает в себя клинику, реабилитационный центр, спортивные секции и клубы для инвалидов. Но самое главное в данной системе, создание условий для занятий физической культурой и спортом.

В России в 2011 году была утверждена Государственная программа «Доступная среда». Реализация программы рассчитана до 2015 года. За пять лет российские города должны стать более приспособленными для жизни инвалидов. Под термином «доступность» в указанной программе подразумевается создание не только пандусов, специальных лифтов и всевозможных приспособлений для нужд инвалидов на общественном транспорте и дорогах. Не меньшее внимание уделяется адаптации социальных, информационных и других государственных служб для людей с ограниченными возможностями, выразившими желание работать в данных сферах [2].

В программе определены задачи по обеспечению беспрепятственного доступа инвалидов к объектам социальной, транспортной и инженерной инфраструктур. Особое внимание уделено так же и доступности инвалидов в физкультурно-оздоровительные, спортивные здания и сооружения, места отдыха, парки, сады, лесопарки, пляжи и находящиеся на их территории объекты и сооружения оздоровительного назначения, аллеи и пешеходные дорожки. При этом, представляется возможность рассматривать доступ инвалидов к объектам спортивной инфраструктуры не только в качестве пассивных участников, но и активных людей, деятельность которых может и должна быть связана с использованием средств физической культуры.

Долгие годы у нас в стране бытовало мнение, что понятия "инвалид", "физическая активность", а, тем более, "спорт" несовместимы и средства физической культуры рекомендовались только отдельным инвалидам как кратковременное мероприятие, дополняющее физиотерапевтические и медикаментозные назначения. Физическая культура и спорт не рассматривались как эффективное средство реабилитации инвалидов, поддержания их физических возможностей и укрепления здоровья. И лишь в 90-е годы были отмечены серьезные изменения в отношении общества к инвалидам в России. В связи с этим возникла проблема изучения адаптивной физической культуры и адаптивного спорта как фактора социальной адаптации инвалидов в обществе [3].

Адаптивная физическая реабилитация, адаптивный спорт, адаптивная двигательная рекреация – наиболее известные направления использования физиче-

ских упражнений для лечебных целей, физического совершенствования и интересного проведения досуга инвалидов.

По состоянию на 1 января 2010 года в Ростовской области проживало около 370 тысяч инвалидов, в том числе инвалидов по зрению - 11,2 тысяч человек, инвалидов с заболеванием опорно-двигательного аппарата - 20,3 тысяч человек, инвалидов по слуху - 3,8 тысячи человек [4].

Среди людей, имеющих инвалидность, большое количество трудоспособного населения, в том числе молодых людей. Учитывая важность развития социальной доступной среды для молодежи, у которых по разным причинам ограничена физическая возможность в связи с инвалидностью необходимо совершенствовать формы и методы организации занятий физической культурой и спортом молодежи.

Практика подтверждает, что, если для здоровых людей двигательная активность - обычная потребность, реализуемая повседневно, то для инвалида физические упражнения жизненно необходимы, так как они являются эффективным средством и методом одновременно физической, психической, социальной адаптации. Физические упражнения, являясь мощным средством воздействия на организм, расширяют диапазон возможностей в первую очередь двигательной сферы, нарушенной стойким дефектом.

Студентам с ограниченными физическими возможностями можно предложить не только занятия по видам спорта: шахматы, шашки, дартс, но и культивировать среди них более сложно-координированные виды спорта. Примером тому, как может человек, имеющий ограниченные двигательные возможности реализовать свой двигательный потенциал служат результаты спортсменов-инвалидов на различных соревнованиях, в том числе и российских спортсменов на паралимпийских играх.

Научно-педагогическими площадками совершенствования спортивно-оздоровительных технологий для работы с инвалидами могут стать ВУЗы. Именно в Высшей школе в настоящее время имеется отличная спортивная база и возможность ее совершенствования. Здесь интегрирован потенциал специалистов в различных научных областях, есть все условия развития студенческой науки.

Библиографический список:

1. Конвенция о правах инвалидов. Преамбула [Электронный ресурс] <http://zhit-vmeste.ru>.
2. Доступная среда. Государственная программа [Электронный ресурс] <http://www.radugazvukov.ru>.
3. Сунагатова Л. В. Влияние адаптивного спорта на социальную адаптацию инвалидов // Молодой ученый. - 2012. - №12. - С. 603-607.
4. Физическая культура и спорт среди инвалидов [Электронный ресурс] <http://www.donland.ru/Default.aspx?pageid=77695>

ПОСЛЕДСТВИЯ НАСИЛИЯ, ПЕРЕЖИТОГО В ДЕТСТВЕ

О.А. Поливода

Кубанский Государственный Университет

polivoda@list.ru

Одной из актуальных социальных проблем уже много лет подряд остается внутрисемейное насилие. Чаще всего подвергаются жестокому обращению дети,

которые не защищены от угроз негативного воздействия со стороны взрослых в непредвиденных ситуациях.

Все больше растет процент семей, в которых увеличивается количество подорванной стабильности в отношениях родителей и детей. По данным исследования В.А. Шелковой, детей разного возраста, проводившихся в 15 городах, выявлено, что самый большой процент (60%) родителей используют как наказание физическое воздействие[5, стр.43].

Сегодня, к сожалению, жестокое обращение с детьми превратилось в обычное явление. В семье ребенок получает основные представления о своих правах и обязанностях, а, главное, личный пример родителей. Ситуации намеренного нанесения психических и физических травм подрывают основы жизнедеятельности самой семьи, и препятствуют здоровой социализации личности ребенка и разрушают фундамент безопасности общества.

Насилие, перенесенное в детском возрасте, является травмирующим событием, в его основе лежит нарушение детско-родительских отношений. Тяжесть последствий зависит, с одной стороны, от вида и интенсивности насилия, а с другой - от наличия защитных факторов у человека[1, стр.103].

Специалисты различают физические, психологические и социальные последствия насилия. Но, как правило, физические последствия наиболее очевидны, так как эти повреждения легче заметить.

Психологические нарушения, характерные для фактора физического насилия, проявляются вскоре после начала данного вида жестокого обращения, независимо от возраста ребёнка или его половой принадлежности.

Последствия насилия часто имеют замедленное негативное последствие. Наиболее тяжелой и часто встречающейся реакцией на любое насилие, является низкая самооценка, которая провоцирует сохранение психологического нарушения личности жертвы[2].

Установки, сформировавшиеся в результате насилия над ребенком, имеют зачастую деструктивный характер.

Например: ребенок, подвергшийся физическому насилию от близких людей, укрепляется во мнении, что это проявление любви и внимания. У ребенка появляется «право» наказывать других членов семьи или друзей.

Целью проведенных нами исследований явилось изучение наказаний полученных в детстве родителями и последствия, которые отразились в образованной ими семье.

Самый большой процент получаемых наказаний – это лишение различных удовольствий (80% респондентов), ставили в угол, в том числе в неудобных позах (на горшок) – 65,7% ответов, наказывали лишением семейного общения- 58,4% и в 45,7% подвергали телесным наказаниям (били ремнем, тяжелыми предметами с нанесением увечий или запугиванием).

Опрошенные нами родители, подвергшиеся жестокому обращению в детстве, отвергают позицию своих воспитателей в формировании жизненных позиций по отношению к своей семье. Характерная черта отношений в семье, по их мнению, это жить дружно, честно и справедливо. Они желают иметь интересную работу, быть уважаемыми и любимыми, что бы то, чему они подверглись в детстве, не возвращалось. Зачастую люди, пострадавшие от жестокого обращения старших, боятся выделиться или быть лидером. Но встречаются такие случаи, когда жертвы стремятся стать сильнее, чтобы не испытывать страх.

Так же нами было выделено, что большую роль в социализации личности, подвергшейся в детстве насилию, имеет возраст получения травмы. У девушек возникает недоверие к себе в сфере решения бытовых проблем. Чем старше человек, подвергшийся психологическому насилию, тем меньше у него доверия к себе при решении проблем[4, стр.54].

Можно так же отметить интересный факт, что более высокую оценку травматичности, перенесенного физического насилия, дают респонденты, доверяющие себе в умении интересно проводить досуг.

При высоком доверии к себе в данной сфере, когда респондент полностью концентрируется на себе, игнорируя интересы других, травматичность – повышается. Это говорит о том, что человек старается избегать воспоминаний о полученной травме и пытается как можно плотнее и увлекательнее занимать свое свободное время[3, стр.78].

Как утверждают ученые, испытанная ребенком жестокость оставляет след на всю жизнь и приводит к самым разнообразным последствиям, которые объединяет одно – ущерб здоровью ребенка или опасность для его жизни.

Различают ближайшие и отдаленные последствия жестокого обращения с детьми.

К ближайшим последствиям относятся: физические травмы, повреждения, острые психические реакции в ответ на любую агрессию, особенно на сексуальную. Эти реакции могут проявляться в виде возбуждения, стремления куда-то бежать, спрятаться, либо в виде глубокой заторможенности, внешнего безразличия, но в обоих случаях ребенок бывает охвачен страхом, тревогой, гневом.

Среди отдаленных последствий выделяют различные заболевания, личностные и эмоциональные нарушения физического и психического развития, а также тяжелые социальные последствия, где можно выделить два взаимосвязанных аспекта: вред для общества и для жертвы[4, стр.56].

Таким образом, можно сделать вывод, что умение выстраивать взаимодействие в семье и с семьей оказывает решающее влияние при столкновении с физическим и психологическим насилием. Хорошее семейное отношение является тем ресурсом, который позволяет человеку пережить детский опыт насилия и сделать факт столкновения с ним менее травматичным.

Библиографический список:

1. Волкова Е.Н. Защита детей от жестокого обращения родителей. СПб.: Питер, 2007
2. Волкова Е.Н. Психологические и социальные последствия насилия над детьми.
3. Кондакова И.В. Насилие, перенесенное девушкой в детстве, и доверие к себе в ранней взрослости.
4. Платонова Н.М. Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004
5. Соонетс Р., Локо Я., Локо Т. и др. Недостойное обращение с детьми. Тарту, 2010.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.И. Полникова

Южный федеральный университет, nastya.umka@mail.ru

В современном российском обществе на первый план выходит проблема коммуникации людей, т.е. взаимодействия посредством общения, где оно, в свою очередь, играет важную роль как средство развития личности. Формирование личности начинается с рождения в процессе общения ребенка с близкими взрослыми (это и родители, и братья, сестры, а также другие члены семьи). Приобщение детей к общественным нормам происходит в дошкольном возрасте, когда ребенок усваивает основные социальные знания, приобретает определенные ценности, необходимые ему в дальнейшей жизни.

Характеризуя современного ребенка, Д.И. Фельдштейн отмечает такую неблагоприятную тенденцию как обеднение и ограничение общения детей. Уже в младшем школьном возрасте у 25% детей наблюдается беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. Поэтому именно в дошкольном возрасте должны развиваться коммуникативные навыки, строиться межличностные отношения ребенка со сверстниками и взрослыми. [4, с.46]

Отметим, что согласно введенному стандарту дошкольного образования, предполагается выделение коммуникативно-личностной образовательной области. Организация коммуникативной деятельности должна способствовать конструктивному общению и взаимодействию с взрослыми и сверстниками, овладению устной речью как основным средством общения. [1]

Способность ребенка к коммуникации является одним из критериев эффективности учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Коммуникация выступает как форма открытого действия при воспитании детей дошкольного возраста, поэтому успешность плодотворного взаимодействия ребенка и взрослого будет зависеть от того, насколько хорошо развита коммуникативная деятельность дошкольника.

Обратимся к определению понятия коммуникативной деятельности. Коммуникативная деятельность, как отмечает М.И. Лисина, это взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Коммуникативная деятельность является одним из важнейших способов получения информации о внешнем мире и способ формирования личности ребенка, ее познавательной и эмоциональной сфер. [2, с.85]

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.), коммуникативная деятельность выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

С точки зрения М.И. Лисиной, общение и коммуникативную деятельность можно рассматривать как тождественные понятия. Иными словами, коммуникативная деятельность сводится к сложной многоканальной системе взаимодействия людей, которая требует оценки себя и партнеров и создает для нее оптималь-

ные возможности. Она имеет свои структурные специфические компоненты: потребности, предмет, мотивы и средства.

Коммуникативная деятельность развивается, по мнению М.И. Лисиной, в несколько этапов. Прежде всего, это установление отношений ребенка с взрослым, где взрослый является носителем нормативов деятельности и образцом для подражания. На следующем этапе взрослый выступает уже не носителем образцов, а равным партнером по совместной деятельности. На третьем этапе между детьми устанавливаются отношения равноправных партнеров по совместной деятельности. На четвертом этапе ребенок в коллективной деятельности выступает в роли носителя образцов и нормативов деятельности. Эта позиция позволяет реализовывать максимально активное отношение ребенка к осваиваемой деятельности и решать известную проблему трансформации "знаемого" в "реально действующее".

Последний этап в развитии коммуникативной деятельности, с одной стороны, позволяет ребенку использовать усвоенный материал не шаблонно, а творчески, способствует развитию позиций субъекта деятельности, помогает увидеть смысл предметов и явлений; с другой стороны, задавая товарищам нормы и образцы деятельности, демонстрируя способы ее выполнения, ребенок учится контролировать и оценивать других, а затем и себя, что исключительно важно в плане формирования психологической готовности к школьному обучению. [2, с.102]

Как уже отмечалось, нормативные документы дошкольного образования ориентированы на развитие коммуникативной деятельности дошкольников. Выделим те социальные и психологические характеристики личности ребенка, на которые должны ориентироваться педагоги и психологи в процессе осуществления образовательного процесса. Итак, завершая этап дошкольного образования, ребёнок должен быть: инициативным и самостоятельным в общении; уверенным в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладать чувством собственного достоинства; быть способным взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместных играх. Среди целевых ориентиров отмечается способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты, а также умение хорошо выражать свои мысли и желания.[3]

Стоит отметить, что сформированные навыки коммуникативной деятельности ребенка дошкольного возраста обеспечат его успешную адаптацию в среде сверстников, позволят совершенствовать коммуникативную компетентность в процессе учебной деятельности при переходе к новой ступени образования. На наш взгляд, именно развитие коммуникативной деятельности, а также умение ребенка активно включаться в нее, является необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Библиографический список

1. Дошколятам вернут детство// Интернет-ресурс: www.gazeta.ru/social/2013/06/14/5380213.shtml Дата обращения: 12.11.2013
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Формирование личности ребенка в общении.- Питер; СПб.; 2009.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Интернет-ресурс: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> Дата обращения: 12.11.2013

4. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. №1. – С. 45-54

ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.Н. Попруженко

*Армавирская государственная педагогическая академия katerinabo-
ko1991@mail.ru*

Проблема восприятия музыки в педагогике занимает одно из центральных мест. Это само себя оправдывает существование различных точек зрения на ее решение. Если исходить из того, что восприятие есть процесс становления образа в сознании учащегося, то его можно рассматривать как опыт отношений, который конкретизируется в духовно-практической деятельности каждого человека. Чтобы сделать достоянием школьников высокохудожественные произведения, необходимо, чтобы они стали неотъемлемой частью их музыкально-слухового опыта, их быта. Активность музыкального быта обуславливается творческим опытом эпохи, поколения, среды, личности. Этот опыт, который осваивается каждым в процессе повседневной деятельности, представляет собой жизненный совокупный опыт ребенка. Он является предметом педагогической деятельности. В процессе музыкально-художественного образования осуществляется организованное освоение слухового общественного опыта, интонационно-слухового фонда эпохи. Эти две формы находятся в постоянном взаимодействии, формируя его ценностные ориентации. И упускать возможность целенаправленного становления музыкально-слухового опыта младших школьников на интонационной основе значит сознательно отказаться от воспитания их музыкальной культуры.

Все системы музыкального воспитания и обучения являются органической частью единого общего пути развития музыкально-педагогической мысли. Существуют разные модели массового музыкального воспитания, отражающие различные концептуальные подходы [2,с.26].

В основе **первой модели** лежит стремление построить массовое музыкальное воспитание по типу профессионального, приспособить содержание музыкальных дисциплин, учебных курсов к условиям урока музыки в общеобразовательной школе и воспользоваться наработанными методиками специального музыкального образования. В результате реализации данной модели обучения одним из центральных вопросов становится формирование специальных знаний, умений, навыков, то есть узко понимаемого учебного опыта. При этом проблема восприятия в единстве с формированием интонационного словаря отступает на второй план

Вторая модель музыкального воспитания ориентирована на общее музыкальное образование. Акцентируется эмоциональная сторона содержания музы-

кального произведения, как правило, всегда связанная с его программой. Большое внимание при этом уделяется слову о музыке, широко привлекаются произведения других видов искусства. Односторонность обозначенных моделей видится в том, что они далеко не всегда способствуют проникновению в интонационно-временную специфику музыкального искусства, недооценивают работу по формированию и обогащению музыкального опыта детей. В первом случае наблюдается научно-технологический крен, сказывается дифференцированный поэлементный подход к разработке содержания и методов музыкального образования, преобладавший в 30-50 годы; во втором - иллюстративно-описательный внешне приближающийся к интегративному, но не являющийся им по своей сути.

О.Апраксина писала, что правильно организованным процессом музыкального воспитания является такой, в который входит воспитание эстетического отношения к музыке через воспитание навыков эстетического восприятия ее; называла три причины неудовлетворительного состояния музыкального воспитания: несовершенство программ неразработанность методов и недостаточная подготовка учителя; подчеркивала, что ни обучение навыкам, ни приобретение знаний в музыкальной области не должны рассматриваться как самоцель [1, с.121].

Проанализируем существующие подходы к развитию восприятия.

1. Поэлементный подход к развитию восприятия. Работа в области формирования музыкальной грамотности рассматривается как конкретизация ключевых музыкальных явлений, понятий, терминов на элементарном уровне. Б. Рачина в своем пособии отмечает, что освоение системы ключевых знаний о выразительных средствах музыки должно стать внутренним логическим стержнем в процессе музыкального воспитания, развития и обучения при любом предложенном тематизме. Л.Г.Дмитриева и Н.М.Черноиваненко рассматривают восприятие музыки как сложный процесс, в основе которого лежит способность переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности, умение мыслить, воспринимать музыку как «членораздельную речь» [3, с.87].

2. Интонационный подход позволяет разрешить противоречия, возникающие при поэлементном подходе, найти способы методической инструментальной подготовки учителя, разработать методы интонационно - стилевого анализа, которые могут применяться с первых музыкальных занятий. Проследим, как происходит конкретная реализация этого подхода. По мнению Л. С. Выготского, восприятие осмысленно. Предметом восприятия на уроках музыки в данном случае становится музыкальная форма в единстве ее интонационной и аналитической сторон, процессуальной и «окристаллизовавшейся» [4,с. 58]

В настоящее время во все возрастающей степени происходит поиск новых путей, связанных с художественным освоением ребенком мира, приобщением его через искусство к общечеловеческим ценностям. Эти пути оказываются связанными с пониманием интонационности не только как сущности музыкального искусства, но в широком смысле слова - как «духовно-душевно-телесного напряжения» моделируемого искусством отношения к миру, жизни, которое выражается, прежде всего, в понятии стиля. Целенаправленное погружение учащихся в стилевое своеобразие музыки позволяет на личностном уровне установить диалог учителя с учеником, учащихся между собой, диалог с композитором, исполнителем.

Поиск учителей, склонных к творческой, исследовательской работе, направлен на качественное и результативное воплощение интонационного подхода. Все формы общения с музыкой на уроках таких учителей последовательно опираются на интонационную природу искусства. Через интонацию учащиеся проникают в суть произведения, его стилевое своеобразие, через интонацию устанавливают связи с жизнью и другими видами искусства. Творческая разработка идей интонационной теории, так или иначе, связана с методологической концепцией, ориентированной на музыкальное развитие ребенка в единстве с его жизненными интересами, ценностными ориентациями. Если музыкальная ткань повернута к ребенку, прежде всего, своей интонационной сущностью, то есть связью с реальной действительностью, опытом эмоционально-ценностного отношения, который побуждает к творчеству, то главным становится не прямолинейное получение и использование музыкальных знаний, а процесс интерпретации художественного произведения в соответствии со своим жизненно-музыкальным опытом.

Одно дело считать, что младший школьник не может полноценно воспринимать музыку, так как не обладает необходимыми для этого знаниями и, следовательно, первой задачей учителя является обучение его языку музыки, наполнение его полезными сведениями о музыке, окружение предварительными рассказами внепрограммных материалов. И другое дело, если относится к ребенку как человеку с неповторимым, своеобразным и значимым для всех жизненно-музыкальным опытом, считать, что дети обладают чувством музыки. В обоих случаях учитель пользуется методами и приемами музыкального воспитания младших школьников.

Список использованной литературы

1. Апраксина О.А. Из истории музыкального воспитания. - М., 2003.
2. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников. – М.: Академия, 2007.
3. Витковская Н.С., Щербо А.Б. Формирование эстетической культуры младших школьников. - Киев, 2000.
4. Безбородова М.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М.: Академия, 2002.
5. Школяр А.В., Красильникова М.С. Теория и методика музыкального образования детей. - М., 2009.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Е.А. Потеряйко

*Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
высшего профессионального образования «Таганрогский государственный
педагогический институт им. А.П. Чехова»
rector@tspi.ru*

Первые годы жизни ребенка сензитивны к развитию речи и познавательных процессов. Именно в этот период у детей появляется чутье к языковым яв-

ниям, своеобразные и общие лингвистические способности - ребенок начинает входить в реальность образно-знаковой системы.

Потребность в общении определяет развитие речи. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. Её освоение превращается в речевую деятельность [1, с. 302].

В детские годы развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов. При этом рост словаря, развитие грамматического строя речи и познавательных процессов непосредственно зависят от условий жизни и воспитания. Индивидуальные вариации здесь весьма велики, особенно в речевом развитии. Обратимся к последовательному анализу речи и познавательных процессов ребенка.

К моменту поступления в школу, как пишет В.С. Мухина, словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком на разные темы, касающиеся обыденной жизни и входящие в сферу его интересов. Если в три года нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний - от 3000 до 7000 слов. Словарь ребенка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов [2, с.199].

Развитие речи идет не только за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребенка по отношению к языку. Ребенок прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания. В этом возрасте ребенок достаточно хорошо понимает, какими словами принято пользоваться, а какие настолько плохи, что их стыдно произносить.

Усвоение речевых конструкций определяется чрезвычайной активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность выражается в словообразованиях, в умении подобрать нужное слово в соответствии с заданным условием. У младших школьников появляется ориентировка на системы родного языка. Звуковая оболочка языка - предмет активной, естественной деятельности для ребенка шести-восьми лет. К шести-семи годам ребенок уже в такой мере овладевает в разговорной речи сложной системой грамматики, что язык, на котором он говорит, становится для него родным [3, с.9].

Если ребенок посещал детский сад, то он должен быть обучен навыкам осознанного анализа речи в большей степени, чем «домашний ребенок». Он может производить звуковой анализ слов, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове. Ребенок легко и с радостью произносит слова таким образом, чтобы интонационно выделить тот звук, с которого начинается слово. Затем он так же хорошо выделяет второй и все последующие звуки. Это обстоятельство подчеркивает тот факт, что младший школьник при специальном обучении может произносить слова с целью выявления звукового состава, преодолевая при этом сложившийся в живой речи привычный стереотип произнесения слов. Умение производить звуковой анализ слов уже в дошкольном возрасте способствует успешному овладению чтением и письмом в школе.

Н. И. Политова отмечает, что так же, как нас интересует словарный запас ребенка и его умение строить контекстную речь, так же должно интересовать, как ребёнок произносит то, о чем он говорит. Эмоциональная культура речи имеет огромное значение в жизни человека. Речь может быть выразительной. Но

может быть небрежной, чрезмерно быстрой или замедленной, слова могут произноситься угрюмым тоном или вяло и тихо. По тому, как ребенок говорит, как у него развита экспрессивная функция речи, мы можем судить о речевой среде, формирующей его речь.

По мнению Л. С. Выготского, у детей семи-девяти лет наблюдается некая особенность: уже достаточно освоив основы контекстной речи, ребенок позволяет себе говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а просто лишь для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или со сверстниками во время игрового общения. Рефлексируя на свою речь, не наполненную смыслом, ребенок спрашивает у взрослого: «Интересно я тебе рассказываю?» или «Тебе нравится, какую историю я сочинил?». Это и есть показатель того, что у ребенка существуют проблемы в построении осмысленной контекстной речи – ему ещё трудно постоянно рефлексировать, работать в умственном плане над контролем замысла высказывания, над подбором необходимых слов, словосочетаний и построением связных предложений.

В условиях школьного урока, когда учитель дает ребенку возможность отвечать на вопросы или просит пересказать услышанный текст, от него как от ученика требуют работы над словом, над словосочетанием и предложением, а также над связной речью. Все эти три линии развиваются параллельно, хотя они находятся в то же время и в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложений, для связной речи; при подготовке к рассказу, сочинению проводится работа над словом и предложением.

М. С. Соловейчик писала, что особое значение для речевого развития детей имеет правильность речи, т.е. ее соответствие литературной норме. В устной речи различают правильность орфоэпическую и произносительную. Работа над орфографической грамотностью и произносительной стороной речи продвигает ребенка в общем развитии речи. Для устной речи имеет специальное значение дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии, умение говорить и читать выразительно, ясно, владеть интонациями, паузами, логическими ударениями. Возможные дефекты - должны вовремя исправляться логопедами. Выразительность и ясность речи предполагают также ее чистоту - избегание просторечных слов и выражений, слов-паразитов [4, с.152].

Письменная речь имеет свою специфику: она требует большего контроля, чем устная. Устная речь может быть восполнена поправками, добавлениями к тому, что уже было сказано. Письменная речь имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Ребенок должен научиться тому, что «пишется» совсем необязательно так, как «слышится». Нужно разделять то и другое, запоминать правильное произношение и написание. Здесь правильность имеет определяющее значение.

В целом следует отметить, что в младшем школьном возрасте развитие устной и письменной речи происходит параллельно. Над языковой «чистотой» должен работать как и учитель, так и специалисты данной области (логопеды, психологи и т.п.). Усилия профессионалов будут успешными только в том случае, если и семья выступит союзницей в работе.

Список литературы

1. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М.: «Аспект Пресс», 2005.

2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: «Академия», 1999.
3. Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. – М.: «Просвещение», 1984.
4. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. – М.: «Академия», 1997.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Л.А. Прописнова, Т.П. Колодяжная
Южный федеральный университет*

Значение речи в развитии ребёнка делает важным знание условий и факторов, способствующих её развитию на разных этапах становления личности.

Взаимосвязь всех сторон речевого развития является важной предпосылкой формирования связности и цельности высказывания. Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребёнку устанавливать связи с окружающими людьми; определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности. Связная речь является необходимым компонентом полноценного владения родным языком.

Владение связной монологической речью - одна из центральных задач речевого развития детей дошкольного возраста. В исследованиях А.М. Леушиной, М.И. Лисиной, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и других учёных доказано, что её успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребёнка и т.п.), которые должны и могут быть учтены в процессе образовательной работы, целенаправленного речевого развития. В трудах Е.И. Тихеевой, Е.А. Флёринной, Л.А. Пеньевской, О.И. Соловьёвой, М.М. Кониной, А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, О.С. Ушаковой и других раскрываются совершенствование монологической речи через различные виды речевой деятельности: рассказывание об игрушках и предметах, рассказы из личного опыта, рассказы по картинкам, творческие рассказы [1,с.40;3,с.109;4,с.55].

Все виды речевой деятельности актуальны при работе над развитием связной речи детей, так как они способствуют развитию логического мышления, развитию воображения, творческих способностей, эстетического вкуса; упражняют в построении разных типов предложений, разных способов их связи.

Дети пользуются чаще самой простой формой речи – диалогической. Монологическая ещё несовершенна. Они затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении, рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого.

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Монологическая речь, по мнению А. А. Леонтьева - стимулируется внутренними мотивами, её содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Она является более сложным, произвольным, более организо-

ванным видом речи и поэтому требует специального речевого развития. Связная монологическая форма речи используется при описании чего-либо, при повествовании или рассуждении. Повествование – это тип речи, выражающей сообщение о развивающихся действиях и состояниях, которые происходят в разное время, но связаны между собою, зависимы друг от друга [2,с.62].

Проблема развития связной повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР достаточно **актуальна**, так как в логопедии делается акцент на развитие связной речи у детей с ОНР, то есть их подготовленность к обучению в школе.

На основании выше изложенного возникает противоречие между потребностью в общении, в умении высказывать свои мысли, в желании быть услышанным, понятным и принятым окружающими и неумением связно, логично, последовательно выразить свои мысли, которые можно развить с помощью коррекционно-логопедической работы.

Целью нашего исследования проводимого на базе МДОУ № 23 «Дружба» г. Ростова–на–Дону была разработка системы коррекционно-логопедической работы направленной на развитие связной повествовательной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Нами была выдвинута гипотеза: коррекционная работа по развитию связной повествовательной речи старших дошкольников с ОНР будет протекать более эффективно, если соблюдать следующие условия:

- своевременное и комплексное обследование детей с общим недоразвитием речи.

- построение содержания коррекционно-логопедической работы в соответствии с результатами констатирующего эксперимента.

- подбор наглядного и раздаточного материала.

- использование в системе коррекционной работы наглядных опор для развития связной речи.

- создание мобильной предметно-развивающей среды в ДОУ по развитию связной повествовательной речи.

Результат нашей исследовательской работы показал, что подтвердилась высказанная нами гипотеза, а так же подтвердилась эффективность созданной системы работы по развитию связной повествовательной речи дошкольников с ОНР. Наше исследование подтвердило положение о том, что в системе обучения важно использовать специальные речевые упражнения, направленные на развитие всех сторон речи, разнообразные средства: вариативную наглядность, обогащающую содержание детского монолога, обеспечивающую динамику действий и позволяющую детям овладеть структурой связного высказывания.

Таким образом, результаты экспериментальной работы позволили нам прийти к заключению о том, что поставленные цели и задачи решены.

Библиографический список:

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специализации «Дошкольная педагогика и психология», - 2-е изд. – М.: Просвещение, 2007, - 255с. ил.

2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 680 с.

3. Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду. (Из опыта работы). – М.: Просвещение, 2008, - 112с., с ил; 4 л. Ил

4. Проблемы изучения речи дошкольников. Под ред. О.С.Ушаковой – М.: Изд. РАО, 2004. -129 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ ИЛИ ИСКУССТВО БЫТЬ РОДИТЕЛЕМ

Т.В. Романенко

Армавирская государственная педагогическая академия.

romanenko.tatyana.93@mail.ru

Кто-то, когда-то, должен ответить,
Высветив правду, истину вскрыв,
Что же такое – трудные дети?
Вечный вопрос и больной как нарыв.
Вот он сидит перед нами, глядите,
Сжался пружиной, отчаялся он,
Словно стена без дверей и без окон.
Вот они, главные истины эти:
Поздно заметили... поздно учли...
Нет! Не рождаются трудные дети!
Просто им вовремя не помогли.
С. Давидович [1]

Начиная с этого очень правильного стихотворения, сразу становится понятно, о чем пойдет речь. Потому что часто становится вопрос отцов и детей в наше время, когда родители во всем ущемляют своих детей, оберегая от всего — гиперопекой, тем самым не давая ему «продыха» и собственных решений, в итоге получают ребенка, который становится «трудным», непослушным, закрытым или грубым. Родители начинают биться в истерику: «Что с ним такое?» или «Он же не был таким..» и т. д. Не понимая самого главного, что возможно проблема в них самих и стоит начать разбираться с себя. Вспоминаются слова В. Леви: «Родитель, пытающийся изменить своего ребенка, не начиная с себя, не просто напрасно теряет время, он очень жестоко рискует».. [1]

Когда рождается малыш, каждый родитель уверен в том, что его безмерной любви вполне достаточно для счастья в семье и взаимопонимания с ребенком. Нам кажется, что все секреты воспитания детей мы разгадаем интуитивно. Все мы мечтаем, чтобы ребенок вырос послушным, стал нашим другом и помощником, чтобы он отлично учился, делал успехи в каких-то науках или умениях, мы даже планируем его взрослое будущее иногда. Но при этом никак не рассчитываем, что все может случиться как раз наоборот – что может родиться упрямец или обманщик, жадина или каприза, лодырь или бездельник. Вам встречались родители, применяющие подобные нелюбезные эпитеты к собственному чаду?! Но, к сожалению, на деле часто происходит то, чтобы ребенок стал успешным, умным и самостоятельным родителям мало этого хотеть, нужно приложить массу усилий, не так, чтоб «душить» его сверхзаботой и навязывать

ему свои убеждения и мнения, «вдалбливать» в него свои желания или даже несбывшиеся мечты, что является одной из самых главных ошибок в воспитании.

Ведь семейное воспитание – это целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести ребенка, предполагающее психолого – педагогическую поддержку, защиту и формирование личности с учетом возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества. [2] Выходя из этого определения его следует понимать именно так и не иначе, не по — своему, не как нам хочется, а так как должно быть, как ребенку будет комфортно. В свое время Жан - Жак Руссо сказал: «У ребенка свое особое умение видеть, думать и чувствовать; нет ничего глупее, чем пытаться подменить у них это умение нашим.»[1] Ведь иногда родителям неизвестны настоящие желания своего ребенка, а если он их и проговаривает, то зачастую они могут посчитать их блажью. Большинство родителей мыслят через себя, олицетворяя собственные желания с желаниями своего ребенка, не желая принять тот факт, что у их сына или дочери могут быть другие приоритеты и желания. Например, когда в семье врачей ребенок говорит о том, что он хочет быть дизайнером.

Такому ребенку, взрослея, порой приходится преодолевать на пути к своей цели достаточно мощное сопротивление семьи, или же, наоборот, он смиряется и всю жизнь мучается от неверного профессионального выбора. Что в последствии может привести к разным исходам: частым депрессиям, неудовлетворенностью собой, своей жизнью, своими достижениями, отсутствием желаемой и сбыточной цели и т. д. Поэтому задача любящего родителя не в том, чтобы «подмять» под себя ребенка, навязывая ему свои ценности, интересы, желания, мечты, мысли, а в том, чтобы помочь малышу найти себя.

Как подметил Р. Роджерс: «Каждый человек – остров внутри себя, и он может построить мост к другому, если... ему позволят быть самим собой.» [1] Конечно, в настоящее время существует так же острая проблема, когда родители ведут аморальный образ жизни, не уделяя должного внимания своему чаду, но это уже не только психолого-педагогическая проблема, а более глубокая и серьезная, требующая конкретных действий и решений, а не обсуждений.

Иногда просто нужно слышать и слушать своего ребенка; это два разных слова, но они так важны в воспитании детей, а точнее в правильном педагогическом воспитании со стороны родителей. Зачастую бывает, что внешне семья благополучна, обеспечена, ребенок одет, обут, сыт, но с ним никто не разговаривает, не интересуется его мнением и жизнью, интересами; такие родители часто считают, что это не обязательно, ведь у него все есть. А ребенок медленно погружается в одиночество, где возможно закрытие в себе, в своих мыслях и потом в нежелании вообще с кем — то говорить или чем — то делиться.

Следует отметить, что каким бы замечательным ни было воспитание общественное, где конечным назначением является формирование идеалов, формирование личности ребёнка закладывается в семье, под воздействием родительской любви во имя его будущего, под воздействием авторитета родителей, семейных традиций. Ведь всё то, что он видит и слышит в семье, он повторяет, подражает взрослым. А этот этап собственных действий ребёнка – ключевой в формировании личности. Благодаря этому совершённом действию ребёнок входит в контекст социальных отношений, уже играя определённую социальную роль. Воспитательный процесс в семье не имеет границ, начала или конца. Роди-

тели для детей – это жизненный идеал, ничем не защищённый от детского пристального глаза. В семье координируются усилия всех участников воспитательного процесса: школы, учителей, друзей. Семья создаёт для ребёнка ту модель жизни, в которую он включается.

Очень правильно высказался Антон Семенович Макаренко: «Наши дети — это наша старость. Правильное воспитание — это наша счастливая старость, плохое воспитание — это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми». [1]

Литература:

1. К. Андриевская, М. Агеев и др. «Энциклопедия мудрости» Изд. «РООССА» г. Тверь, 2012.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учеб. Для студ. образ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003.

РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ, КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.В. Романько

Краснодарский государственный университет культуры и искусств

Экологическая проблематика органически связана с глобальными проблемами современности. От конструктивного решения проблемы оптимизации биосферы в значительной степени зависит благосостояние нынешних и будущих поколений, развитие современной цивилизации.

Многочисленные современные проблемы нашей жизни, связанные с духовной, безнравственной, невежественной, а, следовательно, разрушительной деятельностью человека, непосредственно вытекают из проблем культуры, являются следствием её общего кризиса. Поэтому в деле экологического воспитания и образования, вопросы культуры должны стоять на первом месте.

Краснодарский край уникален по своим природным богатствам, но в крае есть целый ряд экологических проблем. Администрация Краснодарского края уделяет большое внимание решению этих проблем и сохранению его природных богатств. Понимая, что экологическую культуру человека необходимо формировать с детства, ДООУ Краснодарского края особое внимание уделяет формированию основ экологической культуры детей с раннего возраста и музыка в этом воспитании занимает одно из ведущих мест.

В своём исследовании мы определили для себя круг изучаемых вопросов и задач по обеспечению экологического воспитания дошкольников:

- изучить состояние природных экологических условий Кубани, систему экологического воспитания в детских образовательных учреждениях Кубани;
- выявить роль игровых обучающих технологий и игрушки в системе экологического воспитания дошкольников;
- составить образцы разнообразных форм игровых обучающих технологий для включения в музыкальные занятия с целью формирования основ экологической культуры старших дошкольников.

Проведённый анализ экологической ситуации в крае показал, что обстановка остается напряженной и неблагоприятной для человека. На экологию влияет увеличение количества автотранспорта в крае за последние 10 лет почти в два раза, оживление экономики, рост потока грузов через порты и многие другие факторы. В крупных городах и в курортных зонах отмечено превышение предельно допустимой концентрации вредных веществ в атмосферном воздухе от 1,5 до 6 раз, загрязнение почвы свинцом достигает 30 ПДК (предельно-допустимых концентраций).

На Кубани удачно осуществляется система экологического воспитания дошкольников на основе программ: Н. А. Рыжовой «Наш дом-природа», «Программа экологического воспитания дошкольников» С. Н. Николаевой, программа Концеповой «Природа и художник» и т.д. В них спланирована работа над основами экологической культуры дошкольников с самого раннего возраста. Примером могут служить: знакомство с природой через музыку («Птица и птенчики» Е. Теличеева, «Воробей» А.Руббах), через стихи, рассказы, сказки, художественную деятельность (рисование, аппликации, лепка из пластилина), экскурсии и походы в парк. Ежегодные летние встречи с Дедом Морозом и Снегурочкой в парке. Представьте, сколько удивления и радости возникает у детей, когда они, гуляя по парку видят, как по тропинке к ним направляется Дед Мороз и Снегурочка. Дети рассказывают о лете, о повадках птиц и зверей, идёт сравнительный анализ с зимней природой, делают простейшие выводы, объясняют как надо вести себя в парке и, конечно же, получают в подарок гостинцы от Деда Мороза. В процессе этого мероприятия идёт закрепление экологических знаний детей, развитие логического мышления и плюс ко всему дети получают положительные эмоции. С детьми постарше проводятся занятия в экологической комнате, создаются экологические тропы на территории детского сада, огородные уголки, где каждая группа имеет свои грядки, на которых дети высаживают различные растения, получают практические навыки ухода за ними, наблюдают за их ростом. Воспитатели обращают внимание детей на пение птиц, различное звучание их голосов, тут же идёт непринуждённая беседа о пользе птиц, знакомство с их видами, наблюдение за ними, происходит живое знакомство с его обитателями, поведением. Начиная с 1 младшей группы, дети знакомятся с образами животных, птиц, как домашних, так и диких. Для детей старшего дошкольного возраста появилась новая форма экологического воспитания «Экологический патруль», членами которого являются дети. У патрульных своя форма: зелёные пилотки и зелёные галстуки. Это игра, но дети серьёзно относятся к своим правам и обязанностям. Дел немало: надо подлечить поломанное дерево, объяснить, что нельзя рвать листочки и цветы, проверить чистоту на участке, вовремя ли поливаются цветы, ухожены ли грядки на огороде, насыпан ли корм зимой для птиц в кормушки. Членами экологической полиции могут быть только лучшие воспитанники и это право надо заслужить. В результате работы в экологической лаборатории, где есть всё необходимое для опытов, проводятся настоящие испытания системы очистки воды, дети осваивают методы самостоятельной экспериментальной работы, получая первые навыки её проведения, учатся ставить исследовательские задачи и успешно их решают. Экологические проблемы решаются на занятиях кружка «Озорные кисточки». Педагог учит детей изготавливать красивые наряды из оберточной бумаги, фантиков. Дети участвуют в конкурсе «Родному городу - чистоту и порядок», с нетерпением ждут подведения итогов, испытывают гор-

достью за свой детский сад и удовлетворение в том, что и они вложили частицу своего труда в эту победу. Результатом таких программ экологического воспитания становится формирование у детей практических знаний по охране природы, развитию речевых навыков, навыков экспериментирования и анализа, умения делать выводы.

У детей дошкольного возраста игра является основной формой деятельности. В играх дети подражают трудовой деятельности взрослых, принимают на себя различные социальные роли. В играх проявляются индивидуальные и возрастные особенности детей. В игре ребенок раньше и легче выделяет сознательную цель запоминать и припоминать, запоминает большее количество слов, чем в лабораторных условиях. В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, для перехода от наглядно-действенного мышления к элементам словесно-логического мышления. Именно в процессе игры развивается способность ребенка создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их.

Взаимосвязь методов и приёмов музыкального воспитания прослеживается в использовании музыкально-дидактических игр. Сочетание применяемых в них методов может быть различным: слуховая, зрительная наглядность и слово, слуховая наглядность и практический метод, зрительная наглядность, слово и практические действия.

КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

И.В. Руденко

*5 курс, ФПУПП ЮФУ rudenko_inna_92@mail.ru
Научный руководитель: О.Г.Болдинова, ст.пр. ЮФУ*

Игра - необходимое условие жизни детей.....
Толстой ЛН.

Актуальной задачей коррекционно-педагогической работы дошкольного учреждения для детей с нарушением зрения является подготовка детей к обучению в школе, всестороннее психическое и интеллектуальное развитие, формирование у них правильной речи. Для дошкольников с нарушением зрения, в условиях дошкольного учреждения созданы специальные условия, по мнению Л.С Волковой, М.И.Земцовой, О.Л. Жильцовой, основной задачей которой является развитие лексической стороны речи. Для решения данной задачи в дошкольном учреждении осуществляется реализация специальных коррекционных программ по развитию лексической стороны речи.

Вопросом изучения речи в условиях ее нормального и нарушенного развития занимались ведущие отечественные специалисты в области логопедии, психологии и физиологии: Л.С. Выготский, Г.И. Жаренкова, Н.С.Жукова, А.В. Запорожец, Г.А.Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.Н.Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.В. Серебрякова, Т.Б.Филичева, С.Н. Шаховская, М.Е. Хватцев, Г.В.Чиркина и многие др.

В логопедической работе по коррекции речи у детей с нарушением зрения используется дидактическая игра. Именно в ходе дидактической игры выстраи-

вается система взаимоотношений дошкольников с внешним миром, развиваются психические функции, среди которых речь занимает основное место.[2] Использование дидактической игры в логопедической работе с детьми способствует свободному выражению своих мыслей и чувств, развитию в игре речевых навыков. [1]

Дидактические игры – это игры обучающие, познавательные на расширение, углубление и систематизацию представлений детей об окружающем мире, которое направлено на воспитание познавательных интересов и развитие познавательных способностей.[3] Дидактические игры используются для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, изменения и образование слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь. Дидактические игры – эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря диалектичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ.

По данной теме была проведена экспериментальная работа и выявлен низкий уровень развития лексической стороны речи у детей с нарушением зрения. На основе обследования, было выявлено, что для данной категории детей необходимо проведение дидактических игр, для формирования лексической стороны речи. Для проведения формирующего этапа эксперимента была подобрана серия словесных игр, где учитывались современные данные психологии и психолингвистики о процессе развития лексики, о строении и функционировании механизмов речевого общения (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А.Леонтьев, Седов К. Ф, [Фрумкина Р. М.](#))

В рамках коррекционно-логопедической работы были разработаны конспекты занятий и игры по развитию лексической стороны речи:

1 Изменение существительных по падежам («у меня был карандаш, а теперь нет карандаша») +, в некоторых случаях требуется помощь взрослого.

2 Согласование прилагательных с существительными единственного числа по роду (шар красный, платье красное) +, в некоторых случаях требуется помощь взрослого.

3 Согласование глагола с существительным («Валя играл на барабане. Валя играла на барабане», «Девочка идет в лес. Девочки идут в лес») +, в некоторых случаях требуется помощь взрослого.

4 Употребление глагольных форм совершенного и несовершенного вида («Что ты сделал? - Написал. Что ты делаешь? – Пишу»).

5 Согласование числительного с существительным.

Развитие связной речи осуществлялось по следующим направлениям работы:

I период. Составление простых предложений по рельефному изображению по вопросам, по демонстрации действия с помощью наводящих вопросов и без них. Формирование предложений: из трех слов по схеме: именительный падеж существительного + глагол + дополнение (Мальчик взял машину); из четырех слов по схеме: именительный падеж существительного + глагол + два дополнительных слова.(Девочка моет руки мылом). Формирование предложений с однородными: прилагательными (Груша желтая, сладкая, сочная.); глаголами (Листья кружатся, падают, летят.); существительными (В саду собирают груши, яблоки, сливы). Формирование структуры сложносочиненных предложений с союзом «а» (Груша сладкая , а лимон кислый). Составление описательного рассказа о пред-

мете с опорой на картинку или сам предмет по предложенному логопедом образцу описания, который ребенок повторяет. Составление загадок-описаний с объяснением их содержания. Составление рассказа по серии (3-4) сюжетных картинок с помощью вопросов. Пересказ текста с помощью наводящих вопросов, коротких рассказов (3-4 предложения) с нарушенной последовательностью членов предложения с заданием восстановить последовательность: именительный падеж существительного + глагол + два зависимых слова. Пересказ текста «по цепочке», без помощи вопросов.

II период. Формирование умения объединять отдельные высказывания путем распространения предложений с помощью вопросов. Составление предложений с однородными подлежащими, однородными сказуемыми, с однородными определениями; с глаголами, с различными приставками, с глаголами совершенного и несовершенного вида; со словами «сначала», «потом», «поэтому», «потому что», «чтобы». (Сначала выпал снег, а потом дети начали лепить снеговика); по схеме без предлогов и с предлогами: (Дети катаются на лыжах). Дети катаются на санках. Преобразование деформированного предложения с опорой на картинку и без них. (Оля, телят, кормит, телятница; Телятница Оля кормит телят.). Составление описательных рассказов по модели (графическому плану). Формирование умения задавать вопросы друг другу по содержанию рассказа, по содержанию картинки. Пересказ текстов без помощи вопросов; коротких рассказов (5-6 предложений), где предложения даются в нарушенной последовательности с опорой на картинки, с работой на фланелеграфе; рассказов, сказок, диалогов в лицах с передачей характеров действующих лиц. Совершенствование разговорной речи. Обучение вести несложный диалог, сначала на коротких диалогических текстах, затем в свободных диалогах на заданную тему.

III период. Составление предложений по опорным словам, по схеме; с разными глаголами, приставками, по демонстрируемыми действиями. Правильное употребление предлогов: «с-со», «к-от», «над-под», «за», «из», «из-за», «из-под».. Распространение предложений путем введения обстоятельств причины, следствия, цели. Обучение детей выражать одну и ту же мысль различными синтаксическими конструкциями. Самостоятельное составление вопросов по прочитанному тексту, нахождение вариативных ответов на один и тот же вопрос, выбирая из нескольких вариантов наиболее подходящий к данной ситуации. Составление предложений на определенную тему, распространение каждого предложения и объединение их в короткий рассказ. Дальнейшее закрепление у детей умения составлять рассказ-описание по демонстрируемым действиям по описанию предмета. Сопоставление двух, а затем трех соотносимых предметов. Обучение составлению рассказов по картинке, по серии сюжетных картинок, на основе своего личного опыта с дополнительными заданиями. Пересказ текстов с опорой на знания, умения детей, выражение мыслей связно и последовательно, использование наиболее употребительных слов или слов-штампов (хитрая мордочка, неуклюжий медведь); высказывание детьми своего отношения к поступкам товарищей, сравнение своего поведения с поведением героев рассказов, сказок.

Литература.

1. Баранова М.Л., Макарова Н.В. Справочник руководителя дошкольного общеобразовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. Издательство: Феникс- 2005.

2. Болдинова О.Г. Особенности речевого развития у детей с нарушением зрения./ Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: материалы междунар. науч. конф., 22-23 апр. 2011г./ под общ. ред. В.Н.Скворцова. - СПб: ЛГУ им.А.С.Пушкина, 2011. - С.37-41

3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах //ВЛАДОС.1998

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

О.О. Ряшенцева,

научный руководитель - Е.Н. Щербина

Факультет педагогики и практической психологии ЮФУ,

olya-ryashenceva@mail.ru

Младший школьный возраст представляет собой особый период жизни человека. Поступление в школу- событие трудное, меняющее всю жизнь ребенка. Меняется режим занятий, сна и отдыха, его положение в семье, отношении со взрослыми и товарищами. Среди взрослых появляется особое лицо – учитель.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что на протяжении нескольких месяцев пребывания в статусе ученика, у младшего школьника как правило, меняется отношение к учению, нейтрализуется новизна школьной жизни, к которой он стремился, остывает интерес к учению, к школе. Во многом это определяется отсутствием выработанной познавательной самостоятельности. [3]

В исследованиях Н.И. Гуткиной отмечается, что по мере расширения круга знаний, усложнения содержания учебного материала, активных действий со словами и числами, младший школьник постепенно начинает проявлять интерес к содержательной стороне учения, который благотворно влияет на характер и самой познавательной деятельности, которая стимулирует проявление познавательной активности[1]

Выделим признаки познавательной активности младшего школьника: отношение к учению (регулярность и качество подготовки домашнего задания, в чем ученик видит смысл учения); качество знаний (знание материала, программы, умения применять знания на практике); характерные особенности учебной деятельности (мыслительная активность, сосредоточенность, устойчивость, внимание, общий тонус в работе, эмоционально-волевые проявления, степень внешней активности); отношение к внеурочной познавательной деятельности (увлеченность, направленность).

Показателями интенсивности познавательной активности выступают: внимание и особый интерес к предмету; эмоциональное отношение к предмету (удивление, недоумение, озабоченность, т.е. разнообразие эмоций, вызываемых этим предметом), действия, направленные на лучшее распознавание устройства предмета, понимание его функционального назначения, постоянное стремление к предмету, даже тогда, когда его нет. [2]

Традиционно считается, что развитие познавательной активности определяют новые знания и умения, которые стимулируют формирование любознательности в младшем школьном возрасте. Однако, случаи низкого уровня позна-

вательной активности противоречат этой точке зрения. Исходя из вышеизложенного необходимо признать, что развитие познавательной активности у детей – особая задача воспитания и обучения. Организация познавательных действий, стимулирующих развитие познавательной активности должна опираться на уже развитые у ребенка потребности, прежде всего на его потребность в общении с взрослыми – одобрение действий, поступков, суждений, мнений.

К условиям, способствующим проявлению познавательной активности учащихся начальной школы можно отнести следующее:

-высокий научный и методический уровень деятельности учителя,

-высокую организацию учебно-познавательной деятельности учащихся, опирающаяся на научные основы построения деятельности, на ее существенные стороны,

-благоприятную атмосферу отношений в деятельности и общении учителя и учащихся, определяющую высокую познавательную активность через социальный фактор обучения, которое определяется в значительной мере позицией учителя.

Успешная организация учебной работы младших школьников требует постоянной заботы о развитии у них произвольного внимания и формирования волевых усилий в преодолении встречающихся трудностей в овладении знаниями. Зная, что у детей этой возрастной группы преобладает непроизвольное внимание, и что они с трудом сосредоточиваются на восприятии «неинтересного» материала, учителя стремятся использовать различные педагогические приемы, чтобы сделать учение более занимательным. Не следует, однако, забывать, что не все в учении имеет внешнюю занимательность и что у детей нужно формировать понимание своих школьных обязанностей. Об этом, в частности, писал еще К.Д. Ушинский: «Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность»[3].

Используемая литература:

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе 4 издание, перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2004.
2. «Младший школьник: развитие познавательных способностей» Под редакцией И. В. Дубровиной.-М.,
3. Ушинский К.Д.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ)

А.Ш. Самигуллина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Usupova.Z.F@mail.ru

Одним из наиболее актуальных подходов в обучении русскому языку в школе является компетентностный подход. Специфика его состоит в том, что учащиеся усваивают не готовое знание, а сами формулируют понятия, необходи-

мые для решения конкретной задачи. Изучение данного подхода находит отражение в трудах многих исследователей (Е.А.Быстровой, В. А. Болотовой, Н. В. Бастуй, И. А. Зимней, А. В. Хуторского др.) В связи с этим в федеральном базовом компоненте образования и объяснительных записках к программе по русскому появилось понятие «компетенция», которое употребляется применительно к целям обучения. Через это понятие определяются обобщенные структуры содержания обучения русскому языку. Данные документы определили предметные компетенции, являющиеся конкретизированными целями и для обучения русскому языку в школе, а именно: формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций, что заложено в новых программах и учебниках для основной средней школы.

Под языковой компетенции понимается способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счёте – владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности.

Лингвистическая компетенция трактуется в методике преподавания русского языка неоднозначно. Иногда этот термин употребляется как синоним языковой компетенции, однако в преподавании русского языка как родного более перспективно их разграничение.

Формирование коммуникативной компетенции - процесс длительный и достаточно сложный. Особую сложность в преподавании русского языка представляет соотнесение предметного курса и реального речевого опыта ребенка, процесс приобретения знаний о языке и процесс овладения языком.

Культуроведческий аспект - это важное направление современной методики, представляющее собой совокупность теоретических положений, практических разработок, экспериментальных исследований, позволяющих учителю стать Посредником между Учеником, с одной стороны, Культурой и Языком - с другой, а учащимся приобщиться к культуре народа, воспринять, эмоционально пережить и присвоить базовые ценности национального и общечеловеческого характера, которые, включаясь в структуру личности, становятся ценностным образованием и создают человеческое в человеке.[3, 10].

Компетентный подход к обучению русскому языку позволяет ответить на вопрос, как ученик владеет языком, на каком уровне: языковом (владение нормами литературного языка), лингвистическом (знания о языке, его устройстве), коммуникативном (владение языковыми средствами), социокультурном (владение культурой речи и этикой общения на национально-культурной основе).

Формированию языковой компетенции школьников придается особое значение, так как это является основой успешного формирования социально активной личности. Именно данная компетенция обеспечивает развитие способностей учащихся к анализу и оценке различных языковых явлений, умений и навыков речевого общения, овладение основными нормами русского литературного языка. Существуют различные подходы к трактовке понятия «языковая компетенция» и выявлению особенностей её структуры. Мы опираемся на определение Е. А. Быстровой, которая под языковой компетенцией понимает «способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства»

[1,127], в конечном счёте — владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности.

Изучение имени прилагательного, которое отличается богатством грамматических форм, является одним из средств языковой выразительности при изображении окружающей действительности. Употребление прилагательных в речи может вызывать затруднения у школьников, обусловленные большим семантическим потенциалом некоторых единиц, неумением образовывать краткие формы прилагательных и т.д. Анализ действующих учебников русского языка показал, что работа по формированию языковой компетенции может быть организована по следующим направлениям: 1) овладение орфоэпическими нормами при употреблении прилагательных в речи; 2) овладение лексическим содержанием различных прилагательных; 3) образование форм прилагательных, предполагая образование кратких форм и степеней сравнения имен прилагательных; 4) овладение синтаксическими нормами употребления прилагательных в речи.

Таким образом, предложенная система упражнений с использованием заданий, раскрывающих содержание различных уровней языка, при условии систематической и целенаправленной работы, на наш взгляд, способствует эффективно формированию языковой компетенции учащихся при изучении имени прилагательного.

В зависимости от содержания образования (учебных предметов и образовательных областей) различают: 1) ключевые или межпредметные компетенции (самые общие понятия); 2) общепредметные (касающиеся нескольких предметов) 3) предметные компетенции (касающиеся одного предмета).

Таким образом, главная цель компетентного подхода в преподавании русского языка заключается в формировании всесторонне развитой личности школьника, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, овладение культурой речевого общения и поведения.

Литература

1. Быстрова Е.А. Обучение русскому языку в школе / Под ред. Е.А.Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
2. Шакирова Л.З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) / Л.З.Шакирова, Р.Б.Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. - 376 с.
3. Саяхова Л.Г. Новые подходы к обучению русскому языку и учебники лингвокультурологической направленности / Компетентный подход к изучению русского языка в учебниках для 10-11 классов школ гуманитарного профиля с обучением на тюркских языках / Л.Г.Саяхова. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2009. - С.3-17.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Н.А. Самойленко

*Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова
Научный руководитель канд. пед. наук, доцент А.В.Виневская*

В век инновационных технологий в нашем быстро развивающемся мире огромную роль играет самостоятельная обучаемость человека, то как он может воспринимать и осваивать новую поступающую большими потоками информа-

цию, т.е. постоянно учиться и развиваться тем самым повышать свою компетенцию. Чтобы разобраться с основной проблемой, которая будет рассмотрена в статье, сначала выясним, что такое компетенция.

Компетенция (от [лат.](#) *competere* — соответствовать, подходить) — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области [1].

Культурная компетенция – это знание себя и своей культурной позиции (культурное мировоззрение), это толерантное отношение к культурным различиям, это знание различных культурных практик, взглядов и ценностей, это способности и навыки межкультурного общения[2].

Исходя из определений, можно сделать, что формирование общекультурных компетенций у учителя логопеда в образовательной среде ВУЗа, должно начинаться еще с момента поступления в ВУЗ, изначально нужно задумываться о правильности выбора профессии, ведь учитель это не работа, а призвание. Прежде всего, стремление к формированию компетенции должно исходить от самого студента будущего учителя. ВУЗ помогает в формировании компетенции, которой должен отвечать учитель логопед.

По мнению П. П. Терехова, современное российское социокультурное образование характеризуется чрезвычайно сложными и противоречивыми тенденциями, которые требуют глубокого переосмысления содержания подготовки специалистов. Общество ждет сегодня профессионала социокультурной сферы с высоким уровнем педагогической компетентности, однако учебные заведения по-прежнему ориентируются на подготовку специалиста узкого профиля. Эта научная проблема недостаточно разработана в рамках образовательного процесса в вузах и средних специальных учебных заведениях культуры и искусств.

Не решена задача интеграции образовательных программ педагогического направления, способных реализовать преемственность непрерывного профессионального социокультурного образования.

Но с другой стороны через образовательные стандарты в России реализуется государственная политика в области высшего профессионального образования[3].

Федеральный Государственный образовательный стандарт (ФГОС). ФГОС - это интегрированная междисциплинарная категория, призванная закрепить представления о целевой модели такого сложного многопрофильного, многоуровневого объекта, как образовательная система.

Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества происходит изменение ценностных ориентаций, обусловленное сменой цивилизаций на рубеже XX–XXI веков, что требует нового подхода к формированию

будущего профессионала. Отличительные для нашего времени изменения в характере образования все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Происходящие в мире и в нашей стране изменения в области педагогических целей вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция (компетентность)»[4].

Понятие профессиональной компетентности педагога можно определить как: «владение педагога необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» (Коджаспирова Г. М.)

В психолого-педагогической литературе определение понятий «компетентность» и «компетенция» получило широкое распространение сравнительно недавно, поэтому на данном этапе развития педагогической науки не существует их точного определения. Различные учёные выдвигают свои гипотезы по данному вопросу.

Наиболее приемлема. На мой взгляд, точка зрения доктора педагогических наук Андрея Викторовича Хуторского: « Владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним».

Общекультурная компетенция – круг вопросов, в которых педагог должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере[5].

Развитие компетенций – длительный процесс делания и осознания. Развитие компетенций требует специальной среды, где правила необходимы, для того чтобы вводить в нее новичков, но люди на более продвинутом уровне компетентности могут нарушать эти правила, если ситуация требует этого.

Из всего выше сказанного можно сделать основные выводы, касающиеся формирования как общекультурной, так и общей компетенции в целом.

- компетенции проявляются только в действии;
- компетенции в отличие от знаний могут быть приобретены только в ходе выполнения реальных проектов (или их моделирования);
- знания важны для того чтобы стать компетентным, но «находятся внутри»

Литература

1. Википедия свободная энциклопедия: описание и цитирование: [электронный ресурс] URL: <http://ru.wikipedia.org>
2. Электронные документы интернет: описание и цитирование: [электронный ресурс] // «Культурная компетентность» URL: <http://imige4you.ru/kulturnaya-kompetentnost.html> .
3. П. П. Терехов Электронные документы интернет: описание и цитирование: [электронный ресурс] // П.П. Терехов «Формирование педагогической компетентности специалиста социокультурной сферы» URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1192708367&archive=1195938639&start_from=&ucat=&.
4. РОЛЬФ ВУНДЕРЕР Электронные документы интернет: описание и цитирование: [электронный ресурс] // РОЛЬФ ВУНДЕРЕР «Ключевая роль социальной компетенции в концепции со предпринимательства» URL: http://vasilieva.narod.ru/ptpu/19_5_03.htm .
5. Электронные документы интернет: описание и цитирование: [электронный ресурс] // « Компетентностный подход в образовании: теоретические основы формирования профессиональной компетенции учителя» URL: <http://festival.1september.ru/articles/601657/> .

НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ НОВОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА ВСЛЕДСТВИЕ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЯВЛЕНИЯ АКСЕЛЕРАЦИИ

Е.М. Свириденко, Е.И. Толокнеева

*ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
Институт образования и социальных наук
sviridenko.liza@mail.ru*

Возраст – одна из фундаментальных и сложных категорий психологии развития. Традиционно детская психология - как первая часть возрастной - охватывает процесс развития ребенка от рождения до 7 лет.

Границы, отделяющие начало и конец кризиса «Я сам» (по Л.С. Выготскому) от смежных с ним возрастов, неотчетливы, но пик его приходится на 3 года. [4]. В современном же времени сайты Всемирной сети Интернет изобилуют сообщениями перепуганных матерей, о то, что их ребёнок начал проявлять все признаки кризиса уже в 1,5- 2 года. Изменения, происходящие в жизни общества, влияют на развитие детей, ускоряя его, и соответственно изменяют возрастные границы. Можно ли констатировать, что необходима новая изменённая возрастная периодизация психического развития ребёнка?

Акселерация (от лат. acceleratio - ускорение) - ускоренное физическое развитие детей, наблюдающееся в последние 100-150 лет. Это явление охватывает различные анатомические, физиологические и психологические стороны развития. [1,с.46]. Приведём некоторые факты которые свидетельствуют о акселерации детей современного общества. Одним из важных следствий акселерации становится то, что дети начинают раньше говорить, проявлять реакцию на звук, цвет, свет, держать головку, сидеть, стоять и ходить, чем их сверстники в недалеком прошлом. [2,с.208]. Статистически достоверно установлено, что за последнее

столетие рост детей при рождении стал в среднем больше на 0,5-1 см, а вес - на 100-300 г; у детей 5-7 лет длина тела каждые 10 лет увеличивалась в среднем на 1,5 см, а вес - на 0,5 кг; у детей школьного возраста длина тела возросла на 10-15 см.

Современные дети достигают половой зрелости на два года раньше, чем их бабушки и дедушки- биологические часы заметно заспешили. Один из крупнейших британских психологов Арик Сигман изучил три поколения женщин - это были девушки 16-20 лет, их матери 40-50 лет и бабушки 65-75 лет - и установил, что в наше время девочки достигают половой зрелости на 18 месяцев раньше, чем их матери, и почти на два года раньше, чем их бабушки, - примерно в 10 лет. Аналогичные исследования проводились и среди мальчиков. Оказывается, и они стали созревать на два года быстрее, чем их ровесники в прошлом веке. Ученые из Американской академии педиатрии обследовали более 4000 юношей. Выяснилось, что среднее время начала пубертатного периода у белых мальчиков сейчас составляет 10 лет. [4].

Такое понятие, как акселерация, включает в себя не только чисто физические изменения в организме подростка, но и не менее заметное, т.н. интеллектуальная акселерация. Она в первую очередь отражается на нервно-психическом состоянии подростка, развивает его качества личности. Поэтому не менее чем физические проблемы здоровья молодого поколения, встают нравственные проблемы. [3].

По прогнозам физиологов и врачей, средний рост человека в будущем столетии будет составлять 175-180 см, потому что как правило, большинство современных акселератов перестает расти по достижению этого роста. В связи с этим повышается и средний вес человека на 8-10 кг. В половом развитии разрыв между созреванием мальчиков и девочек в настоящее время составляет 1,5 года, а в будущем, возможно, еще сократиться до 1 года или еще менее. Это создаст условия для более быстрого формирования личности, ранее усвоения знаний, произойдет полный пересмотр системы образования и воспитания молодежи. [4].

Подходы к проблеме периодизации должны быть сохранены и вместе с тем развиты в соответствии с современными знаниями о психическом развитии детей. Это, во-первых, исторический подход к темпам развития и к вопросу о возникновении отдельных периодов детства в ходе исторического развития человечества. Во-вторых, подход к каждому возрастному периоду с точки зрения того места, которое он занимает в общем цикле психического развития ребенка, с одной стороны и , как проявляется в современном мире, с другой.

Библиографический список

1. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд.- М.: ПЕР СЭ, 2012 г.
2. Никифоров А. С. Неврология. Полный толковый словарь.- М.: ПЕР СЭ, 2010 г.
3. <http://pregnancy.ucoz.com/publ/devushka/akseleracija/28-1-0-394/> статья Радионых Ю.В. Акселерация
4. <http://www.it-med.ru/library/a/acceleration.htm/> Интегральная медицина XXI века: теория и практика

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ РИСОВАНИЮ ЧЕЛОВЕКА КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

О.Д. Лукьяненко, И.А. Селезнева

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования*

«Армавирская государственная педагогическая академия»

kaf_pitdino@mail.ru

«Рисование человека» является центральной темой в изобразительном искусстве. И это понятно: человек, его труд, его преобразующая природу и мир деятельность, всегда определяли общественное, социально – историческое значение произведений изобразительного искусства. Не случайно в первых же рисунках детей человек занимает ведущие место.

Г. Кершенштейнер, К. Ричи, С. Левинштейн, Л. Ментланд, Н.А. Рыбников и многие другие учёные считают, что все дети рисуют главным образом человека. В. Вунд полагал, что в изобразительной деятельности детей существует определённая стадийность рисования и именно на первой ступени преобладает изображение детьми человека. На четвертом году жизни, например, ребенок рисует маму уже как «головонога»: голова в виде кружка и присоединенные к ней две вертикальные линии - ноги. В отечественной дошкольной педагогике проблеме изображения дошкольниками человеческой фигуры впервые уделила внимание Н.П.Сакулина. Позже многие отечественные методисты обращались к данному вопросу (Казакова т.Г., Комарова Т.С., Чумичева Р.М. и др.).

Человек представляет для ребенка наибольший интерес и потому, что он является основным мотивом изображений у детей. Ребенок, действуя, осваивает реальное пространство, формирует идеальный образ окружающего мира, осмысливает место и роль своего «Я» в этом мире.

Уже к 5 годам ребенок накапливает определенный опыт об окружающем мире. Очень часто ему хочется через рисунок поделиться впечатлениями, выразить свое отношение к этому миру – миру людей. Наблюдения за изобразительной деятельностью старших дошкольников, анализ их рисунков свидетельствуют об интересе детей к социальным проблемам, и к истории жизни своего народа. В 5-7 лет дети в своих рисунках уже откликаются на общественные события - они изображают полеты в космос, эпизоды из трудовой жизни, разные стройки, праздники т. п. Поэтому рисовать людей, сказочных героев, друзей, родителей, себя, ему необходимо.

Согласно концепции личностно-ориентированного образования культурологического типа профессора Бондаревской Евгении Васильевны взрослый может и должен помочь ребенку понять и почувствовать значимость самого себя как уникального явления. Может и должен поддержать уверенность ребенка в том, что его способ постижения мира имеет право на существование. Вот здесь и необходимо обучение детей изображению человека с помощью различных техник.

Изобразительная деятельность ребенка теснейшим образом связана не только с отдельными функциями (восприятием, памятью, мышлением, воображением), но и с личностью в целом. В ней проявляются интересы ребенка, темперамент, некоторые половые различия. В изображении человека передается характер и настроение изображаемого.

Таким образом, обучение дошкольников изображению человека должно помочь сформировать у них представление о нём как многогранном существе. В этом и заключается **научная новизна нашего проекта**.

Практическая значимость данного проекта заключается в том, что изображение ребенком мира людей не только позволит ему пережить радость творчества, радость создания выразительных образов, но и, облегчит вхождение в реальные отношения с окружающим миром людей, то есть обеспечит один из путей его социализации. При постепенном обогащении опыта ребенка, накоплении знаний о человеке как существе биологическом и социальном в рисунках детей будет формироваться целостный образ человека. Сначала дети рисуют человека, его части тела, пропорции (знакомятся со строением человека), затем познают социальную сущность человека (гендерные особенности (возраст, пол), семейные отношения, отношение к различным расам, знакомство с деятельностью людей, их работой).

Для достижения положительных результатов в предлагаемом нами проекте необходимо решить ряд **задач**:

1. Формировать представления детей о языке изобразительного искусства через ознакомление с жанром портрета, его видами и особенностями.
2. Формировать умение давать эмоционально-личностную оценку произведению изобразительного искусства.
3. Способствовать развитию образного познания окружающего мира при обучении дошкольников изображению человека в изобразительной деятельности.
4. Воспитывать эмоциональную отзывчивость и умение выражать свое отношение к людям, передавать их внутренний мир выразительными средствами изобразительной деятельности.

Педагогическими условиями формирования у дошкольников умения создавать эмоционально-выразительный образ в портретном рисунке (по обучению детей изображению человека) являются:

- ознакомление детей с произведениями портретной и жанровой живописи (развитие интереса к живописи, обучение эмоционально-эстетическому восприятию портретов, их анализу);

- обучение детей изображению лица человека с разной мимикой и эмоциями, фигуры человека в рисовании и лепке (5-6 лет), изображению человека в движении (для детей 6-7 лет); обучение основам создания художественных образов, формирование практических навыков работы при рисовании портрета в различных видах художественной деятельности (карандаш, краски, нетрадиционные техники):

- применение разнообразных дидактических игр и пособий;

- проведение методических семинаров и мастер-классов для педагогов и родителей на темы: «Рисуем лицо», «Рисуем человека в движении» и т.п.

Работа будет вестись поэтапно и параллельно в данных направлениях, через интеграцию познания, искусства и творчества.

Требования к организации педагогического процесса:

1. Непосредственно-образовательную деятельность целесообразно организовывать и проводить подгруппами по 8 – 10 детей.

2. Соблюдение индивидуального подхода и создание ситуации успеха для ребёнка, которые в дальнейшем помогут ему свободно выражать свои мысли и чувства.

3. Обязательная смена видов деятельности, синтез изобразительных техник.
4. Максимальное использование игровых сюжетов для сохранения заинтересованности в течение всей непосредственно-образовательной деятельности.
5. Разнообразие демонстрационного и раздаточного материала.
6. Сотрудничество с родителями, приобщение их к изготовлению необходимых пособий, вовлечению в совместные проекты с детьми.

Предполагаемые результаты систематической и планомерной работы по обучению рисования человека: у детей появится потребность в общении с прекрасным при ознакомлении с изобразительным искусством, появится желание и умение качественно и выразительно изображать человека в изобразительной деятельности, повысится самооценка, появится уверенность в своих способностях. И, главное, что изображение ребенком мира людей не только позволит ему пережить радость творчества, радость создания выразительных образов, но и, облегчит вхождение в реальные отношения с окружающим миром людей, то есть обеспечит один из путей его социализации.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании. // Развитие личности в образовательных системах: Материалы XXXI международных психолого-педагогических чтений Юга России: - Армавир, 2012 .
2. Ветлугина Н.А.. Развитие художественного творчества детей. // Художественное творчество и ребенок. - М.: Педагогика, 2005. – 264с.
3. Курочкина, И. О портретной живописи – детям/ И. Курочкина. – М.: Детство-Пресс, 2008.
4. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. – М.: Просвещение, 1995. – 193с.
5. http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=86 Чумичева Р. М. Антрополого-педагогическое сопровождение жизнедеятельности и развития ребенка.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

Д.И. Селюкова

ГБУ ВПО РФ «Адыгейский государственный университет»

adsu@adygnet.ru

Одной из актуальных социально-экономических и демографических проблем современного российского социума является включение детей с ограниченными возможностями в общество. Актуальность этой проблемы объясняется многими обстоятельствами, сложившимися в современной России. Численность детей-инвалидов с физическими, интеллектуальными, психическими и сенсорными отклонениями среди населения страны неуклонно возрастает. Если в 1995 году численность детей-инвалидов в России составляла 453,7 тыс. человек, то в 2006 году она возросла до 650 тыс. человек, что составляет 1,8% детского населения. Ежегодно в России рождается 50 тыс. детей, признанных инвалидами с детства. Это свидетельствует о том, что в условиях перехода к рыночным отношениям в российском обществе активизировались неблагоприятные объективные

условия и субъективные факторы, негативно влияющие на демографическую ситуацию. Во многих регионах ухудшается экологическая обстановка, растет травматизм, ухудшается здоровье населения страны, особенно женщин репродуктивного возраста. Кроме того, переход на платные медицинские услуги, трансформация жизненного уклада россиян, смена ценностных ориентаций и культурно-нравственных устоев общества позволяют предположить, что в этих условиях тенденция к увеличению численности инвалидов может сохраниться и в ближайшие годы. Поэтому создание оптимальных условий для успешной адаптации детей-инвалидов является важнейшей социально-экономической и политической задачей всех государственных и общественных структур.

История развития проблемы инвалидности свидетельствует о том, что она прошла сложный путь – от непризнания изоляции «полноценных членов» до необходимости интеграции лиц с различными физическими дефектами, патофизиологическими синдромами и психосоциальными нарушениями в обществе, создания для них безбарьерной среды [15]. Иными словами, инвалидность становится проблемой не только одного человека или группы людей, а всего общества в целом.

Специалисты, работающие с инвалидами, выделили следующие проблемы (барьеры, с которыми сталкивается семья с ребенком-инвалидом и сам ребенок в нашей стране):

- социальная, территориальная и экономическая зависимость инвалида от родителей и опекунов;
- при рождении ребенка с особенностями психофизиологического развития семья либо распадается, либо усиленно опекает ребенка, не давая ему развиваться;
- выделяется слабая профессиональная подготовка таких детей;
- трудности при передвижении по городу (не предусмотрены условия для передвижения в архитектурных сооружениях, транспорте и т.п.), что приводит к изоляции инвалида;
- отсутствие достаточного правового обеспечения (несовершенство законодательной базы в отношении детей с ограниченными возможностями);
- сформированность негативного общественного мнения по отношению к инвалидам (существование стереотипа «инвалид – бесполезный» и т.п.);
- отсутствие информационного центра и сети комплексных центров социально-психологической реабилитации, а так же слабость государственной политики.

К сожалению, барьеры, о которых упомянуто выше – это лишь малая часть тех проблем, с которыми инвалиды встречаются повседневно. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, для того чтобы они могли жить независимой жизнью.

В конце XX века в нашей стране начали создаваться, главным образом в крупных городах, специализированные центры по работе с различными категориями детей-инвалидов и их семьям. В таких центрах совместными усилиями специалистов-медиков, психологов, социальных работников, социальных педагогов и др. – клиентам оказывается комплексная медицинская, социальная, психологическая и педагогическая помощь. Но ведущее место при этом отводится социально-педагогической деятельности [10]. Значимость ее обусловлена тем, что помощь ребенку и его семье должна быть не столько психологически глубокой,

сколько широкой по охвату проблем, а также участников событий, в число которых входят члены семьи, и их родственники, работники специализированных учреждений, чье внимание необходимо привлечь к проблемам семьи ребенка-инвалида и ее нуждам.

Главная цель социально-педагогической деятельности – способствовать социальной адаптации и реабилитации семьи в ситуации рождения ребенка-инвалида. Социальный педагог в индивидуальных беседах достигает эффекта психологической поддержки, воздействуя на чувства сомнения и страха, препятствующие контролю над ситуацией. Он способствует вовлечению в программу семейной терапии и обучающих тренингов, цель которых – улучшение общения между членами семьи и решение скрытых проблем, которые обнаруживаются в кризисной ситуации. Одним из ведущих методов работы социального педагога и семьи ребенка-инвалида является составление контракта (договора). Он составляется между профессионалом, оказывающим помощь, и клиентом – семьей или отдельным ее представителем.

Очень распространена такая форма работы с семьей, как патронаж. Центральный совет обучения и подготовки патронажных работников Великобритании определил патронаж как подотчетную профессиональную деятельность, которая позволяет инвалидам, семьям и общинам идентифицировать личные, социальные и ситуативные трудности, оказывающие на них отрицательное воздействие. Патронаж помогает и дает им силы справиться с этими трудностями посредством поддерживающих, реабилитационных, защитных и коррекционных действий. Медицинские и хозяйственно-бытовые услуги не исчерпывают возможности патронажа, в его рамках могут осуществляться различные виды образовательной, психологической, посреднической помощи, поэтому посещение клиента на дому является неотъемлемой формой работы социального педагога во взаимодействии с семьей. Патронаж дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях, что позволяет выявить больше информации, чем лежит на поверхности [5]. Таким образом, патронаж – одна из форм работы социального педагога, представляющая собой посещение клиентов на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяющая установить и поддерживать связи с клиентом, своевременно выявлять проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь.

Другой метод работы – консультации, которые будучи предназначены для оказания помощи практически здоровым людям, испытывающим затруднения при решении жизненных задач, могут найти широкое применение и в социально-педагогической практике, нацеленной на реабилитацию семьи ребенка-инвалида. Необходимость использования этого метода связана с тем, что значительная часть семей, имеющих ребенка-инвалида, находится в острых или хронических стрессовых состояниях, испытывающих трудности адаптации к своему новому статусу, имеют неустойчивую мотивацию к участию в реабилитационном процессе, сталкиваются со сложностями межличностного общения внутри семьи и с ближайшим окружением. И помимо новых знаний им необходимо специально организованное доверительное общение.

Тренинги – еще один метод работы социального педагога с семьей ребенка-инвалида. Особенно распространены психологические и образовательные тренинги, представляющие собой сочетание многих приемов индивидуальной и групповой работы, нацеленных на формирование новых психологических умений и навыков. В настоящее время тренинг перестал быть только областью практической психологии, заняв достойное место в социальной работе и системе

образования. В образовательных тренингах активно используются индивидуальные упражнения на управление своим телом и эмоциями; ролевые игры в малых группах; домашние задания, выступления, дискуссии; приемы арттерапии, игротерапии, просмотр видеоматериалов и др. Тренинг является одним из самых перспективных методов решения проблемы психолого-педагогического образования родителей инвалидов. Для того чтобы тренинг получил признание и был успешным, он должен быть максимально целенаправленным и интенсивным; новые усилия и навыки формируются постепенно с предоставлением широких возможностей для их закрепления.

Посредническая помощь социального педагога (звонки, письменные обращения в различные инстанции), наряду с образовательной помощью и психологической поддержкой, позволяет в ряде случаев найти источники для оплаты лечения и отдыха ребенка, получить единовременное материальное пособие в сложившихся неблагоприятных обстоятельствах, установить телефон на льготных основаниях и др., то есть в какой-то мере улучшить материальное положение семьи.

Дети-инвалиды имеют значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации, а это нарушает рост и развития ребенка во всех областях, поэтому социальный педагог играет очень важную роль в жизни ребенка-инвалида и его семьи. Выводы в ходе размышлении над проблемой таковы: неоднозначное представление об инвалидности и невозможность обеспечить адекватные условия социализации инвалидов, несоответствие возможностей последних с их потребностей, несовпадение поведения инвалидов с общественными ожиданиями – это и многое другое делает инвалидность реальной проблемой, которая не может игнорироваться государством и обществом.

Литература

1. Саврасов Е.Г. Дети-инвалиды в Р.Ф./ Е.Г. Саврасов // Социальная работа. – 2003. - №1. – С. 33-34.
2. Селевко Т.К. Социально-воспитательные технологии / Т.К. Селевко, Л.Г. Селевко // Народное образование. – 2002. - №4. - С. 140-142.
3. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой.– М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 400 с.
4. Холостова Е.И. Социальная реабилитация: Учеб. пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2002. – 340 с.
5. Храпылина Л.П. Основы реабилитации инвалидов / Л.П. Храпылина – М., Педагогика, 2005. – 107 с.

ПУТИ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К КУЛЬТУРЕ КУБАНСКОГО КАЗАЧЕСТВА

М. Семенихина

Армавирская государственная педагогическая академия

Факультет дошкольного и начального образования

Semenihina.marya2013@yandex.ru

Народная культура – один из источников становления личности и, конечно, важное воспитательное средство для процесса превращения личности ребенка в настоящего человека. Приобщение к культурным традициям своего народа на-

чинается с детства. В семье, в детском саду, в школе, через СМИ ребенок знакомится с культурой страны, в которой живет.

Изучение национальной культуры, её сохранение и развитие – залог духовной связи поколения, залог нравственного возрождения народа. Педагогам и родителям нужно помочь ребёнку «прикоснуться» к духовному богатству народа, так как культура народа вводит ребенка в мир добра, красоты, способствует нравственному, умственному воспитанию человека, обостряет эмоциональную отзывчивость, пробуждает представления, навеянные красотой народной культуры.

Богатство русской культуры, её своеобразие дают широчайшие возможности внедрения её характеристик в образовательный процесс. Это внедрение можно разделить на две части: приобщение детей к общенациональной культуре и приобщение детей к культуре региона, в котором он живёт.

Изучение особенностей исторического прошлого Кубани, в том числе традиций и обычаев в воспитании детей, сегодня является актуальным, так как во всех общеобразовательных учреждениях края стали широко внедряться программы, которые дают большие возможности для использования потенциала народной культуры в воспитании у детей любви к родному городу, краю, станице, в развитии интереса к кубанским традициям.

Приобщая ребят к культуре кубанского казачества, педагоги должны быть сами знакомы с ней, должны знать особенности этого субэтноса, оказывающего заметное влияние на общественную жизнь нашего края. И как бы неоднозначно не относились к сегодняшнему казачеству, факт его существования бесспорен и нам, живущим рядом с его представителями и, быть может, воспитывающим и обучающим будущих казаков, надо знать их культуру. Интересно детям будет узнать о казачьей доле, нравственных заповедях казачества, истории заселения Кубани, правах и обязанностях казака и казачки.

Детей надо знакомить с народными кубанскими ремёслами, приобщение к которым начиналось с 3-4 лет, когда они, играя под задушевную песню бабушки и неторопливый рассказ деда, на всю жизнь учились мастерству, умению быть полезным своей семье. Богатый материал, связанный с народными ремеслами, может способствовать нравственному, эстетическому, трудовому воспитанию.

Приобщение детей к культуре кубанского казачества – это еще и знакомство с семейными традициями и обрядами от святой купели и до конца земной жизни. Эта информация находится в нашей генетической памяти, которую просто часто игнорировали в атеистическом прошлом, заботясь больше о счастье большой Родины, забывая, что её счастье зависит от счастья «меня и моей семьи». Ознакомление с этим содержанием немислимо без тесного взаимодействия с семьями ребят, так как, только постигая духовные ценности своей семьи, можно приобщиться к этнокультурным традициям и обрядам.

Важной частью традиционно-бытовой культуры казаков была обрядность детского цикла. Во многих обрядах, наряду с имеющимися христианскими элементами, прослеживается древняя языческая подоснова. Зарождение новой жизни считалось великим таинством, видимо, поэтому сопровождалось рядом примет, магических приемов и запретов.

На наш взгляд, эта работа может включать в себя традиции и обряды, связанные с рождением ребенка и идти по следующим направлениям:

✓ Знакомство детей с традициями и обрядами, которые совершаются до появления ребенка. Здесь можно рассказать ребятам о том, что семьи на Кубани были большие. В каждой семье с нетерпением ждали рождения потомков. Пол будущего ребенка предсказывали по снам: если мать во сне видела женские вещи – родится девочка, мужские – мальчик. Казаки любили детей и рады были рождению и мальчика, и девочки. Но мальчику радовались больше, так как он являлся продолжателем рода, и еще на будущего казака выдавали наделы земли. Если женщина хотела родить сына, то она старалась брать на руки только мальчиков. Если же женщина хотела родить девочку, то она незаметно для других ходила по следам матери, имеющей маленькую дочь.

✓ Знакомство ребят с традициями и обрядами, связанными с крещением ребенка и наречением именем. Здесь можно рассказать детям о том, что в дом, где родился ребенок, приходили родственники и соседи, чтобы поздравить родителей. Малышу приносили подарки. Каждый, кто впервые видел ребенка и не желал ему зла, должен был при этом обязательно сказать: «Тьфу, какой поганый родился!» Обряд крещения происходил в церкви. В церковь и обратно ребенка несла крестная мать. Крестный отец покупал крестик, который при крещении надевали младенцу. Имя давали дедушки или бабушки. Крестины обычно устраивались в воскресенье, и выливались в большой и радостный семейный праздник.

✓ Знакомство детей с традицией укладывания ребенка в люльку. Ребятам будет интересно узнать о том, что раньше малыши спали не в кроватках, а в люльках. Желательно, чтобы дети увидели, что она из себя представляет. Люлька должна находиться в уголке кубанской истории, а именно в «казачьей хате». Детям также рассказывается о том, что когда родители уходили на работу, маленький ребенок оставался на попечении девочек 6-7 лет, которые «нянчили» младших сестреночек и братишек. Для общего развития детей желательно выучить 1-2 колыбельные песни. Можно организовать экскурсию в краеведческий музей, чтобы детям показали и рассказали, как был устроен семейный быт на Кубани.

Особое значение уделяется традициям и обрядам, связанным с благополучием в семье. Часто эти обряды связаны с временами года, с крестьянским трудом, с культом урожая. В них отражается уклад жизни нашего народа, его душа, доброта, любовь к труду, к земле кормилице, почитание отцов и дедов.

Большое внимание педагогам и администрации образовательных учреждений нужно уделить созданию условий и предметной среды по этому направлению работы. Желательно оборудовать кубанскую горницу, в которой собрать предметы быта кубанских казаков, одежду, игрушки. На территории расположить казачью усадьбу – небольшой домик с резными наличниками, рядом деревянную скамью для посиделок и стог сена.

Хочется отметить, что работа по приобщению учащихся к кубанской казачьей культуре должна вестись комплексно с использованием разнообразных форм работы с учетом возрастных особенностей детей. Желательно привлечь и родителей к этой проблеме. Для их просвещения можно выделить несколько форм работы в рамках данного учреждения.

День открытых дверей даёт возможность познакомить родителей с образовательным учреждением, его традициями, правилами (например, при воспитании ребенка с опорой на кубанскую казачью культуру), заинтересовать или привлечь к участию. В рамках образовательного учреждения могут проводиться родитель-

ские конференции. Важным в данной форме работы с родителями является определение актуальности темы конференции (например, «Приобщение детей к национальной культуре» или «Кубанская казачья культура как средство духовно-нравственного воспитания молодёжи»). К конференции можно подготовить выставку детских работ, педагогическую литературу, материалы, отражающие работу образовательного учреждения. Также можно использовать такие формы сотрудничества с семьёй, как посиделки, совместные спектакли, вечера вопросов и ответов.

Таким образом, в образовательном процессе, связанном с народной культурой, должно быть меньше воспитательных мероприятий, а должны преобладать воспитывающие, так как необходимо совместное проживание жизненных ситуаций своих и других людей. Этот опыт приобщения к духовному богатству наших предков необходим, так как народ, не знающий своего прошлого, не понимает настоящего и не достоин будущего.

Литература:

1. Андрушкевич А.А. Духовно-нравственное и нервно-психическое здоровье: медико-психологические аспекты диагностики, восстановления и формирования. Н. Новгород, 2001.
2. Буре, Р.С. Развитие теории и методики воспитания нравственных качеств у детей /Р.С. Буре, Л.Д. Костелова Ярославский педагогический вестник. 2002.
3. Картушина М.Ю. Проблемы современного музыкального воспитания дошкольников //Управление ДОУ. - 2005. - №5. - С. 42-46.
4. Козлова С. Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. 2001. № 9. С.98-104
5. Петрова В.И. Нравственное воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 72с.

СИСТЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Д.А. Сенан, А.И. Фиалко

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Кубанский государственный университет»

alla.fialko@mail.ru

По определению А.Н. Леонтьева познавательная деятельность человека определяется как своеобразный сплав информационных процессов и мотивации, как направленная, избирательная активность поисково-исследовательских процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации. Автор выделяет два аспекта в познавательной деятельности человека: информационный (восприятие, хранение, преобразование и использование информации) и мотивационный (активность и направленность мысли, определяемые интересами и ценностями ориентации личности) [1, с.43].

Принцип активности в обучении является одним из главных дидактических принципов. Активность в учении – это качество деятельности обучающегося, в которой проявляется личность самого учащегося с его отношением к содер-

жанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей [2, с.77].

Активизация учебной деятельности – целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности обучающихся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике [3, с. 49].

Разработка теоретической модели педагогического сопровождения активизации познавательной деятельности (рис.1) осуществлена на основе системного, личностно-деятельностного, антропологического аксиологического, компетентностно-функционального подходов, анализа исследований в области педагогических технологий и управления педагогическими системами.

Компетентностно-функциональный подход включает следующие положения (Ю.Н. Сеницын) [4, с. 27]:

1) совокупность обстоятельств (условий), созданных для формирования познавательной активности обучающихся и определяющих ситуацию готовности к взаимодействию с педагогом;

2) готовность педагога к сопровождению активизации познавательной деятельности обучающихся (образование, знания об обучающихся, программа действий, ожидаемый результат);

3) готовность обучающихся к активизации своей познавательной деятельности (знание о познавательной активности, способах активизации познавательной деятельности, понимание ее необходимости, соотнесение личностной активности и ее обеспечением, намерение или желание быть активным, цель действий).

Специфика субъект-субъектных отношений: совокупность субъектных действий преподавателя и объектно-субъектных действий обучающихся. В автономной функциональной подсистеме педагога, играющего ведущую роль, образовательная информация движется по следующему контуру: сознание педагога – сознание учащегося – действия учащегося – сознание педагога.

Учащийся выступает в двух принципиально различных ролях: принимая информацию и указания наставника, он проявляет себя как средство его действия (объект), а выполняя эти указания (задания) действует по собственному плану, проявляя себя как субъект своего действия. Сущностный и функциональный результат – психосоматическое новообразование (способность или свойство личности, полученное путем развития существующих способностей, свойств или качеств).

Антропный подход ориентирован на исследование духовных ценностей, поиск конкретных ответов о смысле профессиональной деятельности, ее целях и ценностной ориентации. В прагматическом плане антропная технология выступает как совокупность личностных, инструментальных и методологических средств, содействующих студентам в осмыслении и переосмыслении своего профессионального предназначения, а поддерживающих педагогов – в поисках ответов на вопросы: «Чему обучать?»; «Как обучать и воспитывать?» и т.п.

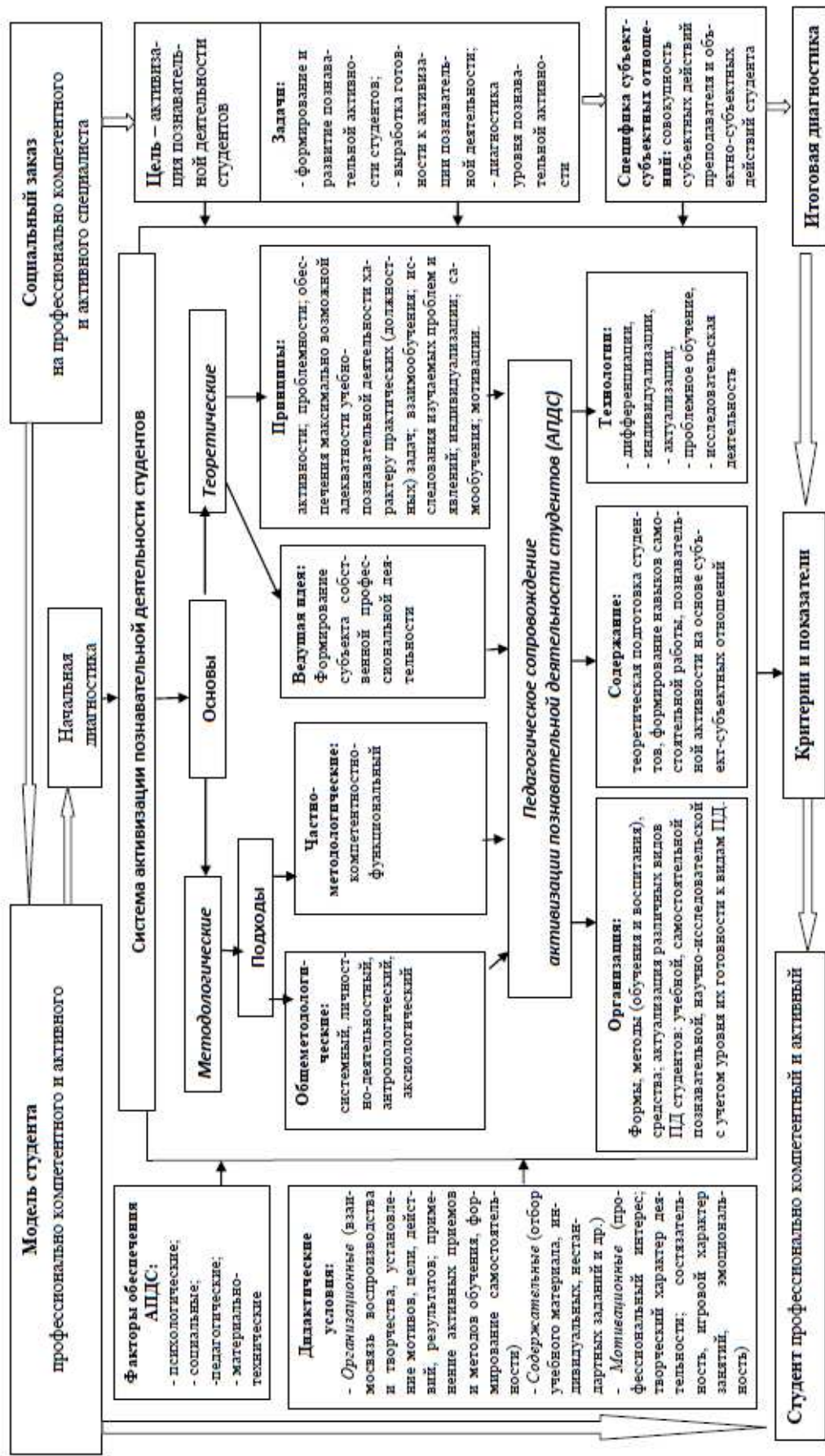


Рисунок 1 – Модель педагогического сопровождения активизации познавательной деятельности студентов специальности «Технология и предпринимательство»

В модели педагогического сопровождения активизации познавательной деятельности студентов специальности «Технология и предпринимательство» отражены теоретические и методологические основы, составляющие ее фундаментальное ядро. Суть модели заключается в выявлении устойчивых связей, обуславливающих целостность образовательного процесса и его направленность на активизацию познавательной деятельности студентов.

Модель включает цели, задачи, принципы, особенности педагогического сопровождения активизации познавательной деятельности студентов (АПДС), факторы, влияющие на АПДС, дидактические условия, содержание деятельности, формы, методы, средства, критерии; пути формирования познавательной активности студентов.

Модель представляется нам целостной системой с множеством взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство. Ее системообразующим элементом является цель – активизация познавательной деятельности студентов специальности «Технология и предпринимательство».

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982.
2. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005.
4. Сеницын Ю.Н. Теория и технология формирования жизнедеятельностных функций школьника в системе педагогического обеспечения здоровья: автореферат дис. докт. пед. наук: 13.00.01. Краснодар: КубГУ, 2012.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ КЛАСС «ОТБЫТИЕ СРОКА» ГЛАГОЛОВ С ПРИСТАВКОЙ *от-* В ДРЕВНЕРУССКОМ ЯЗЫКЕ

Д.М. Середя

Южный федеральный университет dmitr.sereda2010@yandex.ru

Вопросы, посвященные исследованию взаимодействия приставок с глагольными основами, относящимися к различным семантическим классам, остаются актуальной и мало исследованной областью исторического словообразования. В предлагаемых тезисах рассматривается формирование семантического класса «отбытие срока» глаголов с приставкой *от-* в древнерусском языке (на материале данных «Словаря древнерусского языка (XI – XIV вв.)» [3] и «Словаря русского языка XI – XVII вв.») [4].

Как отмечают исследователи, первоначально глагольные приставки являлись пространственными конкретизаторами [5]. В частности, исходным значением рассматриваемой приставки *от-* было значение ‘удаление’, выделяемое во всех славянских языках и восходящее, соответственно, к праславянской эпохе. Присоединяясь к глаголам движения, эта приставка уточняла локальную характеристику действия, ср.: *Не буди слад<о>къ без мѣры... не [по вар.] буд<ь> <бе>з мѣры горекъ, да не отбѣжитъ от тебѣ другъ твои.* Пов. Об Акире XV в. ~ XI – XII вв. [4, вып. 13, с. 181]; *Князю Ярославу не сущю Новѣгородѣ, нѣ въ Перяславѣ отъшьль бѣ.* Новг. I лет., 243 [4, вып. 13, с. 288].

В результате взаимодействия с глагольными основами, относящимися к различным семантическим классам, менялось значение префикса. Вторичные значения образовывались у приставок на основе метонимии (на базе пространственных), или же в результате появления у префиксов значений результативности: а) фазово-временного значения, в том числе финитивного (в рамках модификационных словообразовательных типов (СТ)), например, *отработать*, *отслужить*, *отжить* б) результативно-полиситуативного значения (в рамках мутационных СТ), например, *отстоять ноги*, *отлежать бок*. Эти значения появлялись под влиянием внутреннего (заражение от основ) и внешнего контекстов [5, с. 41 – 42].

Первичное (отделительное) значение приставки *от-* оказало влияние на семантический вариант финитивности этого префикса. Как отмечает М.А. Кронгауз, финитивное значение приставки *от-* не несет в себе «идею прекращения действия», а указывает на переход субъекта в такое состояние, когда он уже не способен совершать это действие либо временно (*отцвести*, *отплодоносить*), либо окончательно (*отжить*, *отвековать*) [1, с. 95].

В современном русском языке в семантической сети глагольной приставки *от-* М.А. Кронгауз, помимо прочих, выделяет значение ‘отбытие срока’, характеризуя его как окончание временного промежутка, который был назначен субъекту высшей инстанцией с целью выполнения им в этот период определенных обязанностей, например, *отбыть*, *отдежурить*, *отработать* [1, с. 102]. Таким образом, значение ‘отбытие срока’ является одним из частных выражений более общего финитивного значения. Оно мотивировано глагольными основами с семантикой пребывания (*отстоять в очереди*) и рабочей деятельности (*отдежурить*), а также пустыми основами типа *трубить*, обозначающими бессмысленную или неприятную работу (*оттрубить*) [1, с. 102].

В древнерусском языке XI – XIV вв. по данным «Словаря древнерусского языка (XI – XIV вв.)», а также «Словаря русского языка XI – XVII вв.» отмечены 6 лексем с этим значением: *отъалкати*, *отпоститисѧ*, *отъпѣти* (*отъпѣвати*), *отъслоужити*, *отъслоушати*, *отъходити* (далее примеры приведены из «Словаря древнерусского языка (XI – XIV вв.)»):

отъалкати – ‘окончить пост’: *ѡальчюще свѣнжице ѡдиной соуботѣ. еже есть недѣла*. ПНЧ к. XIV, 192а;

отпоститисѧ – ‘закончить пост’: *ѡпостивъши(е)сѧ. начинаите стѣна пасхы недѣлю* (μετὰ... ἡστέϊαν). ПНЧ к. XIV, 192а;

отъпѣти – ‘спеть, пропеть’: *и начаша пѣти литургию. и како ѡпѣша стѣи бѣ пѣвцю... жена соухороукаѧ побѣжа къ олтарю трепещюци и трѧсоуци роукою*. СкБГ XII, 22б;

отъслоужити – ‘отбыть срок службы, отслужить’: *а которыи богаринъ поѣдет ис корѣмленьѧ отъ тебе ли ко мнѣ от мене ли к тобѣ а слѣужбы не отъсѣлуживъ тому дати корѣмленьѧ по исправѣ. а любо служба отъслужити ѧму*. Гр 1364/1365 (моск.);

отъслоушати – ‘прослушать’: *Изаслав же ѡслушавъ ѡбѣдню. ста(г) Мишаила. поиде*. ЛЛ 1377, 107 (1149);

отъходити – ‘отработать (условленный срок)’: *⟨В⟩ даче не холопъ. ни по хлѣбе работѧть. ни по придатѣѣ. нѣ вже не доходятъ года. то ворочати ѧмоу мл(с)ть. ѡхо//дитъ ли то (не) виноватъ ѧсть*. РПр сп. 1285 –1291, 626 в – г.

Основы этих лексем, согласно классификации М.А. Кронгауза, можно разделить на две группы: а) с семантикой пребывания в каком-либо состоянии (*алкати, поститиса*) и б) с семантикой деятельности (*пѣти, слоужити, слоушати, ходити*). По-видимому, образование семантического класса «отбытие срока» началось с глаголов типа *отѣалкати*, который встречается уже в «Изборнике Святослава» 1073 года: *До възглашения курья отѣалъкавъше, свитаюшти единою отъ суботъ, еже есть недѣля* [4, вып.13, с. 180]. Глагольные основы типа *алкати* и *поститиса* обозначают связанный с определенным типом поведения процесс, имеющий, как отмечает М.А. Кронгауз, установленные высшей инстанцией временные рамки, а приставка *от-* является ограничителем названного процесса, указывая на отделение от него субъекта действия. В результате субъект освобождается от обязанности поститься.

Среди глаголов с семантикой деятельности наиболее раннюю фиксацию, относящуюся к XII в., имеют глаголы *отпѣти* в значении ‘спеть, пропеть литургию; совершить богослужение’ и *отслоушати* в значении ‘прослушать обедню’. Глагол *отъходити* – ‘отработать (условленный срок)’ – появляется в конце XIII в., а глагол *отъслоужити* – ‘отбыть срок службы, отслужить’ – впервые фиксируется во второй половине XIV вв.

Мотивирующие основы рассматриваемых лексем относятся к типу ментально-физических, что обуславливает возможность их сочетания с финитивной приставкой *от-*. Эти глаголы обозначают объект, имеющий, с одной стороны, ментальную сущность (состояние поста, церковная служба, рабочие обязанности), а с другой стороны, физическое проявление (отказ от определенной пищи, питья, служебная, трудовая деятельность).

Таким образом, можно заключить, что, слабая материальная выраженность объекта, усиливает в семантике этих глаголов аспект протекания, в результате чего они могут сочетаться с финитивной приставкой *от-* [2, с. 116]. Обозначая процессы, ограниченные временными рамками, в сочетании с префиксом *от-*, указанные глаголы стали образовывать семантический класс «отбытие срока».

1. Кронгауз М.А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1998..

2. Лебедева Н.Б. Словообразующие возможности глагола // Семантические вопросы словообразования: Значение производящего слова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1991.

3. Словарь древнерусского языка (XI – XIV вв.). – Т. 6. – М.: Наука, 2000.

4. Словарь русского языка XI – XVII вв. – Вып. 13 – 14. – М.: Наука, 1987 – 1988.

5. Табаченко Л.В. Приставочные позиционные глаголы в истории русского языка. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2010.

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Е.С. Симонова,

научный руководитель: асс. Е.А. Климкина

ФГАОУ ВПО "Южный федеральный университет", кафедра коррекционной педагогики, Kate.Simonova 23@mail.ru

Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития

мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Дошкольный возраст это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период развития.

Однако в настоящее время довольно часто педагогами, воспитателями и логопедами отмечаются нарушения у детей дошкольного возраста (Дети с ОНР) Обучение грамоте – это умение читать и писать.

Изучением общего недоразвития речи занимались Л.Ф. Спирова, Н.А. Никулина, Г.А. Каше, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.Н. Сазонова и многие другие. Ими уделялось большое значение своеобразию фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи.) Проблемой изучения и формирования готовности к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи занимались и занимаются такие исследователи как Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.А. Каше, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, В.А. Ковшиков, Ф.А. Сохин, М.М. Кольцова, Е.В. Гурьянов, П.А. Горфункель, М.М. Безруких, С.О. Филиппова, Т.И. Дубровина, А.П. Бондаренко.

Фонематическое восприятие представляет собой наиболее элементарный уровень распознавания речевых высказываний. Под этим подразумевается способность к дифференциации и категориальной идентификации всех фонем родного языка.[Д.Б. Эльконин фонематическое восприятие определяет как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании».]

Важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка имеет фонематический слух — способность к слуховому восприятию звуков речи (фонем) и умение различать звуки речи в их последовательности в словах и близкие по звучанию звуки.

Правильное восприятие звуков речи, фонематического состава слова возникает не сразу. Это результат постепенного развития. На самом раннем этапе ребенок воспринимает слова как единый, нерасчленимый звуковой комплекс, обладающий определенной ритмико-мелодической структурой. Последующий этап характеризуется постепенным развитием умения различать фонемы, входящие в состав слова. Одновременно происходит интенсивное овладение активным словарем и правильным произношением слов.

Развитый фонематический слух — важная предпосылка успешного усвоения детьми грамоты. В свою очередь, обучение грамоте способствует уточнению представлений о звуковом составе языка, содействует усвоению навыков фонематического анализа слов, мысленному расчленению на основные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов.

Нарушение фонематического слуха у детей с ОНР чаще носит вторичный характер, так как их собственная речь не способствует формированию четкого слухового восприятия и контроля. Трудности отмечаются уже при восприятии и воспроизведении простых ритмов, воспроизведение сложных ритмов им, как правило, недоступно.

Значимость исследования фонематического восприятия связана с тем, что

на сегодняшний день большая часть детей с ОНР имеет задержку речевого развития в звене звукоразличения, которое отрицательно влияет не только на устную (импрессивную и экспрессивную), но и на письменную речь.

Одним из основных условий беспроблемного вхождения детей в школьное обучение и эффективного освоения навыков чтения и письма служит определенный (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов. К моменту поступления в первый класс у ребенка должны быть сформированы направленность внимания на звуковую сторону речи и практические навыки дифференциации фонем родного языка. Последнее – различение звуков на слух и в собственном произношении – становится возможным лишь после овладения способностью произвести сложную работу, которая заключается в выделении существенных признаков речевого звука и отвлечении от посторонних, несущественных для его различения. Такая способность формируется на протяжении всего дошкольного детства. Проблема воспитания и обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи привлекла внимание исследователей еще с начала XX века. В отечественно педагогике, психологии и логопедии проблема развития ребенка с ОНР получила достаточно широкое развитие. Так, изучением общих особенностей дошкольников с ОНР занимались Л. С. Выготский, Т. Г. Визель, Л. Н. Ефимова, методов исследования – О. Б. Иншакова, сравнительных характеристик между отдельными группами детей с различными диагнозами ОНР – Р. Л. Мартынова, характеристик фонематического слуха – Н. В. Дурова, методов коррекции отклонений в общем и речевом развитии дошкольников – А. И. Богомолова, Н. С. Жукова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, и, наконец, подготовкой детей к школе – Г. А. Каше. [1]

Изучив методику Н. В. Нижегородцева "Исследование графического навыка", приводятся приемы развития графических элементов. Прделанная детьми работа оценивалась баллами и были получены результаты по данной диагностике. [2]

Необходимыми условиями формирования готовности к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи являются: учет структуры речевого нарушения, индивидуальных особенностей дошкольников; проведение занятий в соответствии с планом учителя-логопеда; участие в коррекционной работе педагогов и родителей.

1. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1989
2. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. — М., 2001
3. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей. — М., 2002
4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с ОНР— М., 1994

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К. Сиреева

*Армавирская Государственная Педагогическая Академия
sireeva@inbox.ru*

Обучение в школе - сильнейший стимул развития внимания. Немов: «Внимание - одно из основных условий успешной учебной деятельности, в то же вре-

мя в учебной деятельности оно и развивается» [3; с 32]. Психологи установили, что чем выше уровень развития внимания, тем выше эффективность обучения. Именно невнимательность и есть главная причина плохой успеваемости детей в школе, особенно в младших классах.

После поступления ребенка в школу в развитии внимания происходят существенные сдвиги. Если в первые месяцы школьной жизни детей интересуют не сколько собственно учебные занятия, сколько все, что с ними связано и что их окружает, то со временем они начинают проявлять интерес к тому, что изучают в школе, причем к одному в большей мере, а к другому - в меньшей. Ребенок в школе вынужден заниматься не только тем, что ему интересно, а это требует произвольного внимания. Петровский предлагает, для того, чтобы это внимание сложилось, организацию действий ребенка [4]. Развитию произвольного внимания могут способствовать специальные игры. Внимания младших дошкольников более устойчиво при выполнении внешних действий и менее устойчиво при выполнении действий внутренних, умственных. Важно развивать у детей способность делать определенные волевые усилия в ходе решения различных интеллектуальных задач. Устойчивость внимания существенно повышается, если ребенок активно взаимодействует с объектом, например, рассматривает его и изучает.

Объем внимания младших школьников еще довольно узок. Исследования (М. С. Горбач) показали, что первоклассники, рассматривая картинки, сосредотачиваются по преимуществу на 2 - 3 объектах. Для того чтобы обратить достаточное внимание на большее количество предметов, необходимо повторное восприятие картинки [5]. Эти ограничения необходимо обязательно учитывать в обучении, поскольку причиной плохого усвоения материала является часто не столько отношение к учебе ученика, сколько превышение оптимального объема информации, сообщаемого учителем. Как правило, они не способны думать более чем об одной вещи сразу.

В 1-ом классе детям еще трудно одновременно следить и за ходом урока и за своим поведением (например, за своей позой на уроке). Ребенку трудно следить и за тем, что он выводит в тетради, и за положением своего тела и пишущей руки, трудно распределять внимание при выполнении этих двух дел.

Слабо развито у детей этого возраста и распределение внимания. Так, первоклассники еще не в состоянии осуществлять одновременно два действия. Эксперименты, проведенные психологами, в частности Н. Ф. Добрыниным, показали, что распределение внимания оказывается чрезвычайно упражняемым и очень быстро развивается в процессе обучения; в результате уже в 3-ем классе дети могут одновременно следить и за содержанием того, что они пишут, и за его орфографической правильностью. Они также слышат указания учителя, не прекращая своей работы [2]. Однако более сложные действия, осуществлять которые необходимо практически одновременно, им еще не доступны.

Требуют совершенствования и такие свойства внимания детей, как избирательность и переключение. Способность к переключению внимания имеет очень важное значение в игровой и учебной деятельности ребенка. Неумение быстро переключать внимание может приводить детей к затруднениям, когда с одного предмета деятельности надо переключиться на другой. Возможно повышение показателей переключения путем специальной тренировки.

Основную роль в жизни дошкольника играет познавательная потребность. Если создаются благоприятные условия для удовлетворения этой потребности то

ребенок проявляет интерес и эффективно обучается [1]. Привлечь внимание ребенка можно также, используя и свойства самого объекта. Например, громкий звук, яркий свет.

Важнейший источник внимания ребенка в процессе обучения или в игре - его интерес. Этот интерес у младшего школьника вначале носит диффузный характер, распространяется на все, что связано с обучением. В дальнейшем учебные интересы у школьника начинают дифференцироваться и постепенно приобретают познавательный характер. В связи с этим дети становятся более внимательными при одних видах работы и отличаются рассеянностью при другого рода учебных занятиях [1]. К числу факторов, стимулирующих возникновение интереса, относят следующие:

- Оптимальное соотношение известного и неизвестного, необычного. Пока не исчерпан элемент новизны, внимание ребенка можно удерживать достаточно долго.
- Определенный дефицит информации, стимулирующий ассоциации и воображение.
- Использование нестандартного вопроса, постановка проблемы или загадки.

Детский интерес приобретает чрезвычайное педагогическое значение как самая частая форма проявления непроизвольного внимания. Детское внимание, подчеркивал Л.С. Выготский, направляется и руководствуется почти всецело интересом, и поэтому естественной причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадение двух линий в педагогическом деле: собственно интереса и тех занятий, которые предлагает учитель как обязательные [1].

Л.С. Выготский высказал интересную мысль о том, что педагогу следует проявлять заботу как о внимании, так и о рассеянности и что глубоко ошибается тот учитель, который в рассеянности видит своего злейшего врага и не понимает, что наиболее внимательным может быть именно тот, кто наиболее рассеян у него в классе. «Секрет превращения рассеянности во внимание есть, в сущности говоря, секрет перевода стрелки внимания с одного направления на другое и достигается он общим воспитательным приемом переноса интереса с одного предмета на другой, путем связывания их обоих. В этом и заключается основная работа по развитию внимания и по превращению непроизвольного внешнего внимания во внимание произвольное» [1].

Невнимательность младших школьников - одна из наиболее распространенных причин сниженной успеваемости. Ошибки «по невниманию» в письменных работах и во время чтения - самые обидные для детей. К тому же они являются предметом для упреков и недовольства со стороны учителей и родителей.

Внимание развивается постепенно и на определенный момент становится свойством личности, ее постоянной особенностью, которая называется внимательностью. Внимательный человек - это человек наблюдательный, он полно и точно воспринимает окружающее, и учение и трудовая деятельность у него протекают успешнее, чем у человека, не обладающего этим свойством личности.

Подчеркивая педагогическое значение внимания, Л.С. Выготский указывает на его интегральный, целостный характер. От работы внимания зависит вся картина воспринимаемого нами мира и самих себя. «Управляя вниманием, - писал Л.С. Выготский, - мы берем в свои руки ключ к образованию и к формированию личности и характера» [1].

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Л.С. Выготский, М., 1991.
2. Добрынин Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание. / Учёные записки МГПИ им. В. И. Ленина. / Н.Ф. Добрынин, М., 1958.
3. Немов Р.С., Психология, в 3 т., т.1, / Р.С. Немов, М., 1998.
4. Общая психология под ред. Петровского. А.В. / А.В. Петровский, М.: Просвещение, 1986.
5. Страхов И.В. Внимание и структура личности, / Страхов. И.В., Саратов, 1969.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ

О.Л. Смирнова, Т.П. Колодяжная

Основные психофизиологические закономерности двигательного развития ребенка дошкольного возраста описываются в теории Н.А. Бернштейна. Развитие двигательной сферы ребенка заключается в формировании сложнейшей организации действий, обеспечивающих быстрое, верное и точное выполнение разнообразных движений за счет их исправления, уточнения, изменения по ходу выполнения.

Н.А. Бернштейн писал: «Координация движений есть преодоление избыточных степеней свободы движущего органа, превращение его в управляющую систему». Рука человека от плеча до кончиков пальцев, обладает огромным числом степеней свободы: целенаправленно (произвольно) совершить движение рукой, скажем, донести ложку до рта, означает не дать этому бесконечному числу степеней свободы осуществиться, ограничить их до минимума, который необходим в данном конкретном случае. Например, ребенок, учась действовать с ложкой, учится ограничивать подвижность суставов.

Н.А. Бернштейном было предложено совершенно новое понимание управления движениями: он назвал его принципом сенсомоторных коррекций, уточняющие моторные импульсы в процессе движения на основе непрерывно поступающей информации об изменениях в ходе условий его протекания. Он описал, какую информацию несут сигналы обратной связи: сообщают ли о степени напряжения мышц, о положении частей тела, о скорости, афферентные сигналы приходят в разные чувствительные центры головного мозга и соответственно переключаются на моторные пути на разных уровнях. Н.А. Бернштейн описал уровни построения движений.

Каждый уровень имеет специфические, свойственные только ему моторные проявления. Развитие движений, соответствующих каждому уровню, становится возможным в онтогенезе по мере морфофункционального созревания отделов головного мозга, обеспечивающих эти движения. Наряду с этим, как подчеркивает Бернштейн, решающими для эффективного развития мелкой моторики ребенка оказываются условия воспитания и целенаправленного обучения, способствующего развитию движений рук.

Двигательные задачи, которые ставит перед ребенком взрослый, в процессе воспитания, и попытки ребенка решить их, являются необходимым условием развития соответствующих уровней построения движений. Так, различные зада-

ния на развитие мелкой моторики способствуют развитию тонких движений кистей и пальцев рук. Развитию мелкой моторики уделяется внимание с первых месяцев жизни ребенка.

И.М. Сеченов писал, что движения руки человека наследственно не predetermined, а возникают в процессе воспитания и обучения, как результат образования ассоциативных связей между зрительными ощущениями, осязательными и мышечными в процессе активного взаимодействия с окружающей средой. Организованные движения рук формируются у ребенка постепенно на протяжении первого - второго полугодия жизни, прежде всего в результате развития действий с предметами. Через восприятие движения происходит отражение пространственно-временных характеристик реального мира. [1]

Очень большое влияние на развитие мелкой моторики у детей с ОНР имеет трудовое воспитание. На занятиях по трудовому воспитанию нередко можно видеть, как скованный и нерешительный ребенок становится активным и целеустремленным. Успехи в работе вселяют в детей уверенность в свои силы и возможности, повышают самооценку, способствуют повышению уровня мотивации достижения результата. Но не все категории аномальных детей могут овладеть трудовыми навыками в одинаковой мере, поэтому характер и степень решения той или другой задачи трудового воспитания зависят от характера и степени дефекта ребенка.

Шинкаренко В.А. указывает, что в системе трудового воспитания важную роль играет воспитание трудолюбия. Его развитию способствует формирование социально ценных мотивов, воспитание интереса к труду.

Различают четыре основных вида детского труда: самообслуживание, хозяйственно - бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Все вышеперечисленные виды труда выполняют очень важную функцию - помогают развивать мелкую моторику рук детей в любом возрасте. Особенно полезен в этом отношении труд в природе и ручной труд. Используя в своей деятельности различные природные материалы, ребенок учится различать свойства предметов, текстуру, различать материалы на ощупь. При этом происходит тренировка тонких движений пальцев рук, которая в свою очередь способствует развитию речи. [1,4]

Таким образом, произвольные движения формируются в составе операций (как ручные, так и орудийные), производимых субъектом в отношении окружающих предметов

Библиографический список:

1. Аксенова М.В. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением речи // Дошкольное воспитание, 2000, № 8.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / - М., 2008.
3. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. – СПб: Союз, 2005.
4. Рузанова Ю.В. Развитие моторики рук у дошкольников в нетрадиционной изобразительной деятельности. – СПб.: КАРО, 2007, - 160 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.С. Смотрова

Студентка 3 курса

Научный руководитель – ассистент кафедры коррекционной педагогики

Климкина Е. А.

Южный федеральный университет

Факультет педагогики и практической психологии

ул. Ленина, 92, г. Ростов-на-Дону, 344038

fppp@pi.sfedu.ru

Проблема развития мелкой моторики на занятиях по изобразительной деятельности весьма актуальна, потому что развитие мелкой моторики - залог нормального развития интеллекта ребенка. На протяжении всего детства дошкольника четко выступает эта зависимость — по мере совершенствования мелкой моторики идет развитие речевой функции. Чем лучше малыш работает пальчиками, тем быстрее он развивается, лучше говорит и думает, а затем и учится в школе. Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией, дети используют разные материалы: бумага, краски, глина, пластилин, мелки и др. Знакомятся с их свойствами, выразительными возможностями, приобретают навыки работы с ними. Дети получают в процессе обучения опыт работы с карандашом, кистью, ножницами, что способствует умственному развитию детей.

Мелкая моторика развивается естественным образом, начиная с младенческого возраста на базе общей моторики. Сначала ребёнок учится хватать предмет, после появляются навыки переключивания из руки в руку, так называемый «пинцетный захват» и т. д., к двум годам он уже способен рисовать, правильно держать кисточку и ложку. В дошкольном и раннем школьном возрасте моторные навыки становятся более разнообразными и сложными. Увеличивается доля действий, которые требуют согласованных действий обеих рук. [1]

В.А. Сухомлинский писал, что «истоки способностей и дарований детей - на кончиках их пальцев. Чем больше уверенности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, сложнее движения, ярче творческая стихия детского разума. А чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее...». [6]

Одной из эффективных форм развития мелкой моторики рук у учащихся начальных классов являются уроки по изобразительной деятельности.[5] В своих исследованиях И.М. Соловьев обращает внимание на недооценку коррекционноразвивающего значения рисования. Он говорит о возможности нахождения такого соотношения различных видов рисования (по представлению и с натуры), которое обеспечит его эффективное влияние на развитие познавательной деятельности. Системное развитие позволяет объяснить многие функции и определить механизмы развития моторных функций у ребенка. Развитие моторной функции улучшает развитие познавательной функции, восприятие поступающей информации.

Развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук является главным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов, речи.[2] Актуальность данной проблемы велика, так как научно установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависи-

мости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. У детей, имеющих общее недоразвитие речи, как правило, наблюдается нарушение развития ручной моторики, несформированность способности к длительным волевым усилиям, недостаточно развито умение последовательно и связно излагать свои мысли. Они, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, затрудняется их общение с другими людьми, снижается познавательная активность. Решение проблемы у детей с ОНР наиболее успешно осуществляется в разных видах деятельности, среди которых особое место занимает изобразительная деятельность.

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. [3]

В программе коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет), автор Нищева Н.В. говорит, что следует комплексно подходить к обучению детей с ОНР. Программа содержит такие разделы, как «Познавательное развитие», «Креативное развитие», «Физическое здоровье и развитие», «Нравственное воспитание», «Трудовое воспитание», связаны с основным разделом и позволяют решать задачи умственного, творческого, эстетического, физического и нравственного развития и, следовательно, решают задачу всестороннего гармоничного развития личности каждого ребенка. Отдельным пунктом Нищева Н.В. выделяет «Развитие мелкой моторки и конструктивного праксиса. Художественно-творческая деятельность», это говорит о большой значимости развития мелкой моторики у детей с ОНР.

Прежде чем приступить к занятиям с ребенком, страдающим ОНР предлагается провести исследование состояния мелкой моторики рук ребенка. «Исследуя кинестетическую основу движений пятилетнего ребенка, логопед предлагает ему одновременно вытянуть указательный и средний пальцы на правой руке, потом на левой руке, затем на обеих руках. Для проверки кинестетической основы движений ребенку предлагают изобразить «игру на рояле» и выполнить пробу «кулак — ребро — ладонь» ведущей рукой. Продолжает исследование состояния ручной моторики проверка навыков работы с карандашом (умение рисовать прямые, ломаные, замкнутые линии, человека). Ребенок выполняет задания по образцу вслед за логопедом. И наконец, логопед предлагает ребенку расстегнуть и застегнуть пуговицы на игрушке-застежке и зашнуровать шнурки на игрушке-шнуровке». [4]

Для развития мелкой моторики детей пяти лет автор предлагает занятия лепкой, рисованием, конструированием, аппликацией. На занятиях по конструированию следует совершенствовать конструктивный праксис, можно использовать простые пазлы, разрезные картинки, кубики с картинками по всем изучаемым лексическим темам. «Формировать навыки сооружения построек по образцу и алгоритму из крупного и мелкого строительного материала с использованием деталей разных цветов. Совершенствовать умение различать и называть детали строительного конструктора, анализировать несложные постройки и создавать их по образцу, схеме, указанию». [4] На занятиях по рисованию детей обучают правильно держать карандаш, кисть, фломастер, цветной мелок, учат правильно закрашивать изображения. Закрепляют знания о цветах и оттенках, о сочетании

цветов между собой. Н занятиях по лепке дети используют различные материалы: пластилин, глины, соленое тесто. Детям показывают различные приемы: оттягивание, сглаживание, присоединение деталей. Предлагается изготовление героев популярных сказок, известных детям животных. «Развивать интерес к аппликации. Формировать умение правильно держать ножницы и пользоваться ими, совершать разные виды прямых разрезов, вырезать круглые формы из квадрата; навыки аккуратного наклеивания деталей». [4]

Таким образом, занятия по изобразительному искусству помогут в значительной мере развить способности детей, сформировать тонкие дифференцированные движения пальцев кисти руки, а в дальнейшем облегчат задачу обучения ребенка письму в начальных классах. А самое главное остается то, что развитие мелкой моторики играет большую роль в овладении правильной, плавной и красивой речи.

Библиографический список.

1. Антакова-Фомина Л. В. «Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук» (Тезисы докладов 24-го Всесоюзного совещания по проблемам ВНД), М., 1974
2. Кольцова М. М. «Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка», М.,1973
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской
4. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006
5. Савина Л. П. «Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников», Москва, Издательство «Родничок», 1999
6. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская-М.: Педагогика 1990.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Е.Ю. Солодунова

ФГАОУ ВПО ЮФУ г.Ростов-на-Дону LizaSolodunova@yandex.ru

Научный руководитель: ст.пр. О.Г.Болдинова

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

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

Анализ исследований (Л.И.Белякова, Н.Н.Гончарова, Т.Г. Шишкова) показал, что различают три типа дыхания: верхнегрудный, грудной, грудобрюшной (он же диафрагмально-реберный). При любом типе дыхания диафрагма обязательно задействована, однако, доля ее участия разная. Наименее физиологически оптимальным является ключичное дыхание, так как нижние доли легких участвуют при этом неполностью.[5]

У детей по мере физического развития постепенно формируется наиболее оптимальный тип дыхания – грудобрюшной.

Детям с нарушениями речи, а также соматически ослабленным детям для развития грудобрюшного типа дыхания требуется обучение и активизация физиологической роли диафрагмальной мышцы с помощью специальных коррекционных физических упражнений.

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

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

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

Работа по формированию речевого дыхания, по мнению Лопатиной Л.В., включает в себя следующие этапы:

1. Расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата (постановка диафрагмально-реберного дыхания и формирование длительного выдоха через рот).

2. Формирование длительного фонационного выдоха.

3. Формирование речевого выдоха.[3]

В процессе занятий логопеда с ребенком, страдающим дизартрией, особое внимание уделяют правилам правильного проведения работы по формированию речевого дыхания:

1. Формирование речевого дыхания проводится на протяжении всей работы с ребенком.

2. Заниматься только в проветренном помещении, до еды, 3 раза в день по 5 – 8 минут.

3. В начале обучения осваивается одно упражнение, в каждый следующий день добавляется еще по одному.

4. Строго дозировать количество и темп упражнений. При недомогании лучше отложить занятие.

5. Не делать слишком большой вдох.

6. Следить, чтобы ребенок не напрягал плечи, шею.

7. Ребенок должен ощущать движения диафрагмы, межреберных мышц, мышц нижней части живота.

8. Движения необходимо производить плавно, под счет, медленно.

9. Переход от данного этапа работы к другому осуществляется в том случае, если ребенок правильно, точно выполняет все упражнения данного этапа.

10. Каждый ротовой выдох контролируется движением ваты, положенной на ладонь, или листом бумаги, поднесенным ко рту ребенка так, чтобы выдыхаемая воздушная струя не рассеивалась, а строго попадала на него, или запотеванием зеркала в момент выдоха. С целью повышения эмоционального фона занятия ватку окрашивают в яркий цвет.[4]

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

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

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

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

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Особенности логопедической работы при дизартрии. //Коррекционная педагогика №1, 2004, с.36-42.

2. Кочеткова И.Н. Парадоксальная гимнастика А.Н.Стрельниковой. -М., 2008.

3. Лопатина Л.В. Развитие моторной функции и воспитание правильной артикуляции свистящих звуков у дошкольников со стертой формой дизартрии. - СПб., 2006.

4. Щербакова Н.С. Методические рекомендации по развитию речевого дыхания у детей с различными речевыми нарушениями., 2012.

5. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Под ред. Л.И. Беляковой. - М.: Книголюб, 2004. – 56 с.

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

М.А. Спица, А.Г. Бермус

Южный федеральный университет, MSpica@sfedu.ru.

Дистанционное обучение – новое явление в педагогике, которое активно исследуется современными учеными. Широкая трактовка дистанционного обучения предполагает, что обучение на расстоянии появилось вместе с первыми письменными учебными материалами, поэтому очень сложно ответить на вопрос: «Когда впервые возникло дистанционное обучение?» Однако можно предположить, что когда у человека появилась необходимость в приобретении знаний, а главное, появилась возможность их передачи в том или ином виде, тем или иным способом, тогда и возникла потребность в передаче информации независимо от места и времени ее возникновения, т. е. появилась потребность в дистанционном обучении.

Вследствие изменения в сфере обработки и передачи информации А. И. Ракитов выделяет информационные революции, которые напрямую связаны с существенными изменениями в развитии общества и переходом на новый этап отношения в информационной сфере [2].

Для понимания этапов становления дистанционного обучения рассмотрим четыре из них. Появление письменности рассматривать как *первую информационную революцию*, т. к. произошло качественное изменение в сфере обработки информации, что привело к возможности передачи накопленных знаний от одного поколения к последующим.

В середине XVI в. было изобретено книгопечатание, ставшее причиной *второй информационной революции* и коренным образом изменившее способы передачи и хранения информации.

Третья информационная революция связана с появлением электричества, телефона, радио и телевидения.

Четвертая информационная революция обусловлена появлением компьютерных технологий.

К средствам дистанционного обучения «первого поколения» можно отнести рукописный и печатный материал, высылаемый по почте, однако позже благодаря книгопечатанию появилась возможность выпускать недорогие учебники. В дополнение к учебникам выпускались специальные учебные пособия, которые содержали списки необходимой литературы и вопросы, составленные обучающими. Такая форма обучения широко применяется в современной образовательной практике (кейс-технологии).

Начало «второго поколения» обусловлено созданием Открытого университета в Великобритании в 1969 г. Для повышения эффективности образовательного процесса в Открытом университете были разработаны высококачественные учебные пособия, специально предназначенные для дистанционного обучения.

Основой для «третьего поколения» дистанционного обучения стало использование коммуникационных технологий при доминирующем положении компьютерных средств обучения. При обмене информацией использовались различные формы взаимодействия преподавателя и обучающихся (синхронный и асинхронный режимы). Данные технологии применялись как дополнение к первому и второму поколению или использовались отдельно.

Очень важным этапом в становлении дистанционного обучения стало создание Международного совета по заочному образованию в 1938 г. С этого момента данный вид обучения приобрел международный статус.

Дистанционное обучение стало развиваться в классических университетах. Рост числа образовательных учреждений дистанционного типа связан с увеличением количества людей, желающих получить образование, но не имеющих возможности это сделать в форме дневного обучения по ряду причин: инвалидность, напряженный рабочий график, удаленность учебного заведения.

Изобретение Интернета обусловило переход на новый этап развития человечества. В настоящее время Интернет является важным средством взаимодействия преподавателя и учащегося, появляются новые технологии, которые влияют не только на дистанционное, но и на традиционное обучение. Всемирная сеть предоставляет новые возможности для развития образования. Электронная почта используется для обмена информацией между студентами и преподавателями. Возможности электронной почты широко использует большинство участников образовательного процесса. Этот тип связи позволяет обучающимся и обучающим не зависеть от расстояния и оперативно отвечать на электронные сообщения. Списки рассылки и создание форумов могут использоваться преподавателями для организации коллективных обсуждений. Новые технологии требуют от участников образовательного процесса умения ориентироваться в сети, чтобы быстро и максимально эффективно находить нужную информацию в предметных областях, используя информационные ресурсы сети Интернет.

В современном дистанционном обучении применяют виртуально-трениговую технологию, которая дополняется печатными материалами в электронном варианте, что обеспечивает более высокое качество образования. В глобальном информационном пространстве стирается грань между обычным и дистанционным образованием, т. к. всё больше людей обращается к сети Интернет для повышения уровня знаний. В настоящее время в Интернете можно найти практически любую информацию в различных предметных областях, что способствует всестороннему развитию обучающегося.

Отношение к образованию в обществе также претерпевает изменения, которые обусловлены переориентацией модели «образование на всю жизнь» на модель «образование на протяжении всей жизни» и появлением новых высоких технологий, поэтому наблюдается значительное увеличение числа обучающихся дистанционно.

Однако, как отмечает Ю. А. Маслюк, несмотря на огромный опыт, накопленный системой дистанционного образования, теоретическое обоснование эволюции так и не сложилось, не было сделано осмысление феномена дистанцион-

ного образования. Только в 1960–80-х гг. такие исследователи, как Б. Холмберг, О. Петерс, А. Кей, Д. Кееган, Е. Рамбл, О. Дьюл попытались теоретически обобщить накопленный опыт [3].

Информационные революции оказали прямое влияние на развитие дистанционного обучения, которое продемонстрировало свою гибкость и адекватность требованиям общества. В традиционном обучении не так широко, как в дистанционном, применяется Интернет, хотя, как отмечает А. Л. Назаренко, во всемирной сети в настоящее время хранится около 90 % накопленной человечеством информации, которая может быть полезна преподавателям и учащимся для повышения уровня образования [4].

Развитие системы дистанционного обучения связано со все увеличивающейся скоростью обмена информации. Мобильность почтового сообщения обусловило формирование организации обучения на расстоянии. Изобретение радио и телевидения привело к появлению новых форм и методов обучения, но их эффективность была не высокой, поскольку отсутствовала обратная связь с обучающимися. Развитие технологий Интернета также привело к появлению новых форм, методов и средств обучения, которые становятся всё более высокотехнологичными, что повышает эффективность взаимодействия и обучения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- информационные революции оказали прямое влияние на систему дистанционного обучения, что позволило классифицировать этапы развития;
- переход на новую стадию предполагает использование накопленного опыта. Видео- и аудиолекции дополняются печатными материалами, а в Интернете осуществляется синхронное обучение (видеолекции, сдача экзаменов онлайн) и асинхронное (переписка по электронной почте и обсуждение на форумах), т. е. формы работы не изменяются коренным образом, а расширяются и дополняются новыми;
- в обучении используются высокотехнологичные средства обучения, которые позволяют обеспечивать высокую эффективность образовательного процесса;
- дистанционное обучение является более адекватным современным требованиям общества и более гибким по сравнению с традиционными формами обучения, аккумулируя новейшие достижения современных технологий и накопленный опыт.

Список литературы

1. История развития дистанционного образования. URL: http://www.ins-iiit.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=46
2. Лукиных Т. Н., Можяева Г. В. Информационные революции и их роль в развитии общества // открытый междисц. электрон. журн. Гуманитарная информатика: Вып. 3. URL: http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/luk_moz.htm
3. Маслюк Ю. А. К вопросу об истории дистанционного образования // ИТ-инновации в образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (27–30 июня 2005). Петрозаводск, 2005. с 145–148.
4. Назаренко А. Л. К вопросу об информатизации лингвистического образования. URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/05/image/05-086.pdf>.

ПЕРВИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ГЕНДЕРНОГО НАСИЛИЯ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

А.С. Приц

Кубанский государственный университет

Среди наиболее важных и актуальных вопросов, занимающих сегодня внимание общественности, находятся вопросы о природе насилия в обществе, причинах его непрекращающегося проявления и возможных способах его предотвращения, ликвидации или преодоления его последствий. Насилие является социальным действием, в ходе которого одни индивиды и группы людей уничтожают или подчиняют себе других не только с помощью прямой физической силы, но и с помощью психологического давления, идеологической манипуляции, экономического принуждения и пр. В мире около полутора миллионов человек ежегодно становятся жертвами насилия: погибают в вооруженных конфликтах, от рук преступников, а также принимают смерть «на бытовой почве». Более того, в наше время возникла реальная угроза того, что относительно небольшая группа людей, обладающих непомерной властью и значительными материальными средствами, может ради достижения своих эгоистических интересов и в силу собственной недалёковидности привести к тотальному уничтожению всего живого на планете. Все это требует использования новых теоретико-методологических подходов при изучении проблемы насилия, охватывающего многие стороны человеческого существования.

Что касается гендерной проблематики, то в научной литературе она (под иным названием), безусловно, и раньше не оставалась без внимания (Ф. Энгельс, А. Бебель и др.), но массовая разработка ее пришла на вторую половину XX века. Тогда появились работы, отражающие разницу в социальном положении женщин и мужчин, причем в целом ряде философских и социально-философских концепций и направлений: социал-дарвинизме, структурном функционализме, экзистенциализме и многих других. Дифференциацию социальных ролей женщин и мужчин, обусловленную социальными, культурными и психологическими факторами, изучали С. де Бовуар, Г. Рабин, А. Рич, Л. Иригарэ и др. Важным результатом этих исследований стал вывод, что гендер не является монолитной категорией и выступает как системообразующий элемент, создающий различия в положении женщин и мужчин в обществе через отношения подчинения и господства. В последней четверти XX века в социальных науках получили импульс к развитию собственно гендерные исследования. При осмыслении гендерных взаимодействий многими исследователями (Р. Аслер, С. Бем, Ч. Делфи, К. МакКиннон, Э. Оукли и др.) подчеркивалась роль насилия в отношении женщин, которое пронизывает практически всё социокультурное пространство, присутствует во всех слоях общества, независимо от уровня достатка и образования женщин.

В России заметное расширение научных исследований по гендерной проблематике происходит в начале 1990-х, и здесь большая заслуга принадлежит исследовательницам из академических институтов и вузов (Н. Римашевской, О. Ворониной, Т. Клименковой, А. Посадской, Г. Силласте и др.). Последующие годы отличались углублением гендерных исследований в таких важнейших областях научного знания как политология (С. Айвазова, С. Поленина, Л. Завадская, Р.

Смирнова), социология (Г Силласте, Л. Шинелева, В Бодрова), философия (И. Жеребкина, О. Вовченко, В. Кириллина), экономика (Е. Мезенцева, Л. Ржаницина, Е. Машкова), история (Н. Пушкарева, О. Хасбулатова, В. Успенская), психология (И. Кон, И. Клецина, Е. Иванова) и т.д. Появились новые работы по исследованию проблем брака и семьи (А. Михеева, Ю. Семенов), а также особенностей гендерных отношений (М. Малышева, М. Баскакова, И. Бестужев-Лада), стала успешно развиваться теория социального конструирования гендера (Е. Здравомыслова, А. Темкина, Е. Мещеркина). Не осталась без внимания и тема гендерного насилия. Так, некоторые авторы (Т. Клименкова, А. Усманова, Н. Габриэлян) обосновывают роль культуры патриархатного типа, противопоставляющей «мужское» и «женское», в формировании «ущербного» в социальном смысле образа женщины. Другие подробно изучают проявление гендерного насилия в сфере труда и занятости (З. Хоткина, Т. Журженко, В. Власов). Третьи отмечают проявление гендерного насилия в политике и при распределении власти (Н. Шведова, Г. Иванова, О. Вовченко, Е. Кочкина). Наконец, четвертые известны своими работами практического характера в новой для России теме исследования, связанной с домашним насилием в отношении женщин (Г. Силласте, Т. Забелина, М. Либоракина, И. Горшкова).

Одним из основных гендерных факторов, способствующих насилию является гендерный конфликт - взаимодействие или психическое состояние в основе которого лежит противоречивое восприятие гендерных ценностей, отношений, ролей приводящее к столкновению интересов и целей (Е.Ю. Красова, И.С. Клецина, Е.В. Юркова). Можно предположить, что гендерный конфликт вызван противоречием между нормативными представлениями о чертах личности и особенностях поведения мужчин и женщин, и невозможностью и нежеланием личности и группы людей соответствовать этим представлениям-требованиям (И.С. Клецина, Е.В. Юркова).

Развитие гендерного конфликта на определенной стадии приводит как к агрессии, так и к насилию.

Таким образом, необходимость гендерного воспитания очевидна.

Основными задачами воспитания подростков в ходе гендерной социализации для современной системы образования могут стать:

- поддержка позитивного гендерного самоопределения;
- ориентация подростков на чуткое, заботливое, внимательное, уважительное отношение к женщине/мужчине;
- развитие представлений о гендерной культуре;
- ориентация на активные занятия спортом как способ сублимации (переключения сексуальной энергии);
- привлечение мальчиков и девочек к совместной творческой деятельности и различным увлечениям созидательного характера;
- ориентация подростков на развитие интеллектуальной сферы;
- формирование ценностного отношения к семье и браку.

Такой подход к гендерному воспитанию, основанный на развитии духовных ценностей, на позитивном становлении индивидуальных маскулинных, фемининных и андрогинных черт, на безболезненном приспособлении подрастающего поколения к реалиям полоролевых отношений в обществе и эффективном полоролевом обособлении в социуме, на наш взгляд, будет способствовать не только профилактике насилия в подростковой среде, но и сможет предотвратить

множество негативных явлений, таких как девиантное поведение, гендерные конфликты, семейное неблагополучие и разводы.

Констатирующий эксперимент проводился на базе школы №11 Новопокровского района ст. Плоской. В состав экспериментальной группы вошли 30 учащихся - подростков в возрасте 13-16 лет. Из них 15 мальчиков, 15 девочек.

Нами были использованы методики: Сандры Бем, методика склонности к девиантному поведению. Для выявления готовности подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения, и для диагностики психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности.

По проведенным исследованиям можно сделать следующие выводы:

- склонность подростков к девиантному поведению зависит от гендерной принадлежности испытуемых;
- подростки обоих полов оценивают себя со стороны гендера в соответствии со своей половой принадлежностью: для мальчиков свойственна маскулинность, для девочек – фемининность;
- анализ склонности к девиантному поведению показал, что юноши более склонны к преодолению норм и правил, самоповреждению, агрессии, деликвентному поведению, не способны к волевому контролю эмоциональных реакций; девушки склонны к установке на социальную желательность и проявляют склонности к аддиктивному поведению.

- 1.Клецина И. С. Гендерная социализация. - СПб, 1998.
- 2.Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной.- СПб., 2003.
- 3.Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
- 4.Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия 2007.
- 5.Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы. М.: Эксмо, 2004.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

В.А. Суворова

Кубанский Государственный университет, varvara_suvorova@mail.ru

Влияния массовой культуры на подростков непосредственно связано с интенсивным развитием новых технологий. Воздействие на мировоззрение, социально-этические ценности, процесс общения и способы проведения свободного времени подростков происходит сегодня в значительной степени вне учреждений культуры и образования и большей частью обусловлено всеобщим распространением таких источников как телевидение, Интернет и мобильная телефония, интегрированная с Интернетом. Противоречивый характер социокультурных изменений указывает как новые благоприятные возможности гуманитарного развития, так и неизвестные ранее риски дегуманизации. В условиях мировой глобализации с одной стороны, неизбежно влияние потребительской культуры на школьников, обеспечивающее их социализацию и самореализацию в постиндустриальном обществе, а, с другой, – необходимо разрабатывать концептуальные общедидактические, технологические подходы к реализации потребления массовой культуры школьниками.

Массовая культура - это совокупность общемировых потребительских элементов культуры, производимых в больших объемах промышленным способом. Сегодня большинство людей, особенно молодежь, именно через массовую культуру получает представления о необходимом стиле поведения, образе жизни, карьере, отношениях между людьми. Произведения массовой культуры базируются на универсальных механизмах восприятия, которые работают независимо от уровня образования и степени подготовленности аудитории.[1]

Через информационно-коммуникативные технологии массовая культура проникает во все аспекты нашей жизни. Это глобальный системный феномен, обладающий свойством саморазвития и создающий широкий спектр социокультурных эффектов. С одной стороны, распространение и развитие информационно-коммуникативных технологий вызывает значительные социокультурные изменения. С другой стороны, сами тенденции общественного развития последних десятилетий стимулировали проникновение Интернета и ИКТ во все области жизнедеятельности, особенно у подростков. Новые медиа становятся основным пространством групповой и межличностной коммуникации, где генерируются новые культурные смыслы и способы взаимодействия.

Выделяют следующие социокультурные эффекты влияния ИКТ на молодое поколение: Интернет и масс медиа создает базовую среду социализации новых поколений, меняя способ мышления и ценностные ориентации. В результате усиливается культурный разрыв между поколениями. Нарушаются традиционные механизмы культурной преемственности. Старшие поколения вследствие отставания в освоении новых технологий теряют свой статус носителя ценного культурного опыта. Возникает феномен нового эскапизма: ухода в виртуальное пространство от решения проблем реального мира. [2]

В связи с этим высокоинтеллектуальное творческое начало, заменяется сферой развлечений, проявлением тенденций гедонизма и вседозволенности.

Глобальная конкуренция не позволяет национальным правительствам использовать традиционные запретительные методы контроля над образами, требует свободы слова, открытости и развития демократических основ функционирования символической сферы. Поэтому массовая культура распространяется повсеместно и даже большая часть культурного наследия, которым овладевает индивид, теперь ведет свое происхождение от массовой культурной продукции. [3]

При реализации целевых социокультурных проектов, создающих предпосылки оптимистического сценария будущего, следует обратить внимание на развитие новых форм культурных институтов, в том числе тех, которые поддерживают развитие художественных течений на основе современных технологий, способствуют появлению креатива на стыке творческих областей, открывают сетевые возможности доступа к культурному опыту. Важны «точки» приложения сил для формирования эффективных ценностных конфигураций у молодого поколения, самостоятельности детей. В этом процессе велика роль медиаобразования детей и молодежи.

Медиаобразование — направление в педагогике, изучающие закономерности массовой коммуникации и призвано оказать помощь молодому поколению в условиях жизни в современном информационном обществе.

Задачи медиаобразования:

- адаптация подростков к миру медиакультуры;

- обучение их восприятию информации, умению понимать и анализировать её среду;
- осознавать последствия её влияния на психику
- овладевать способами общения с помощью технических средств и современных информационных технологий.

Принято выделять два направления медиаобразования: социокультурное (реализуется в учебных курсах) и интегрированное, являющееся частью учебного предмета.

Наряду с термином «медиаобразование» (media education) широко распространён синонимичный термин - «медиаграмотность» (media literacy) [4]

Медийно-информационная грамотность - обеспечивает ответственное и безопасное использование сетей для свободного доступа, производства и обмена информацией и знаниями во всех культурных и социальных группах. Традиционно сложившиеся институты и принципы защиты авторского права требуют значительного пересмотра с учетом особенностей цифровой среды для обеспечения свободного доступа к информации, необходимой для жизнеобеспечения и получения качественного образования, а также для развития науки. Ключевым является формирование интеллектуальных интересов потребителя культурных продуктов, повышение общего уровня грамотности и образованности населения, эстетического вкуса, что должно осуществляться с детского возраста в приемлемых и понятных для ребенка формах.[2]

В перспективе моего исследования будут разработаны элективные курсы для подростков по формированию медийно-информационной грамотности на базе студии дополнительного образования.

Список источников и литературы:

1. <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/massovaya-kultura.html>
2. <http://ifapcom.ru/ru/news/1443>
3. <http://ecsocman.hse.ru/text/33372839/>
4. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика/А.Н.Джуринский. М.:Академия, 2008.

К КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКА

О.А. Сулова, Е.Г. Приходько

*Кубанский государственный университет, факультет педагогики,
психологии и коммуникативистики E-mail lejen46@ mail.ru*

Современное нравственное воспитание ставит своей задачей формирование компетентности, способствующей становлению нравственности ребенка, как освоенной им внутренне принятой морали, регулирующей его поведение.

В современной литературе трактовка компетентности многозначна. Это и наличие знаний и умений реализовать эти знания в практической жизни; это и уровень умений личности, отражающий соответствие определенной компетенции (область, направление деятельности) и позволяющий действовать компетентно в

изменяющихся социальных условиях; это и показатель сформированности необходимых навыков и умений, степени их владения.

В своем исследовании мы воспользуемся термином нравственной или коммуникативной компетентности, которая определяется, как способность ребенка применять знания, умения и навыки нравственной воспитанности в общении с окружающим миром, необходимая для его полноценного развития и психологического благополучия.

Детство – период начальной социализации ребенка, приобщения его к миру культуры и общечеловеческих ценностей, установления элементарных отношений с миром людей, предметов, природы и с собственным внутренним миром. Вот почему так важна правильная организация нравственного воспитания ребенка с самого раннего детства. В противном случае не исключается ущербность развития, последствия которой устранить чрезвычайно трудно.

По мнению отечественных психологов и педагогов, на протяжении дошкольного возраста чувства в большей степени, чем рассуждения, влияют на поведение ребенка, и лишь к 6-7 годам поведение начинает подчиняться силе крепнущего ума. Нравственные представления, которые без целенаправленной педагогической работы могут зачастую оставаться неверными, отрывочными, постепенно приобретают относительную полноту, точность, обобщенность. Они придают чувствам осознанность, устойчивость и глубину. Учеными установлена взаимосвязь и взаимозависимость эмоциональных и познавательных процессов.

Постепенно формируются привычки и привычные формы поведения. Формирование нравственных привычек необходимо начинать в первые годы жизни ребенка, когда ребенку еще не доступен смысл многих нравственных представлений и требований, когда он еще не способен на нравственно ценный поступок. «Чем моложе ребенок... тем более должно его не учить, а приучать к хорошим чувствам, наклонностям и манерам, основывая все преимущественно на привычке, а не на преждевременном и, следовательно, неестественном развитии понятий» [1, с. 264].

На базе привычного поведения под влиянием взрослого у ребенка развивается нравственное сознание. Вместе с ним и на его основе образуются нравственные свойства и качества личности. Эти свойства и качества – психические новообразования, которые возникают в результате активного взаимодействия ребенка с миром в системе общественных отношений. Они устойчиво проявляются ребенком во взаимоотношениях, сознаются, закрепляются в чертах характера.

Установлено, что состояние психологического здоровья человека напрямую зависит от его нравственной компетентности, воспитанности. В древности говорили: «Здоровое тело может быть только тогда здорово, когда здорова, радостна душа».

Результаты последних исследований, направленные на поиск средств улучшения здоровья, доказали, что именно психологическое или, как его еще называют, духовное здоровье является ведущим условием полноценного здоровья человека, ребенка. Ученые установили, что наши эмоции и чувства, лежащие в основе психологического здоровья – это позитивные излучения мозга, которые полезны тем, что уталщивают иммунитет, способствуют сопротивлению организма различным заболеваниям. Отрицательные же переживания по своей вредности воздействия превышают радиационные излучения. Они разрушают и уничтожают человека изнутри. [3, 4].

Корни этих исследований заложены еще выдающимся отечественным психиатром В.М. Бехтеревым, который утверждал, что между развитием психоза и неправильным воспитанием ребенка существует прямая связь [2].

Умение ребенка взаимодействовать с окружающим миром является одним из условий его психологического здоровья. Умение решить жизненную ситуацию бесконфликтно защищает ребенка от тревоги, стрессов, срывов нервной системы. Таким образом, проблема психологического здоровья личности становится проблемой ее нравственной компетентности.

В практике жизни, к сожалению, не всегда достаточно времени на продумывание содержания поступков. Мы, взрослые, не слишком часто принуждаем себя к поиску действий, позволяющих ребенку приобретать у нас опыт правильного нравственного поведения в жизненных ситуациях, чаще направляем свои действия на нравоучительное негативное предсказание или наказание ребенка за уже совершенное действие.

Это не решение нравственной проблемы, хотя бы потому, что поступок или конфликт, как противоречие, возникшее в мире детства, и есть та канавка, которая при обучении детей различным способам их разрешения, будет формировать у них опыт положительных человеческих взаимоотношений. Наполнению этой канавки надо учить педагогов, родителей и тогда этому будут учиться наши дети в процессе мирного культурного разрешения конфликтов, восприятия положительных образцов поведения взрослых и грамотного использования практических методов нравственного воспитания, в частности приучения.

Есть ли у наших педагогов готовность к реализации данного механизма? К сожалению, нет. Все создается на ходу и зависит от многих факторов, (общей культуры, способности к импровизации и т.д.). Если говорить о профессиональной готовности к работе с детьми, то это должны быть сформированные **умения реактивно грамотно реагировать** на то или иное проявление ребенка. Причем, реакция педагога должна обязательно реализовывать главную цель – она, прежде всего, должна служить образцом для подражания ребенка. А ведь это в текущем общении с коллективом детей нелегко. Не потому ли наши дети с первых минут жизни впитывают в себя образцы безнравственного поведения родителей, окружающих взрослых, что мы, не задумываясь, сеем вокруг себя, то, чего не должно быть. А в полтора – два года начинаем бороться в ребенке со своими же недостатками воспитания, удивляясь тому, откуда все это в нем.

Педагог должен быть подготовлен к использованию арсенала примерных разнообразных способов, форм действий, которые будет совершать в различных жизненных и воспитательных ситуациях в процессе формирования нравственной компетентности детей. Для этого педагогу необходимо:

- обогатить себя вербальными способами формирования нравственного сознания детей, поскольку сегодня, те фразы, которыми пользуется воспитатель в событийной ситуации, не соответствуют образцу культурного взаимодействия, а этические беседы, – это бездушное морализирование правил, которые дети повторяют без осознания их необходимости, только потому, что знают, какой ответ нужен воспитателю;

- вооружиться умениями моделирования ситуаций, в которых дети будут поставлены перед выбором – поступить нравственно или как удобно;

- приобрести огромный содержательный арсенал прерывания детских конфликтов без душевных эмоциональных потерь. Это тоже должно быть преду-

смотрено в многообразии вариантов воспитательного поведения педагога, с которыми он должен быть знаком, а уже в зависимости от ситуации должен уметь выбирать тот или иной стиль своего поведения;

– постоянно создавать абрис нравственного климата взаимоотношений и взаимодействий между участниками воспитательно-образовательного процесса.

Это должно стать проблемой научного исследования.

Библиографический список

1. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
2. Бехтерев В.М. Воспитание и внушение. СПб., 1912.
3. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб. : Речь, 2005.
4. Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа /Наше духовное исцеление. АСТ "Астрель", 2005.

ВОПРОСЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

С.И. Сушко

*Краснодарский государственный университет культуры и искусств
IPASH@RAMBLER.RU*

Подготовка специалистов социально-культурной сферы в России является специфической подсистемой государственной системы образования и одновременно органической составляющей социально-культурного развития общества, его художественной жизни. В современной ситуации экономических, идеологических, политических, национальных противоречий, быстро меняющихся условий бытия социально-культурная деятельность призвана консолидировать общество, объединять людей общими идеалами гуманизма, уважения к каждой отдельной личности независимо от ее социального статуса. Все эти факторы обуславливают актуальность решения задач профессиональной подготовки и переподготовки специалистов социально-культурной сферы, поиска оптимальных форм повышения их квалификации, а также необходимых для этого наиболее эффективных технологий.

В то же время современное образование должно быть в соответствии с международными требованиями образованием для всех, оно должно носить творческий и новаторский характер, строиться на научно-обоснованных знаниях. Это положение стало лейтмотивом II Международного конгресса ЮНЕСКО "Образование и информатика", состоявшегося еще в 1996 году. На самом высоком уровне неоднократно повторялось, что никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами. Повышения уровня образования требуют также условия развития постиндустриального общества в связи со значительным увеличением в нем доли интеллектуального труда. По мнению академика К.К. Колина, система

образования во всем мире воспринимается уже не только как важнейший фактор технологического и социально-экономического развития той или иной страны, но также и как стратегический фактор выживания всей цивилизации, преодоления ее глобального кризиса. [1, с. 4])

Эти задачи призвана решить современная парадигма образования, важнейшей составляющей которой явилась идея образования в течение всей жизни. Таким образом, образование стало рассматриваться как непрерывный процесс, начинающийся с первых лет жизни, продолжающийся в течение всей жизни, охватывающий все формы, типы и уровни образования, выходящий далеко за рамки так называемого формального образования. Во всем мире ведется поиск соответствующей организационной структуры и учреждений образования (особенно, образования взрослых), которые обеспечили бы переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь». Происходит формирование единого открытого образовательного пространства.

Многие вышеперечисленные вопросы на базе телекоммуникационных технологий помогает решать стремительно развивающаяся система дистанционного обучения, которая позволяет преодолеть расстояние между потребителем образовательных услуг и его поставщиком – вузом: лучшие преподаватели, библиотечные фонды, результаты НИР становятся сегодня доступными каждому обучающемуся независимо от географического места проживания, состояния его здоровья и других факторов. **По мнению ряда специалистов, дистанционное обучение должно стать самой эффективной системой подготовки и непрерывного поддержания высокого квалификационного уровня специалистов.** [2; 3] Именно дистанционное обучение позволяет реализовать концепцию пожизненного образования.

Специфические задачи стоят перед дистанционным обучением в системе профессиональной подготовки специалистов социально-культурной сферы, которая включает университеты, академии, институты культуры и искусств, а также колледжи, техникумы, училища культуры и искусств, подведомственные Министерству культуры РФ. В указанных образовательных учреждениях в настоящее время обучаются десятки тысяч студентов по специальностям "Социально-культурная деятельность"; "Социальная педагогика"; "Народное художественное творчество", имеющей художественные (музыкальные, хореографические, театральные) специализации; "Библиотечковедение и библиография"; "Информационные системы в социокультурной сфере" и др.

Современное дистанционное обучение - это комплекс массовых образовательных услуг, предоставляемых обучающимся, отдаленным во времени и пространстве от источников учебно-методической информации при помощи средств телекоммуникаций. В отличие от традиционного заочного дистанционного обучения с помощью информационных технологий обеспечивает постоянную связь обучающегося и преподавателя.

"Идеальная модель" дистанционного обучения включает в себя интегрированную учебную среду, с вариантным определением роли различных компонент - технологических, педагогических, организационно-методических. А все это требует немалых материальных затрат для оплаты теоретических и практических учебных мероприятий, тем не менее, без вложения материальных ресурсов в образовательный процесс сегодня, невозможно подготовить современного высококвалифицированного специалиста. Необходимо также каждому преподавателю в

системе дистанционного обучения предоставить возможность регулярно повышать квалификацию самому, постоянно осваивать новые программные продукты, появляющиеся в социально-культурной сфере, чтобы он на деле мог показать достоинства развивающихся новых информационных технологий в профессиональной деятельности.

На наш взгляд, дистанционное обучение специалистов социально-культурной сферы должно быть организовано системно, с учетом концепции непрерывного образования. Можно выделить следующие подсистемы в системе дистанционного обучения специалистов социально-культурной сферы:

- получение первого образования (прежде всего для людей с ограниченными возможностями), профессиональная подготовка специалистов, за исключением специальностей, требующих постоянного живого общения обучающего и обучаемого (музыкальные, хореографические, театральные и т.п);
- постоянное повышение квалификации;
- дополнительное образование, получение новых специальностей, смежных с уже полученной;
- непрерывное самообразование. В условиях самообразования специалистов социально-культурной сферы, введение дистанционного обучения, на наш взгляд, является наиболее перспективным.

Для осуществления дистанционного обучения необходимо также изменить устаревшую форму и содержание образования. В подходе к обучению нужно больше использовать положения андрогогики (принципы обучения взрослых) вместо педагогики (принципов обучения детей, более похожих на воспитательный процесс). Используя апробированные в мировой практике образцы дистанционного обучения в социально-культурной сфере, нельзя игнорировать лучшие традиции отечественного классического обучения, учитывая особенности российского менталитета. В связи с внедрением дистанционного обучения в социально-культурную сферу необходим реинжиниринг образовательных процессов и ресурсов в профильных вузах на основе на основе концепции непрерывного образования. В регионах одной из главных задач должно стать объединение административных, научных, информационных и материальных ресурсов в едином центре дистанционного обучения специалистов социально-культурной сферы на базе профильного вуза (например, в Краснодарском крае – на базе Краснодарского государственного университета культуры и искусств). Необходимо создание системы сетевого доступа из подобных региональных центров к ресурсам ведущих учебных и научных центров страны.

Главная цель дистанционного обучения специалистов социально-культурной сферы - это формирование творческой, само развивающейся, само реализующейся личности, способной вносить весомый вклад в процветание России, сохранение и развитие ее лучших культурных традиций.

1. Колин К.К. Вызовы XXI века и проблемы образования [Текст]/ К.К. Колин.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.- 53с.

2. Тихомиров В.П. Качественное образование для всех как основа формирования общества знаний [Текст] / В.П. Тихомиров // Информационное общество. – 2005. - № 4. – С. 6-10

3. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: докл. Всемирного банка [Текст]. - М., 2003. - 32 с.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ДОУ

Н.Е. Татаринцева, Л.В. Алексенко
Южный федеральный университет
nina_tatarinceva@mail.ru

Деятельность педагогов в условиях модернизации дошкольного образования становится все более инновационной по своей сути. Современная социокультурная ситуация предъявляет к педагогам такие требования как профессионализм, способность к творчеству, организация самопознания профессионально-личностных качеств. Создать в дошкольном образовательном учреждении атмосферу, способствующую развитию личности дошкольника, может только тот педагог, который способен к рефлексии, профессионально-творческому саморазвитию. Потому вопросы стимулирования саморазвития педагога ДОУ, построения индивидуальной траектории саморазвития являются на сегодняшний день ключевыми в теории и практике управления дошкольным образованием.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в профессиональном росте педагога важное место занимает саморазвитие и самообразование (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Т.И. Ильина, В.Г. Маралов, Л.М. Митина, Е.П. Милашевич, Р.М. Чумичева, М.А. Федосеева).

Митина Л.М. выделяет стадии профессионального развития педагога:

- *самоопределение* – это определение человеком себя в обществе как личности, определение смысла своего существования, сознательный акт выявления и утверждения своего отношения к элементам жизнедеятельности, жизни в целом,

- *самовыражение* – это последовательное продвижение к вершинам профессионального мастерства,

- *самореализация* – это осуществление индивидуальных и личностных возможностей «Я» посредством собственных усилий, а также содейтельности с другими людьми. Эти стадии являются не просто результатом условного разделения непрерывного процесса профессионального эволюционирования педагога, а прежде всего смены режима профессиональной жизнедеятельности, перехода в режим саморазвития [2, с.46].

Одним из эффективных условий профессионального саморазвития и самосовершенствования может выступить *индивидуальная траектория*, представляющая собой персональный путь, запускающий сложные и многомерные процессы самореализации, самооценки и самосовершенствования профессионально-личностных характеристик педагога ДОУ. Индивидуальная траектория может быть спланирована, критериально измерена и корректируема на прогнозируемый результат, в том числе на процесс профессионального саморазвития педагогов дошкольного образования [3, с.15].

Результатом реализации индивидуальной траектории саморазвития педагога может являться: освоение профессиональных компетенций, развитие профессионального мастерства, способность совершенствовать педагогическую реальность;

профессиональный рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний, умений и навыков. Главной задачей является качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности.

Существует ряд направлений, в рамках которых педагогу необходимо выстраивать индивидуальную траекторию саморазвития:

- *профессиональное* (теория педагогического процесса);
- *психолого-педагогическое* (индивидуальные особенности детей);
- *методическое* (педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения, воспитания и развития);
- *информационное* (компьютерные технологии, интернет-ресурсы);
- *коммуникативное* (взаимодействие между субъектами педагогического процесса);
- *индивидуально-личностное* (имидж, искусство общения, лидерские качества, педагогический такт) [2, с.120].

Для определения показателей саморазвития педагога в ДОУ можно использовать следующие диагностические методики:

- Анкета «Оценка потребностей в развитии и саморазвитии» (Т.И.Шамова.);
- Анкета выявления факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию и саморазвитию педагогов в ДОУ (О.Н.Коптяева);
- Анкета «Степень владения навыками самостоятельной работы в процессе самообразования» (О.Н. Коптяева);
- Анкета «Уровень саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л.Н. Бережнова).

Индивидуальная траектория саморазвития педагога в ДОУ может выстраиваться в личном дневнике, который включает основные направления деятельности по саморазвитию педагога.

Содержание дневника по саморазвитию педагога включает:

- Информационную карту педагога (общие сведения о педагоге: Ф.И.О., дата рождения, должность, образование, образовательное учреждение, категория, аттестация, педагогический стаж, стаж работы в данном учебном заведении);
- Карту изучения профессиональных затруднений;
- Программу саморазвития;
- План карьеры;
- Реестр достижений педагога;
- Результаты профессионального повышения квалификации (реестр пройденных курсов и семинаров);
- Результаты рефлексии;
- Результаты инновационной деятельности;
- Результаты личностного и социального развития воспитанников;
- Прогнозирование результатов работы на год;
- Приложение:
 - Нормативно-правовые и организационные документы,
 - Показатели уровня профессионального развития и саморазвития педагога,

- Модель образа педагога,
- Терминологический словарь современного педагога,
- Положение о досье профессионального роста,
- Карта самооценки,
- Положения о конкурсах, выставках и т.п.,
- Памятка по саморазвитию,
- Памятка «Как подготовиться к докладу, выступлению»,
- Памятка к исследовательской работе.

В личном дневнике по саморазвитию педагог отмечает, в какой форме будет проходить его деятельность. Это могут быть традиционные формы деятельности: проблемные семинары, семинары – практикумы, дни открытых дверей, наставничество, советы педагогов, индивидуальные консультации; инновационные формы деятельности: мастер – классы, проектная деятельность, творческие конкурсы, творческая лаборатория молодых специалистов, деятельность в СМИ, «Вечерний факультет» - система сообразования, психолого-педагогический консилиум, «Годичные команды педагогов», «Школа исследователя» и др.

Индивидуальная траектория саморазвития педагога это персональный путь специалиста, обеспечивающий непрерывный, целостный, внутренне противоречивый процесс качественного совершенствования себя как субъекта профессионального педагогического взаимодействия. Реализация индивидуальной траектории саморазвития обеспечивает осмысленность профессиональной деятельности педагога, самореализацию, самооценку и самосовершенствование профессионально-личностных характеристик педагога ДООУ. Данный процесс способствует развитию ребенка-дошкольника как субъекта жизнедеятельности.

Библиографический список:

1. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. - М., 1989. - С. 4-15.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. - М.: Академия, 2004. - 320 с.
3. Федосеева М.А. Управление саморазвитием педагога в ДООУ // Наше образование. - Волжск. 2012. №16. С. 14.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БУСОГРАФИИ В РАЗВИТИИ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ

А.И. Ткаченко

ФГАОУ ВПО ЮФУ г.Ростов-на-Дону (alena3023@mail.ru)

Научный руководитель: ст.пр. Н.Э. Мордвиненко

Речь – это деятельность, которая осуществляется при согласованном функционировании головного мозга и других отделов нервной системы. В осуществлении речевой функции принимают участие слуховой, зрительный, двигательный и кинестетический анализаторы. Для правильного произнесения звука ребенку требуется воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть

достаточно скоординированы в своей работе, а речедвижения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями [1]. Для того чтобы ребенок понял значение слова, необходимо слияние между собой слуховых, зрительных и осязательных ощущений в единый образ предмета. И.М. Сеченов отмечал: «...всякое ощущение по природе смешанное... к нему обязательно примешивается мышечное ощущение, которое является более сильным по сравнению с другими» [2,с.43].

Физиологи придавали большое значение мышечным ощущениям, возникающим при артикуляции. Так, И.П. Павлов отмечал: «Речь – это, прежде всего, мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга». Развитие звукопроизношения связано с совершенствованием работы периферического речевого аппарата. У здорового ребенка овладение звуковой системой языка происходит одновременно с развитием общей моторики и дифференцированных движений рук [3]. М.М. Кольцова экспериментально доказала, что при тренировке тонких движений пальцев рук речь не только развивается более интенсивно, но и оказывается более совершенной. Взаимосвязь между развитием и формированием общей, мелкой и артикуляционной моторики подчеркивается многими исследователями. Таким образом, развитие двигательного аппарата является фактором, стимулирующим развитие речи, и ему принадлежит ведущая роль в формировании нервно-психических процессов у детей.

Понимая, как важно развивать мелкую и тонкую моторику рук у детей с минимальными дизартрическими расстройствами, нами была успешно апробирована новая педагогическая технология «бусография». Принцип данной техники заключается в создании различных линий, дорожек, букв, геометрических фигур с одновременным пропеванием одного и более гласных звуков на выдохе.

Эта техника кропотливая, интересная, необычная и очень приятная. Она способствует развитию тактильных ощущений, развивает мелкую ручную моторику, расширяет представления детей об окружающем мире, развивает внимание, любознательность детей, совершенствует сенсомоторику – согласованность в работе глаза и руки, координацию движений их точность, конструктивный праксис, ориентировку в пространстве, счетные операции, подвижность артикуляционного аппарата, просодические компоненты речи и т. д.

Таким образом, бусография способствует не только моторному, но и умственному развитию ребенка, оказывает прекрасное тонизирующее и оздоравливающее действие. Каждая игра сопровождается фотографиями этапов выполнения, подробной инструкцией. В ходе игры решается не одна задача, а несколько. Ниже приведен пример игры с применением техники «бусография».

Игровое упражнение **«Красные и черные бусины»**.

Цели:.

1. Учить петь на диафрагмальном выдохе с мягкой голосоподачей (с мягким придыханием – по три звука на выдохе АУИ, ЭОА, ЭУЫ и т. д.) .
2. Развивать артикуляционную и мелкую моторику, ловкость пальцев рук, быструю смену положения губ.
3. Развивать память, внимание при чередовании бус.
4. Упражнять в выполнении работы в нетрадиционной технике исполнения бусографии.
5. Воспитывать любознательность, инициативность, ответственность, самостоятельность.

Материал: бусы черного и красного цвета, проволока, схемы.

Этапы выполнения работы:

Педагог предлагает детям взять проволоку или длинные шнурки. Бусы красного и черного цвета, одинаковой величины. По ходу выполнения работы поем гласные звуки.

Для работы возьмем один длинный шнурок (проволоку) и бусы красного и черного цвета, начинаем нанизывать, чередуя бусы.

1 этап работы:

А) 3 красных+3 черных+3 красных+3 черных+3 красных+3 черных+3 красных

3 черных+3 красных+3 черных+3 красных. Педагог может использовать словесную инструкцию. В ходе выполнения делается вдох – на выдохе нанизываем 3 бусины и поем 3 звука АУИ.

Б) возьмем один длинный шнурок или проволоку красного и черного цвета, начинаем нанизывать, чередуя бусы: 2 черных+3 красных+3 черных+2 черных+3 красных+3 черных+2 черных+3 красных+3 черных.

Педагог может использовать словесную инструкцию (при затруднениях облегчает выполнение работы) .

2 этап работы:

Бусография с опорой на образец, сгибание шнурков (проволоки) .

3 этап работы:

Можно выполнить бусографию для любого героя, например, для Динозаврика.

После опытного обучения дошкольники показали большое продвижение, которое отчетливо проявилось в результате коротких проб.

Достичь положительных результатов, даже при сравнительно непродолжительном обучении можно лишь при условии разнообразного содержания коррекционных занятий и различных видов упражнений.

Таким образом, новая педагогическая технология с использованием бусографии способствует:

1. Нормализации тонуса в мышцах артикуляционного аппарата.
2. Концентрации внимания на определенных действиях.
3. Занятия с бусами разного размера и цвета расширяют сенсорный опыт детей, формирует навыки, необходимые в практической жизни, и, в тоже время оказывают большое влияние на развитие мелкой моторики рук, развивают психические процессы у детей.
4. Артикуляционные упражнения имеют исключительно важное значение, поскольку вырабатывают двигательные «формулы» обеспечивающие точность, ритмичность, подвижность в действиях ребенка, способствуют преодолению скованности, ограниченности и напряженности в движениях. Выполняя действия с бусами, дети не замечали, сколько раз повторили гласный звук, зато это повторение отразилось в дальнейшем на качестве артикуляционных движений.

Список литературы:

1. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностики речевых нарушений/ Под. ред. Чиркиной Г.В. – М., 2013
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: Астрель, 2007г.

3.Аксенова М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи // Дошкольной воспитание, 1990. №8.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ МЕТОДОМ ЦИГУН-ТЕРАПИИ

А.М. Удерецкий

*Волгодонский институт экономики, управления и права (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южного федерального университета» в г. Волгодонске,
virgu@volgodonsk.ru*

Динамические изменения, происходящие в настоящее время во всех сферах жизни общества, затронули и систему высшего образования. Высокие требования, предъявляемые на рынке трудовых ресурсов, предполагают наличие у молодых специалистов достаточно высокого интеллектуального потенциала, а также хорошего здоровья и высокой работоспособности [2, с.11].

Общими принципами реализации задач, вытекающими из цели физического воспитания, являются: 1) принцип содействия гармоничному развитию личности; 2) принцип связи физического воспитания с практикой; 3) принцип оздоровительной направленности. В них заложено требование общества, государства, как к самому процессу физического воспитания, так и к его результату (каким должен стать человек, занимающийся физической культурой) [4, с.18].

По мнению ученых, в последние годы система организации учебных занятий по физической культуре на практике, не способствовала приобщению студентов к физкультурно-спортивной деятельности в целом, а также повышению и укреплению здоровья студенческой молодежи и база физической подготовленности закладывалась неэффективно для будущей профессиональной деятельности. Важнейшим условием совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию в вузе является не только обучение умениям и навыкам физкультурной деятельности, но и творческое развитие, самовыражение студентов в различных видах физической культуры.

Появилась необходимость в смене устоявшихся физкультурных и спортивных направлений вузовского обучения и внедрении новых эффективных технологий обучения в процессе освоения предмета «Физическая культура», которые призваны обеспечить повышение двигательного потенциала студентов, а, следовательно, и успешное приобретение знаний. Это требует отказа от авторитарных методов учебного процесса и обращения к личности студента, его интересам и потребностям в сфере физкультурной и спортивной деятельности.

Исследования ведущих специалистов в области физической культуры В.К. Бальсевича, Л. И. Лубышева, М.Я. Виленского, В. И. Столярова показали, что традиционно сложившаяся система физического воспитания в вузах нефизкультурного профиля не отвечает современным требованиям [2, с.11-14].

Сознательный характер обучения нашел воплощение в концепции А. Ц. Пуни о тренирующем действии представления движений. Физиологический механизм этого явления связан с идеомоторными актами, т.е. с произвольными мышечны-

ми напряжениями в соответствии с программой действия, мысленно воспроизводимого человеком [3, с.15-18].

Психосоматические факторы признаются и учитываются в древневосточной оздоровительной гимнастике при построении различных комплексов упражнений. Семь психических состояний: гнев, радость, печаль, раздумье, горе, страх и ужас в чрезмерной мере наносят вред организму. Иными словами, стрессовые ситуации и психические травмы могут вызывать функциональные нарушения с соматическими формами патологии. Известно, например, какую роль в этиологии и патогенезе широко распространенной гипертонической болезни играют стрессы.

Основной принцип гимнастики цигун - противостоять этим разрушающим здоровью факторам и в сложные критические моменты уметь правильно реализовать свои внутренние резервы для разрешения сложных жизненных ситуаций с наименьшими негативными изменениями в состоянии здоровья.

В основе учения лежит идея о поддержании гармонии между двумя первоначалами - «Инь» (отрицательный заряд, женское начало) и «Ян» (положительный заряд, мужское начало) и их взаимопревращенность противоположностей «Инь» и «Ян». Каждое движение переходит в свою противоположность: за подъемом следует опускание, за движением вперед - движение назад, после завершающего - начальное движение без каких-либо перерывов и остановок, плавно и гармонично, и в этом проявляется целостность организма и его соответствие природе.

Наклоны, повороты и другие движения телом скомбинированы по принципу круговой смены, поэтому они «снимают всякое напряжение и обеспечивают внутреннюю и внешнюю гармонию».

Оздоровительное воздействие заключается, по представлению восточной медицины, в том, что благодаря определенным последовательным движениям тела и концентрации внимания, активнее «течет жизненная энергия, исчезают патологические причины для ее блокировки» [1, с.143-145].

В исследовании приняли участие 30 человек: 1 группа из 10 человек занимающиеся оздоровительной гимнастикой три года, 2 группа из 10 человек занимающиеся оздоровительной гимнастикой (три месяца), 3 группа из 10 человек не занимающиеся оздоровительной гимнастикой.

Проведённое исследование включало оценку: функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем, уровня здоровья (по Апанасенко), нервно-психического состояния по оценке качества сна, памяти и отсутствию дистресса, показателей острой и хронической заболеваемости.

Результаты исследования показали, что благоприятная реакция сердечно-сосудистой и дыхательной систем на физическую нагрузку в 1 группе достоверно выше других лиц. Нормальные величины ЖЕЛ во всех группах примерно одинаковые. Оценка нервно-психического состояния показала, что чаще отрицательные эмоции испытывают студенты, нарушения сна (беспокойный сон) - студенты и лица, не занимающиеся оздоровительной гимнастикой. Низкий показатель уровня острой и хронической заболеваемости у лиц, занимающихся оздоровительной гимнастикой и начинающих заниматься оздоровительной гимнастикой.

Вывод: Проведённый анализ воздействия на студентов метода цигун-терапии, включенной в структуру тренировочного процесса выявил изменения

показателей по основным критериям здорового образа жизни: рациональное питание - улучшился аппетит, разнообразились предпочтения меню студентов; физическая активность - существенно улучшили показатели физических качеств и двигательных-координационных способностей; общая гигиена организма - положительная динамика в овладении основными культурно-гигиеническими навыками; закаливание - снизилась заболеваемость, повысился уровень здоровья; отказ от вредных привычек - беседы и опрос выяснили, что цели и нагрузки на занятиях вступают в противоречия с вредными привычками; режим сна - повысились общая организованность режима дня, улучшился сон, память, позитивные эмоции.

Наши исследования показывают, что включенные в тренировочный процесс дыхательные упражнения являются эффективным средством повышения уровня здоровья студентов. Проведенный анализ системы физического воспитания в вузе и анализ научно-методической литературы позволяет рекомендовать включение в структуру занятий физической культурой оздоровительной гимнастики методом цигун-терапии.

Библиографический список

1. Менхин Ю. В., Менхин А. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. Ростов на Дону: Феникс. - 2002. - 384 с.
2. Осыченко М.В., Скрипкин В.С. Реализация вариативного компонента дисциплины «Физическая культура» на основе современных фитнес-технологий // Теория и практика физической культуры. - 2013. - № 9. - С. 11 - 14.
3. Тарасова О.Ю., Тарасов П.В., Марченко А.А., Тарасенко И.Р. Мыслительно-образное моделирование двигательных действий студентов на занятиях по физической культуре // Теория и практика физической культуры. - 2013. - № 9. - С. 15 - 18.
4. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физической культуры и спорта. - М.: «Академия». 2012. - 480 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.А. Фатеева,

*научный руководитель: асс. Н.Н. Манохина
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
кафедра коррекционной педагогики, fluffy575@mail.ru*

Во многих странах мира дети проводят 10 - 15 тысяч часов в образовательном пространстве, которое мы называем "школами" и "классами". Этот важнейший для их развития период, в котором они взаимодействуют с педагогами и сверстниками, а также осваивают большой объем учебного материала и подвергаются воздействию разнообразных стратегий обучения.

Для того, чтобы обучение стало эффективным, необходимо, чтобы образовательное пространство было безопасным и развивающим, среда обеспечивала возможность всем детям изучать то, что им необходимо, чтобы их образование

способствовало улучшению качества их жизни, а они обрели баланс между независимостью и взаимностью и были готовы к полноценному участию в жизни общества как граждане и носители его культуры.

Решение этих сложных образовательных задач не менее важно для детей, которых мы по разным причинам определяем как детей с особыми образовательными потребностями, которые сталкиваются с серьезными барьерами на пути обучения и развития. Эти дети составляют порядка 10 - 15 % от общего числа учащихся. Причинами возникновения особых образовательных потребностей у ребенка могут быть разнообразными факторами: сенсорные, физические, интеллектуальные и эмоциональные. Выражаются они в трудностях достижения прогресса в соответствии со школьной программой; в приобретении физических и социальных навыков, соответствующих их культурам, а также формирование адекватной самооценки. Особые образовательные потребности (ООП) могут быть как достаточно выраженными так и незначительными и отражают физиологические и средовые факторы. [1, с. 13 - 14]

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ООП обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании ребенка с особыми образовательными потребностями – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребенка-инвалида привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ООП. Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития, обусловило важнейшие инициативы и ориентиры новой образовательной политики. [4, с. 72-74]

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции таких детей обуславливает необходимость создания для них адекватного образовательного процесса именно в общеобразовательном учреждении, которому отводится центральное место в обеспечении так называемого «инклюзивного» (включенного) образования.

Масштабное практическое применение научных достижений в сфере медицины, техники, цифровых технологий, специальной психологии и коррекционной педагогики приводит к тому, что часть детей с особыми образовательными потребностями к семи годам достигает близкого к норме уровня психического развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным. Существенную роль в таком изменении ситуации играет раннее (на первых годах жизни) выявление и ранняя комплексная помощь детям, внедрение в практику научно обоснованных и экспериментально проверенных форм организации совместного обучения здоровых дошкольников с детьми с ООП, принципиально новых подходов и технологий их воспитания и обучения.

Целью инклюзивного образования является преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с особыми образовательными потребностями к общему образованию, введение в его в культуру, приобщение к жизни в социуме.

Инклюзивное образование призвано решить следующие задачи: 1) создание адаптивной образовательной среды, которая удовлетворит как общие, так и осо-

бые образовательные требования ребенка с ООП; 2) обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребенку с ООП с учетом специфики и выраженности нарушения развития, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов; 3) построение обучения особым образом – с выделением специальных задач, разделов содержания обучения, а также методов, приемов и средств достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами; 4) интеграция процесса освоения знаний и учебных навыков и процесса развития социального опыта, жизненных компетенций; 5) обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с ООП в образовательную и социальную среду, содействия ребенку и его семье, помощи педагогам; 6) разработка специализированных программно-методических комплексов для обучения детей с ООП; 7) координация и взаимодействие специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования; 8) повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей с ООП различной специфики и выраженности; 9) формирование толерантного восприятия и отношения участников образовательного процесса к различным нарушениям развития и детям с ООП. [2, с. 87]

Ожидаемые результаты: 1) выход детей с ООП из состояния изолированности от общества; 2) реализация конституционных прав детей с ООП на образование в соответствии с их возможностями; 3) получение ими образования в соответствии с индивидуальными возможностями; 4) реализация себя в обществе; 5) повышение качества жизни; 6) улучшение социально-экономического положения семей, воспитывающих детей с ООП. [2, с. 84].

Ориентиры перестройки системы образования в направлении инклюзии детей с ООП задаются основными принципами инклюзивного образования, предусматривающими реализацию равных прав на образование и социализацию при неравных возможностях.

Основные принципы инклюзивного образования: по отношению к ребенку с ООП - баланс академических знаний и социальных навыков, соответствующих индивидуально-типологическим особенностям и потребностям ребенка и его семьи; по отношению к соученикам ребенка - триединство ориентиров (на высокое качество освоения общеобразовательной программы, конструктивную социальную активность и сотрудничество, толерантность); по отношению к педагогу - принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе; по отношению к общеобразовательному учреждению - адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учреждения; вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация финансово-экономического обеспечения процесса обучения и социализации; по отношению к системе образования города в целом - оптимизация ресурсов городской системы образования по созданию базовых общеобразовательных учреждений для реализации инклюзивного образования детей с ООП вблизи места

жительству, поддержка инноваций в инклюзивном образовании; повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности. [3, с. 75 - 81]

Решение этих проблем и ряда других, возникающих в условиях общеобразовательной школы, приведет к снятию барьеров в образовательной, профессиональной и бытовых сферах, в самопознании, саморазвитии и самореализации детей с ООП. Что в свою очередь будет способствовать более успешному развитию инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Дэвид Митчелл «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования», РООИ "Перспектива", 2011 г.
2. Зарецкий В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование.- 2005.- № 1.- С. 83-95.
3. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
4. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. М., 2011.

АФАЗИЯ - ТЯЖЕЛОЕ НАРУШЕНИЕ РЕЧИ. ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМАХ АФАЗИИ

Д.А. Фатеева,

*научный руководитель: асс. Е.А. Климкина
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
кафедра коррекционной педагогики, fluffy575@mail.ru*

Афазия относится к числу тяжелых нарушений речи органического, центрального происхождения. Чаще всего возникает у людей пожилого возраста на почве нарушения мозгового кровообращения, разрыва аневризм сосудов головного мозга, тромбозов, вызванных ревматическим пороком сердца, а также черепно-мозговых травм.

Афазия - полная или частичная утрата понимания речи окружающих или способности пользоваться собственной речью при сохранности слуха и функции артикуляционного аппарата.

Исследование афазии является одной из старейших классических проблем неврологии и психологии. Ее история насчитывает не менее двух столетий, она отражена в публикациях, сотнях статей, монографиях, учебниках. Изучением афазии занимались многие ученые: Э.С. Бейн, К. Гольштейн, В. М. Коган, А. Кожевников, М.С. Лебединский, Г.К. Липман, А.Р. Лурия, В.М. Тарновский и др. Этими учеными были разработаны различные классификации афазии. Наиболее распространённой является классификация, составленная А.Р. Лурия на основе нейропсихологического подхода. Согласно этой классификации существуют следующие формы афазии: 1) моторная афазия афферентного типа; 2) моторная афазия эфферентного типа; 3) динамическая афазия; 4) сенсорная афазия; 5) акустико-мнестическая афазия; 6) семантическая афазия; 7) амнестическая афазия. [2, с. 24-26]

Афазии проявляются в виде нарушений фонематической, морфологической и синтаксической структуры собственной речи и понимания обращенной речи при сохранности движений речевого аппарата, обеспечивающих членораздельное произношение, и элементарных форм слуха. Разнообразные органические нарушения речевых систем головного мозга в период уже сформировавшейся речи являются причинами афазии. При данной патологии наблюдаются повреждения в лобных, теменных, затылочных и височных долях коры левого полушария.

Афазия у детей наблюдается довольно редко. В основном у них она возникает в результате черепно-мозговой травмы. Об афазии у ребенка можно говорить лишь в том случае, если в результате травмы или инфекционного заболевания нарушилась уже грамматически оформленная речь, т. е. в основном в 2,5 - 3-летнем возрасте и старше при нормальном речевом развитии. В остальных случаях при ранних черепно-мозговых травмах или после инфекционных заболеваний сложные речевые расстройства следует рассматривать либо как алалию, либо как задержку речевого развития. Чем старше ребенок, тем более сложными будут его речевые расстройства при заболевании головного мозга. Например: у дошкольника, не умеющего читать и писать, естественно, не будут нарушены чтение и письмо, а у школьника, даже начальных классов, могут быть не только нарушены фонематический слух, устная речь, но пострадают уже все стороны устной и письменной речи; и чем старше ребенок, тем более выраженными будут у него афазические расстройства. У подростка афазия проявляется так же, как у взрослого. Очень часто афазические нарушения наблюдаются у лиц от 15 до 30 лет, т. е. в том возрасте, когда человек еще только овладевает специальностью и вступает в сознательную трудовую жизнь. Поэтому оказание логопедической помощи этим больным особо социально необходимо и требует длительной логопедической работы для восстановления социального статуса больного. Логопед отбирает необходимый дидактический материал, соответствующий его интересам, помня о том, что картина речевого расстройства зависит не от возраста, а от той нейропсихологической предпосылки, которая пострадала в результате локального поражения головного мозга. [1, с. 22-42]

Все формы афазии объединяет общее свойство: во всех случаях имеет место глубокая патология речи как сложнейшей психической функции, тесно связанной с другими высшими психическими процессами, а также и непосредственно с личностью человека.

На первое место выступает нарушение коммуникативной функции речи. Расстройства речи типа афазий сравнительно редко выступают в изолированной форме. Это объясняется тем, что данные расстройства являются лишь одним из симптомов сложного комплекса различных других дефектов, возникающих после того или иного поражения мозга, и поэтому они сопровождаются двигательными, чувствительными, а нередко и интеллектуальными нарушениями. [3, с.53]

Самыми сложными в этих случаях могут быть расстройства движений, чаще всего сопровождающие афазию. Такие расстройства называют апраксиями.

Апраксия – это нарушение целенаправленного действия. В таких случаях утрачивается необходимая последовательность в произведении отдельных компонентов сложного двигательного акта при целостности органов движения и способности их производить. Движения утрачивают свою целенаправленность и теряется целый ряд профессиональных двигательных навыков. Выделяют сле-

дующие виды апраксии: моторная, идеоторная, конструктивная, апраксия пространственных соотношений, графическая, оральная.

Идеоторная апраксия характеризуется сохранностью подражательных при нарушении элементарных действий, чаще их последовательности. При конструктивной апраксии – невозможность конструктивных действий ни по письменной, ни по устной инструкции. Апраксия пространственных соотношений проявляется в невозможности ориентировки на местности. При графической утрачивается способность воспроизводить графическое изображение букв. Оральная апраксия – нарушение привычных движений языка при образовании отдельных фонем как по слуху, так и по подражанию. Моторная – самая грубая форма апраксических нарушений. При ней забываются самые простейшие обиходные действия, как и по подражанию, так и спонтанные.

При афазии могут наблюдаться агнозии (нарушения различных видов восприятия, возникающее при определенных поражениях мозга): предметная, оптико-пространственная (апрактогнозия), буквенная и цифровая, агнозия на цвета, агнозия на лица. [3, с. 64]

Одно из самых важных свойств головного мозга - способность к компенсации, и именно на этом построено восстановительное обучение при афазии. Для восстановления нарушенных функций используются как прямые, так и обходные компенсаторные механизмы. В инициальной стадии заболевания используются прямые растормаживающие методы работы, рассчитанные на активизацию резервных внутрифункциональных возможностей. Все это предполагает выход нервных клеток из состояния временного угнетения, связанного, чаще всего, с явлениями охранительного торможения. Обходные методы подразумевают компенсацию на основе перестройки самой нарушенной функции благодаря межфункциональным перестройкам. Иначе говоря, восстановительный эффект достигается за счет введения новых, «обходных» способов выполнения тех или иных речевых или гностико-праксических операций - как внутри одного анализатора, так и с привлечением других неповрежденных анализаторов. Необходимо также строго учитывать особенности каждого конкретного случая заболевания, а именно индивидуальные свойства личности больного, тяжесть соматического состояния, условия жизни и т.д. Восстановительное обучение проводится по специальной, заранее разработанной программе, которая должна включать определенные задачи и соответствующие им методы работы, дифференцированные в зависимости от формы афазии (апраксии, агнозии), степени выраженности дефекта, этапа заболевания, индивидуальных особенностей нарушений речи. [4, с. 41-43]

Программа обучения строится с соблюдением принципа системности, т.е. восстановительная работа должна вестись над всеми сторонами нарушенной функции, а не только над теми, которые пострадали первично. Кроме того, восстановительное обучение, прежде всего, должно быть направлено на восстановление коммуникативных способностей больных. Вовлечение больного в общение необходимо не только на занятиях, но и в семье, а также в общественных местах. Ранняя медицинская диагностика заболевания, полноценное комплексное лечение обеспечит эффективность результата.

Список литературы:

1. Бурлакова М.К. Речь и афазия. М.: Медицина, 1997.

2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Академический Проект, 2000.
3. Шохор-Троцкая М.К. (Бурлакова) Речь и Афазия. М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, В. Секачев, 2001.
4. Шохор-Троцкая М.К. Коррекционно-педагогическая работа при афазии. М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2002.

ПРИМЕНЕНИЕ БОС-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Д.А. Фатеева,

*научный руководитель: к.м.н., доцент Л.П. Светицкая
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
кафедра коррекционной педагогики, fluffy575@mail.ru*

Оценка состояния психической деятельности детей и подростков в современной педагогике является наиболее актуальной в настоящее время. Она должна быть направлена на совершенствование методов и приемов оценки нервно-психического состояния школьников. Данная оценка наиболее важна в особо напряженные для обучающихся в школе периоды. Прежде всего, это касается старших школьников в период окончания средней школы.

Проблемой изучения нервно-психического состояния у школьников в занимались многие авторы, такие как В.И. Медведева, А.Б. Леонова, Ю.Е. Сосновинова, Е.П. Щербакова.

В последнее время среди детей и подростков наблюдается значительное количество нарушений со стороны их психологического состояния, что требует дальнейшего изучения данной проблемы.

Целью нашей работы явилась оценка состояния нервно-психических функций школьников выпускного класса средней общеобразовательной школы и определение условий эффективности включения примененных нами методов в систему диагностики нервно-психического состояния детей и подростков. Нам было необходимо оценить значение и определить место данных методов психолого-педагогической деятельности при диагностике нервно-психических состояний школьников, чтобы в дальнейшем определить необходимость включения примененных нами методов для оценки психической деятельности школьников [3, с.448].

Исследование проводилось с участием школьников выпускного класса МБОУ №67 г. Ростова-на-Дону. Общее количество подростков составляло 20 человек, среди них – 10 мальчиков и 10 девочек.

Для оценки нервно-психического состояния обучающихся нами были использованы методы эгоскопии. Эксперимент проводился с использованием программно-аппаратного комплекса «Эгоскоп». Данный метод базируется на совместном анализе трендов физиологических показателей и параметров поведенческой деятельности при выполнении конкретных заданий диагностических сценариев специальной ручкой с перьевой насадкой на обычном листе бумаги (привычная технология для любого испытуемого), который кладется на электронный графический планшет [5, с.25].

В процессе выполнения эгоскопических исследований нами были использованы два теста: «Тест юмористических фраз (ТЮФ)», который состоит из 100 юмористических фраз и позволяет выявить доминирующую в подсознании человека установку на повышенную чувствительность в одной из 10-ти значимых сфер деятельности человека.

Наличие установки в одной или нескольких из перечисленных областей проявляется в том, что человек в немалозначных юмористических фразах (а таких в методике 40) улавливает именно тот смысл, который соответствует его установке. В свою очередь установка может свидетельствовать о нескольких вещах: 1) о наличии у испытуемого недостаточно осознаваемых, но достаточно сильных потребностей в данной сфере; 2) о наличии у него сильных проблем в этой сфере, вызывающих постоянные эмоциональные переживания; 3) наличии комплексов, связанных с данной сферой [1, с.78].

Второй, используемый нами тест, это «Тест незавершенных предложений». Тест относится к методикам дополнения, включает в себя 60 незаконченных предложений, которые разделяются на 15 групп, характеризующих в той или иной степени систему отношений обследуемого к семье, к представителям своего или противоположного пола, к сексуальным отношениям, к вышестоящим по служебному положению и подчиненным.

Для каждой группы предложений выводится характеристика, определяющая данную систему отношений как положительную, отрицательную или безразличную. Такая количественная оценка облегчает выявление у обследуемого дисгармоничной системы отношений. Но более важно, конечно, качественное изучение дополнительных предложений [4, с.238].

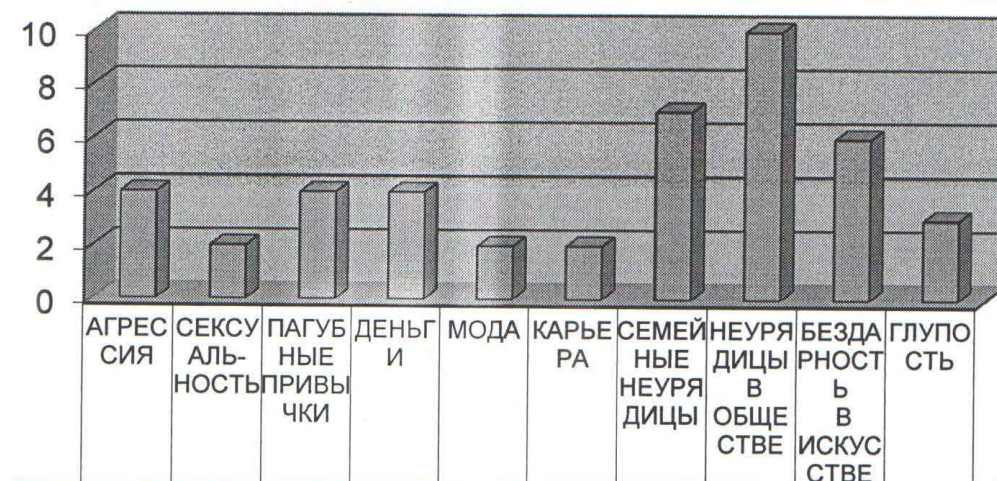
При получении психологических показателей обследуемые подключались к аппарату «Эгоскоп» с помощью специальной укладки с датчиками и электродами, что позволяло одновременно регистрировать сигналы кожно-гальванической реакции (КГР), фотоплетизмограммы (ФПГ), электрокардиограммы (ЭКГ) и электроэнцефалограммы (ЭЭГ) [5, с.47].

В результате проведенного тестирования нами были определены установка на повышенную чувствительность в одной из 10-ти значимых сфер деятельности человека и характеристику системы отношений обследуемых к целому ряду значимых для человека ситуаций.

Результаты исследований с применением теста юмористических фраз показали, что среди мальчиков наибольшей зоной психологического внимания являлись проблемы «семейных неурядиц», «карьеры», «неурядиц в обществе», «глупость окружающих». Среди девочек – «глупость окружающих», «семейные неурядицы», «деньги». Психологическое состояние обследуемых девочек свидетельствовало о стремлении создавать семейное благополучие, которое соответствовало бы их представлениям и ожиданиям. Исследования указали на необходимость преодоления ими психологических барьеров во взаимоотношениях с людьми. Отмечается наличие стремления компенсировать материальным благополучием внутренние проблемы. Те же тенденции отмечались среди результатов исследования мальчиков, где «семейные неурядицы» занимали по значимости ведущее место; кроме того, их интересовали проблемы будущей карьеры, которые их беспокоили в связи с неурядицами в обществе. При характеристике личности у мальчиков отмечалось чувство внутренней неудовлетворенности, нали-

чие честолюбия и необходимость преодоления психологических барьеров во взаимоотношении с людьми.

График №1.
Пример распределения психологических приоритетов при использовании теста юмористических фраз.



По результатам исследования при помощи теста незавершенных предложений у девочек были выявлены следующие проблемы в области отношения к семье, отношения к отцу, нереализованные возможности, а также страхи и опасения. У мальчиков – отношение к матери, отношение к семье, страхи и опасения, нереализованные возможности и отношение к друзьям. Из результатов следует, что как у мальчиков, так и у девочек наблюдались одинаковые психологические проблемы в области семьи и нереализованные возможности, а также наличие страхов и опасений.

Результаты такого характера могут быть обусловлены эмоциональным напряжением школьников выпускного класса, связанных с будущими проблемами выбора профессии, опасениями перед конечными результатами школьного обучения.

1. Генкин А.А., Медведев В.И. Прогнозирование психофизиологических состояний.— Л.:, 1973.
2. Леонова А.Б. Чернышева О.Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия.— М.: Радикс, 1995.—448 с.
3. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика.— Горький: Изд-во Горьковск. ГПИ, 1975,— 124 с.
4. Щербаков Е.П. Методы психолога педагогических исследований: учебное пособие.—Омск: Изд-во ОмГПУ, 1997.— 40 с.
5. Гнездицкий В.В. Обратная задача ЭЭГ и клиническая электроэнцефалография— Таганрог: Изд. ТРТУ совместно с НПКФ «МЕДИКОМ МТД», 2000 г.

**СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОКАЗАНИЯ
ПОМОЩИ ЖЕНЩИНАМ,
ПОПАВШИМ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ**

К.М. Анистарова

Волгодонский институт (филиал) ЮФУ

volsfedu@yandex.ru

Женщины - особая социально-демографическая группа. По данным Всероссийской переписи населения 2010 г., они составляют 54% всего населения РФ. Их жизнедеятельность отличается конкретными социальными функциями, включая все сферы отношений в обществе. Женщины отличаются специфическими чертами характера, особым духовным обликом, более высоким, по сравнению с мужчинами, образованием. Они выполняют роль и труженицы, и матери [1].

Определение места и роли женщины в обществе является одним из актуальных и наиболее важных вопросов современности, а особенно важна сущность и эффективность социально-правовой поддержки женщин. Женщины оказались самой незащищенной группой в условиях формирования новых социально-экономических отношений. Женщины испытывают на себе такие негативные явления со стороны окружающих, как: жестокость (в частности, семейная); малая оплата труда, вследствие чего женщинам часто приходится работать на двух работах; сложность совмещения работы и ухода за детьми [5, с.218].

Как и во все эпохи, сейчас повсеместно ведутся споры о роли женщины в обществе, ее социальное положение и призвание. Основной причиной выделения женщин в особую социально-демографическую группу и специфическую категорию клиентов социальной работы является выполнение ими генеративной функции, то есть наличие у них способности к деторождению, что является биологической предпосылкой целого перечня культурных и социальных последствий.

Для классификации последствий социальной дискриминации женщин Чернява И.А. проводит ряд критериев по времени возникновения: последствия отдаленные и непосредственные [2, с. 49]. Среди отдаленных: ухудшение положения женщин в обществе; сегрегация по признаку пола в профессиональных сферах; суицидность в женской среде; «вымывание» женщин из сферы управления и властных институтов; медленное развитие женского предпринимательства; усиление женской агрессивности; девиантное поведение женщин; отчуждение их от земли, кредитов, финансов. Непосредственные последствия: унижение достоинства женщин; психологические стрессы; неполная занятость; вынужденный возврат в семью; усиление экономической зависимости от мужа; недоплата труда.

Кулешова Е. В. отмечает, что далеко не всегда, механизмы защиты прав, в том числе прав женщин: суд, прокуратура, государственная инспекция труда и институт Уполномоченного по правам человека, - используют такой рычаг, как роль профсоюзов, правозащитных и женских общественных организаций которые, согласно Закону РФ (1995 г) «Об общественных объединениях» вправе выступать в защиту индивидуальных и коллективных прав и интересов своих членов (статья 27) [4, с. 77].

Поленина С.В. подразделяет предоставляемые женщинам льготы, на три категории: льготы в связи с беременностью, родами и кормлением ребёнка; льготы по уходу за ребёнком; прочие льготы [5, с.256]. Одной из главных проблем женщин в семье является насилие и жестокое обращение.

Для многих из нас стало привычным, что люди гибнут от терактов, в результате катастроф, стихийных бедствий. Гораздо более шокируют цифры, говорящие о масштабности и серьезности той беды, которую у нас называют «семейными проблемами»: 1) около 40% всех убийств и тяжких преступлений в России происходит в кругу семьи; 2) ежегодно более 10 000 женщин погибает от рук своих мужей или партнеров (за 10 лет Афганской войны Советский Союз потерял 17 000 человек); 3) каждая третья женщина в России страдает от физического насилия со стороны мужа. Приводя эти цифры, невозможно не вспомнить о детях, которые, став свидетелями насилия в семье, получают тяжелые душевные травмы и приобретают негативный опыт для переноса в свои будущие семьи, становясь впоследствии либо жертвами, либо тиранами.

Конфликты и споры возникают в любых отношениях. Важно отличать домашнее насилие от конфликта. Спор может перерасти в домашнее насилие, если в конфликтной ситуации партнеры участвуют не на равных, если ваш партнер прибегает к насильственным методам, пытаетесь управлять и контролировать ваши действия и чувства [3, с.20].

Согласно Всеобщей Декларации прав человека (статья 5), принятой ООН в 1948 г., «никто не должен подвергаться пыткам или жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство обращению или наказанию». Конституция Российской Федерации также провозглашает право всех граждан на жизнь без насилия. Ежегодно 50 000 детей уходят из дома, 2000 детей сводят счеты с жизнью. Престарелые родители, живущие в семьях, где есть домашнее насилие, лишены спокойной старости. Эти цифры и факты указывают на размах человеческой трагедии, принявшей в нашей стране характер эпидемии, которая лишает людей жизни, разрушает семьи, оставляет детей сиротами. Такова наша реальность, в которой «крепость» может стать «минным полем», такова реальность многих семей, где имеет место домашнее насилие: будь то угрозы, оскорбления и унижения или избиения.

Очень важно уметь различать признаки поведения, характерные для большинства мужчин, склонных к насилию: пытается изолировать от встреч с подругами или родственниками; патологически ревнив; регулярно перекладывает вину за свои действия на других; жестоко обращается с детьми или животными; подвержен резкой смене эмоционального состояния; угрожает физической расправой.

Таким образом, в современной России сохраняются гендерные диспропорции и в сфере принятия политических решений, и в сфере их реализации. Адаптация женщин к новым условиям связана с большими социальными издержками, налицо их неравные стартовые возможности.

Рекомендации в борьбе с дискриминацией и насилием в семье различны, но в первую очередь государство должно заботиться о психологическом и физическом здоровье женщины еще с раннего возраста, т. е. проводить беседы и лекции в

школьных и учебных учреждениях, также должны распространяться бюллетени и памятки для девушек детородного возраста.

В г. Волгодонске существует программа «Здоровая женщина» руководителем которой является Новоселова И. Ю. – председатель автономной некоммерческой организации Региональный ресурсный центр «Здоровая семья». Данная программа направлена на совершенствование действующей системы охраны репродуктивного здоровья населения и женщин репродуктивного возраста, а также повышение грамотности населения в вопросах здорового материнства. Также в этом году состоялся «круглый стол», посвященный вопросам охраны репродуктивного здоровья, проведен выездной семинар. Женщины, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, получили бесплатную юридическую консультацию.

Организация «Здоровая семья» имеет пакет документов по вопросу открытия в г. Волгодонске кризисного центра для женщин, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В так называемых «убежищах» женщины смогут остаться на полгода. Там им бесплатно будет предложен кров, психологическая, медицинская и юридическая помощь. Эти действия, в свою очередь, дадут шанс многим женщинам освободиться от унижений со стороны мужа. И начать жизнь без насилия и семейных неурядиц.

Библиографический список

1. Итоги переписи 2010 [Электронный ресурс]. Официальный сайт ВПН 2010 - <http://www.perepis-2010.ru>
2. Черняева И.А. Профилактика семейного неблагополучия. // Социальная работа. – 2013. - №5. - 49 с.
3. Саранчина Д.В. Эффективная семейная политика - залог успешности региона. // Социальная работа. - 2013. - № 4. – 19 с.
4. Кулешова Е.В. Из опыта работы «социальной гостиницы» на базе отделения помощи женщинам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, комплексного центра социального обслуживания. // Социальное обслуживание. - 2013. - № 9. – 76 с.
5. Поленина С.В. Права женщин в системе прав человека: международный и национальный аспект [Текст] / С.В. Поленина. - М.: Институт государства и права РАН. - 2005. - 255 с.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ДОБРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ: ЗНАКОМСТВО. УХАЖИВАНИЕ. БРАК

А.А. Анчутина

*Южный федеральный университет, факультет социологии и политологии,
anchutina.nastya@yandex.ru*

Заключение брака и создание семьи – это наилучший позитивный исход добрачного периода отношений, на протяжении которого происходит процесс «примерки».

Отечественный психолог М.А. Абалакина обосновала теоретическую модель соотношения процессов межличностного восприятия и динамики добрачных от-

ношений. Автор выделяет три стадии позитивного развития отношений в добрачной паре. На первой стадии происходит встреча партнеров и формирование первых впечатлений друг о друге. Вторая стадия начинается, когда отношения переходят в устойчивую фазу, т.е. и сами партнеры, и окружающие воспринимают диаду как достаточно стабильную пару. Третья стадия возникает после решения партнеров о вступлении в брак [1].

Если интерпретировать теорию М.А. Абалакиной о динамике добрачных отношений, то можно выделить следующие стадии позитивного развития отношений в добрачной паре. Первая стадия – это знакомство. Вторая – стадия ухаживания. И последняя третья стадия – принятие решения молодых людей вступить в брак. Для того чтобы раскрыть специфику добрачных отношений необходимо проанализировать специфику каждой стадии.

Знакомство. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 13 февраля 2013 г. представил данные о том, где, по мнению россиян, лучше всего знакомиться, и где они сами встретили свою вторую половинку [2].

Женщины чаще, чем мужчины, признают удачным способом найти свою любовь - знакомство в кругу друзей (66% против 59% среди мужчин), на работе или учебе (51% против 46%). Представители сильного пола, напротив, чаще отмечают, что знакомство на улице - удачный способ (18% против 13% среди женщин).

Преобладающее число знакомств происходит в обстановке, удаленной от реальности: в местах досуга, отдыха, уличные знакомства. Большинство таких ситуаций сопровождается "эффектом ореола". В основном молодые люди стараются выглядеть лучше. Это справедливо как в отношении внешнего вида, так и в отношении повествования о себе и своих рассуждений о жизни. В таких условиях происходит общение "масок", которые каждый надевает на себя.

Несмотря на мобильность и глобализованность нашего сегодняшнего мира, молодым (и не совсем молодым) людям становится все труднее найти себе пару. Даже на стадии знакомства возникают проблемы: если раньше люди познакомились в библиотеках, на танцах, в парках и т.д., то сегодня это ночные клубы, где собирается определенная публика и ради определенных «целей». Плюс добавляется всеобщая проблема интернет-знакомств, где люди надевают любые виртуальные маски и играют привлекательные для них роли. И только в исключительных случаях такие знакомства перерастают в дружеские или интимные отношения.

Есть и еще одна проблема – это маскулинность женщин и феминность мужчин. Если ранее было неписанное правило, что именно мужчины знакомятся с женщинами, именно мужчины делают первый шаг в отношениях, то сегодня мужчины с женщинами поменялись ролями. Мужчины стали ухаживать за собой, предъявлять завышенные требования к женщинам, ожидать от женщин активных действий при знакомстве и при развитии отношений и т.д.

Ухаживание – это важный этап в добрачном периоде, однако роль этого этапа претерпела существенные изменения.

По мнению психолога С.В. Ковалева, следует обратить внимание на:

- особенности семейного уклада избранника (его прасемьи), которые кажутся ему естественными;

- способность возможного избранника к преодолению неизбежных препятствий;
- подготовленность будущего партнера к выполнению обиходных семейных функций (и своему принятию степени этой подготовленности).

Особенностью современного предбрачного ухаживания является так называемый «предбрачный эксперимент» – своеобразное моделирование всей реальности семейных отношений до их официального юридического начала (включая сексуальный контакт). По мнению С.В. Ковалева, «предбрачный эксперимент» может помочь в определении функционально-ролевой совместимости, а вовсе не в сексуальной сфере, хотя он обычно затевается ради выявления именно сексуальной совместимости. Для достижения интимно-личностного соответствия часто требуются годы, во многом по той причине, что способность к полноценной интимной жизни возникает у женщин позже, чем у мужчин: часто к 26-28 годам. Начало сексуальных отношений до брака нередко приводит или к «добрачному разводу» или к «вынужденным бракам» [3].

Нельзя не упомянуть о том, что на данном этапе возникает ряд проблем, с которыми молодой паре справиться довольно сложно. Во-первых, это конфликты в паре, и они связаны с тем, что чем больше молодые люди узнают друг друга, тем больше они находят отличий в интересах, взглядах, традициях семей, жизненных ценностях.

Во-вторых, это секс до брака. Сегодня молодое поколение думает, что это – нормально, необходимо проверить партнера: а если не подойдет? Табу на секс до свадьбы – пережиток прошлого. Однако результаты соцопросов, психологических и медицинских исследований свидетельствуют, что воздержание от секса до свадьбы полезное и необходимое, даже если брак уже запланирован [4].

Если руководствоваться общественным мнением по поводу сожительства, то оно способствует лучшему узнаванию друг друга, и, следовательно, большей уверенности в счастливом супружестве. Однако эмпирические исследования говорят об обратном. Те, кто сожительствовал с мужчинами, за которых они вышли замуж, более вероятно, разведутся.

Принятие решения молодых людей вступить в брак. Наиболее значимой для предбрачного периода является мотивация вступления в брак. Принятие решения нередко полимотивировано, можно выделить такие мотивы: любовь, долг, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения.

Любой из них может оказаться ведущим, однако молодые люди чаще всего на первое место, в идеале, ставят любовь.

Следует помнить, чтобы брачный союз был крепким нужно более внимательно относиться к выбору брачного партнера и развитию добрачных отношений, ведь именно на этом этапе формируется система ценностей будущих отношений в браке.

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет данные о том, почему, по оценкам россиян, люди вступают в брак. Люди сейчас вступают в брак, прежде всего, чтобы быть вместе с любимым человеком (отмечают 57% респондентов); для продолжения рода (40%); чтобы не быть одинокими, гарантировать стабильную старость (24%) [5]. Мнение, что наиболее

распространены браки по любви, доминирует во всех группах опрошенных с разным семейным положением.

Главные причины снижения числа создаваемых семей и заключаемых браков опрошенные связывают прежде всего с жилищными проблемами (68%) и низким уровнем доходов (57%) [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что принятие решения молодых людей вступить в брак – это позитивный, идеальный исход добрачных отношений.

Библиографический список:

1. Абалакина, М.А. Межличностное восприятие и динамика предбрачных отношений // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 1987.
2. Пресс-выпуск ВЦИОМ №2229 «Где найти свою вторую половинку» // <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=113641> (дата обращения 12.11.2013)
3. Силяева, Е.Г. Семейные отношений с основами семейного консультирования. – М.: Издательский центр «Академия», 2002
4. Секс до брака – бомба замедленного действия. // http://u-psiologa.com.ua/view/seks_do_braka_bomba_zamedlennogo_dejstviya/ (дата обращения 12.11.13)
5. Пресс-выпуск ВЦИОМ №645 «Жениться по любви, но с брачным договором»//<http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=4140> (дата обращения 12.11.13)

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Д. Байдукова, В.А. Барабанов

Руководитель: Богатырева Жанна Владимировна

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар

Sas-dorofe@yandex.ru

По данным различных исследований, интернет - зависимыми сегодня являются около 10 % пользователей во всём мире. Несмотря на отсутствие официального признания проблемы в России, интернет-зависимость уже принимается в расчёт во многих странах мира. Например, в Финляндии молодым людям с интернет - зависимостью предоставляют отсрочку от армии. Китай в 2008 году первым начал открывать клиники по лечению зависимых от компьютера людей. Однако в китайских клиниках используют строевую подготовку и электрошок; отмечают изуверские методы лечения, приводившие к смерти подростков-пациентов. В 2009 году в США появилась первая клиника по лечению данной зависимости.

Для граждан необходима сильная мотивация к обучению, т.к. практически весь учебный материал студент - дистанционник осваивает самостоятельно. Это требует осознанности, развитой силы воли, ответственности и самоконтроля. Когда юноша или девушка, только что окончивший школу, здоровый и имеющий возможность обучаться по очной форме закрывается от внешнего мира и начина-

ет обучаться дистанционно, то он пропускает важную ступень концептуальной социализации личности, которая предполагает:

- выработку устойчивых свойств личности;
- активное профессиональное обучение;
- жизненное самоопределение в вопросах: Каким хочу быть? Кем хочу быть?

(Нахождение своего «Я»);

- становление мировоззрения;
- развитие временной перспективы – планы на будущее[3,с.359].

Процесс социализации предполагает усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей и активное воспроизведение этих связей. То есть человек не только адаптируется к условиям социума, элементам культуры, нормам, которые формируются на различных уровнях жизнедеятельности общества, но и превращает их в собственные ценности, ориентации, установки. Человек в сложившейся обстановке обычно выбирает такой способ поведения, который приводит к утверждению его ценностей, что может происходить только в условиях межличностных отношений [3, с.348]. Человек присоединяется к той или иной группе зачастую именно ради того, чтобы стать ее частью, понять чувства «Мы» и чувства «Я» среди «Мы», что избавляет от одиночества, дает ощущение силы и уверенности, побуждает к влиянию на социальную жизнь в группе в процессе межличностных контактов, способствует приобретению индивидуального опыта [2, с.35].

Нами были проведены исследования. Студентам 2 курса, 50 мальчиков и 50 девочек нашего университета, предлагалось перечислить какой опыт они приобрели, обучаясь по очной форме обучения. Далее мы обработали результаты и предложили испытуемым ранжировать список. Результаты исследований приведены в диаграммах.



На первом месте студенты отмечают, что они стали самостоятельнее, увереннее в себе, пунктуальнее, целенаправленны, более открытые и жизнерадостные.



На втором месте ребята отмечают, что у них появилось много знакомых разных возрастов, увеличился круг друзей, и появилась вторая половинка.



На третье место студенты поставили теоретические и практические знания по их будущей профессии. Таким образом, можно сказать, что студенты в юно-

шеском возрасте хотят не только получить профессию, а ,что гораздо важнее, стать коммуникабельными, более ответственными, пунктуальными, увереннее в себе, дружелюбными, обрести навыки работы в команде, научиться сглаживать ссоры.

При дистанционном обучении личный контакт учащихся друг с другом и с преподавателями минимален, а то и вовсе отсутствует. Обучение, по специальностям, предполагающее большое количество практических занятий, при ДО затруднено. Даже самые современные тренажеры не заменят будущим медикам или учителям «живой» практики.

Конечно, полностью отказаться от дистанционного образования нельзя.

На наш взгляд, дистанционное образование не должно стоять на одной ступени с очной формой обучения. Скорее всего, дистанционное образование должно быть рекомендовано людям, у которых нет возможности обучаться «традиционно» и не должно выступать в роли основного.

В настоящее время вопросы о том, какой уровень профессиональности будет у специалистов с дипломом ДО, какими личностными качествами будут обладать данные выпускники, найдут ли они свое место в обществе (т.е. смогут ли они успешно адаптироваться в нем), как будет осуществляться карьерный рост таких специалистов, остаются открытыми.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. — М., 1990.-367 с.
2. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. — М., 1991.-151 с.
3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДОСКИ ПОЧЕТА КАК СОЦИОФОРМИРУЮЩЕЙ ФОРМЫ КУЛЬТУРЫ

Г.В. Бакуменко

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский Государственный
Университет культуры и искусств» кафедра теории и истории культуры
им. профессора А.И.Манаенкова genn-1@mail.ru*

В статье Большой Советской Энциклопедии Доска почета раскрывается как артефакт культуры СССР 30-80 гг. XX века. В качестве артефакта локальной советской культуры Доску почета рассматривают Н.Воронцова [3], Г.Андреевский [4]. Однако у нас есть основания рассматривать Доску почета не только как артефакт локальной культуры, но и как некоторую форму [2, с. 482-487], получившую в XX веке широкое распространение в интегрированных культурах различных стран. Этих оснований несколько: 1) наиболее ранний прототип Доски почета известен в культуре Древнего Рима 509-527 гг. до НЭ; 2) Доска почета широко распространена в современном Китае; так же есть свидетельство Эдгара Сноу [3,

с.317] со слов Мао Цзэдуна, что к 30 г. XX века «Красная доска» (аналог Доски почета) представляют собой в коммунистическом Китае мощное средство пропаганды нового (коммунистического) образа жизни, и опирается на традицию «Красного павильона», введенную в XIV веке НЭ основателем династии Мин императором Хуньу; 3) в западноевропейской культуре мы наблюдаем аналоги Доски почета (самые богатые люди планеты журнала «Форбс», масса современных рейтинговых исследований различных агентств, пример Голливудской «Аллеи славы», Доски почета образовательных и научных учреждений, частных клубов, гостиниц, ресторанов и пр.); 4) в культуре современной России Доска почета проявляется не как атавизм минувшей эпохи, а как бурно развивающаяся культурная форма, используемая в более широком спектре повседневной деятельности, нежели её советский аналог.

Рассматриваемая нами культурная форма Доски почета помимо своих проявлений в материальной и художественной культуре раскрывает свое содержание в процессе изучения эволюции (культивации) её семиотического значения [1, с. 12-25]. Как знак Доска почета представляет собой единство структурных семиотических элементов: *почетное место* и *портрет*.

Категория почетного места известна с древнейших времен в истории культуры. Она реализуется в пространственном (ландшафтном или архитектурном), культовом и социальном планах. Почетное место тесно связано с пониманием величия, преимущества, приоритета. Эволюцию этой категории мы можем проследить в истории культуры всех народов, начиная с эпохи Шумерской цивилизации.

В результате исследования истории культуры в разрезе интересующего нас предмета, мы можем дать следующее определение почетного места.

Почетное место как структурный элемент Доски почета является абстрактной семиотической категорией культуры, позиционирующей социально поощряемый комплекс ценностных ориентаций индивида в его повседневной деятельности.

Портрет как семиотическая категория понятие несколько более обобщенное, нежели трактовка соответствующего жанра в истории живописи. В нашем случае портрет выступает в качестве идентификатора конкретной личности, юридического лица (фирмы) или даже продукта потребления. А следовательно, включает в себя не только портретный жанр, но и эмблемы, имена собственные, идентифицирующие символы (например: Иван Иванович Иванов, Kinder surprise, ЛДПР, BMW, распятие, Веселый Роджер и т.д.).

В результате изучения эволюции портрета как семиотической категории мы можем дать следующее определение рассматриваемому понятию.

Портрет как структурный элемент Доски почета является абстрактной семиотической категорией культуры, позиционирующей преимущественное положение исторической персоны или культурного артефакта в ряду таких же персон или родственников по своему содержанию объектов (артефактов).

Благодаря взаимно дополняемому единству описанных элементов Доска почета является активным механизмом управления обыденным сознанием индивида в рамках его социализации.

Источники:

1. Лотман ЮМ. Статьи по семиотике и топологии культуры. Избранные статьи в трех томах. Том I [текст] / ЮМ Лотман, - Таллин, Александра, 1992. – 482с
2. Зиммель Георг. Избранное. Том первый. Философия культуры [текст] / Георг Зиммель, - М, Юристъ, 1996. – 671 с
3. Наталья Воронцова-Юрьева - СССР. Доска почета [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Наталья Воронцова-Юрьева, 2011-2013. – Режим доступа: <http://vorontsova-nvu.livejournal.com/421757.html> – Загл. с экрана
4. Андреевский Г. Повседневная жизнь Москвы в сталинскую эпоху. 1930-1940 годы скачать бесплатно электронная библиотека истории России [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Библиотека Гуммер – история, 2013 – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/andr_povsg/08.php – Загл. с экрана
5. Snow E. Red Star Over China [текст] / E Snow, – Read Books, 1937. – 464 p

ФАНАТСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

М.В. Березенчук

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Волгоградский государственный университет»
berezenchuk.m.v@gmail.com*

В последние два десятилетия можно заметить нарастание культуры так называемых фанатов, которые увлечены продукцией новых медиа, то есть любителей книг, кино, музыки, компьютерных игр, спорта и прочего. Множество поклонников имеют возможность контактировать между собой, отчего создаются уникальные сообщества, которые имеют все черты новой субкультуры. Они создают отдельную "фанатскую" культуру, в которой есть все виды искусства: литература, музыка, живопись, актерское мастерство и прочее.

"Фанатская" культура или, как её называют на западе, фан-арт зародилась еще XIX веке на западе, и как таковой термин "фанат" стал использоваться в 1890-х годах. То есть этот феномен совсем не нов для мирового сообщества, однако до сих пор остается белым пятном в научной среде. И только в последние двадцать лет западные ученые, в частности американские исследователи, начали рассматривать феномен фан-арта, как новую медиакультуру.

В России фанатство уже прижилось в социуме и не воспринимается как нововведение со стороны Запада (спортивные болельщики, музыкальные поклонники и т.д.). В условиях российского общества данный феномен принимает уникальные черты, которые схожи с западными образцами, но имеет ряд различий, обусловленный российским менталитетом. Поэтому изучение данного феномена представляет определённый интерес для мирового научного сообщества.

В настоящее время фаномы активно применяют Интернет как средство информационного обмена, так и для создания архивов информации по своей теме. Для этого часто используются форумы, блоги, социальные сети, видеохостинги и другие коллективно редактируемые сайты. Распространённым видом некоммер-

ческого творчества является фанфикшен — написание историй о вселенной и персонажах определенного фандома. Другими видами творчества являются фан-видео (создание любительских видеороликов по теме бренда с кадрами, объединёнными общей идеей) и фан-арт (который может подразумевать как создание оригинальных рисунков, так и переработку готовых материалов для создания коллажей, аватаров, заставок для рабочего стола). Интернет также используется для организации различных мероприятий в рамках фандома, например ролевых игр, фестивалей и конкурсов.

Анализ созданных поклонником экспонатов или самих фанатов охватывает широкий спектр научного знания, и так называемые *fan studies* являются междисциплинарной областью. В теории *fan studies* могут быть разделены на два главных подхода: анализ поклонников непосредственно, а так же фанатской культуры в целом, и исследование в области создания артефактов поклонниками.

Вопросами в области *fan studies* занимались исключительно западные ученые, особенно заметны работы американских социологов и культурологов, ведь именно в Америке фактически зародилась фанатская культура. Для исследования сущности фан-арта в мировой культуре требуется рассмотрение факта возникновения феномена, его развитие в век Интернет-технологий, и создание отдельной отрасли научного знания, занимающейся проявлениями культуры поклонников. Исследования генезиса и развития *fan studies* — отдельной научной области в современной науке — были сформулированы так же независимым исследователем Карен Хеллексон [2]. Большое влияние на *fan studies* оказал профессор университета южной Каролины Генри Дженкинс [3; 4]. Совместно с Кристиной Буссе [1], он занимался социологическими исследованиями в области гендерных аспектов культуры поклонников и *fan studies*, а так же описывал феномен фан-арта как ответ на средства массовой информации. Он проводил параллели между изучением фанатства как мужчинами, так и женщинами, а так же описывал гендерные различия проявления данного феномена в культуре и социальной сфере. Анализ социологических практик в области *fan studies* раскрыли ученые Джонатан Грей, Корнел Сэндвосс и С. Ли Харрингтон [5], описав историю развития данной отрасли научного знания.

Из этого можно сделать вывод о том, что по мере развития СМИ и технологий, позволяющих вливаться в массовую культуру, расширялись сообщества поклонников. Эти сообщества взаимодействовали друг с другом и не представляли собой закрытые объединения. Данный процесс привел к развитию так называемой культуры фанатов, которая на данный момент представляет собой отдельную субкультуру с определенными нормами и правилами, особым видом искусства (фанфикшен, фанарт, фанвидео и т.д.), и являющимся объектом для научного анализа и социологических практик.

Библиографический список:

1. Busse K. MiT5 Review [Электронный ресурс]/ Kristina Busse. - Режим доступа: <http://kbusse.wordpress.com/2007/05/01/mit5-review/> (дата обращения: 23.05.12).
2. Hellekson K. Fan studies 101. // *SFRA Review* 287. – Winter. - 2009. – P. 5–7.

3. Jenkins H. Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture. - New York: New York University Press. – 2006. - 279 p.
4. Jenkins H. Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture. Studies in culture and communication. - New York: Routledge. – 1992. - 343 p.
5. Jonathan Gray, Cornel Sandvoss, and C. Lee Harrington. , Fandom: Identities and Communities in a Mediated World. New York. – NY: New York University Press. – 2007. – 432 p.

ВЕЛИКАЯ КИТАЙСКАЯ СТЕНА

А.С. Бугаев

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования «Ростовский государственный
университет путей сообщения»
bugaev.andrej2011@yandex.ru*

История началась более 2 тысяч лет назад, когда один человек, без всякой помощи создал китайскую нацию. Новая Китайская империя постоянно подвергалась нападениям на северных границах, и первый китайский император Цинь Ши-хуанди решил остановить их, построив Китайскую стену. Задача была просто невероятной – укрепить всю северную границу с головокружительной скоростью. Метод строительства должен был быть простым и дешевым. Необходимо было такое количество работников, чтобы они смогли построить стену через весь Китай. Впрочем, рабочая сила не была проблемой для такого могущественного и безжалостного правителя. Если солдаты собрали крестьян, согнали их на север и заставили работать, пока те не умерли. Люди были недовольны изнурительным строительством стены. Поднялась целая серия мятежей, одни из которых возглавляла знать, а другие – крестьяне. Все они собрались в столице и убили второго императора династии Цинь. Так был положен конец династии. Стену Цинь не оставили, и еще более амбициозная династия достроит стену до самого края света и превратила ее в оружие империи. [1.]

Императоры династии Хань, были все еще не настолько защищены, чтобы ответить на вызов противников с севера, особенно в таких отдаленных местах, как пустыня Гоби. Поэтому они применили дипломатический подход. Они использовали комбинацию брачных союзов, чтобы уменьшить угрозу просто купив гуннов. Хань удалось выиграть время, чтобы собраться с силами. В 140 году до нашей эры новый император – Хань У-Ди взойшел на трон. Он намеревался сражаться с гуннами и победить их, сделав ставку на военное искусство и укрепление обороны. Он приказал инженерам отстроить стену нового императора. Инженерам Хань У-Ди нужно было найти решение для строительства в пустыне Гобби. Их ответ был невероятно прост – там, где нельзя было строить, они копали. Они рыли канавы, рвы, преграждая гуннам путь. Инженеры Хань У-Ди заметили, что если они укрепят свои башни из песка и гравия слоями тростника, то эти конструкции выстоят. Часовые использовали сигнальные костры, которые зажигали при приближении гуннов. Однако гунны так и остались постоянной угрозой. Император знал, что ему нужно защитить жизненно важные оазисы на великом

Шелковом пути. Древним китайским инженерам нужно было возвести защищенную от нападения крепость. Сегодня сохранилось лишь центральное укрепление. Во время его строительства, последний аванпост империи был примером совершенной технологии. На первой линии обороны, китайцы соорудили хитрую систему сигнализации. Ров наполненный мелким песком с внешней стороны стен. Любой, кто шпионил у крепости ночью, оставлял там следы.[2.]

В 13 веке, Чингисхан и его грозная армия, начали завоевание центральной Азии, создавая империю, протянувшуюся до самой Европы. Монголы вторглись в Китай и правили там сотню лет, до тех пор, пока новая династия Мин не выдвинула их за пределы страны. В 1368 году представители династии Мин хотели быть уверенными, что Китай никогда больше не падет под натиском монголов и приступили к строительству новой стены династии Мин. Чтобы защитить свой город и империю, императору Мин нужно было укрепить каждый из этих проходов. В отличие от других династий, он не поручил выполнение этого задания порабощенным крестьянам, а вызвал лучших инженеров и солдат. Руководил ими генерал Ци Цигуан. Он предложил построить закрытые башни и комнаты, и строить стену полностью из кирпичей. Сначала он построил цепь сигнальных башен на горных вершинах, к северу от стены. Затем его инженеры продлили стену через речную долину, чтобы предотвратить любое нападение конницы. Массивные ворота пропускали воду, но с помощью решеток останавливали захватчиков. Любой, кто пытался бы преодолеть линию обороны, оказывался в ловушке долины, где защитники могли убить его. На востоке Великая стена заканчивалась комплексом из 5 крепостей. Серия стен, ворот и укреплений создавала непреодолимый барьер у входа в Китай.[3.]

Императоры династии Мин переключились к другой проблеме – далекой западной границе Китая, где требовалась защита торговцев, путешествующих по Шелковому пути, пошлины которых значительно пополняли казну. Застава Дзя Ягуань должна была быть очень надежной. Каким-то образом инженерам нужно было придумать образ империи из рассыпающейся гальки и песка. Они предложили оригинальное решение. Крепость внутри крепости. Это была двойная защита для обороняющихся, и двойная проблема для захватчиков. Любому входящему приходилось столкнуться со страшным лабиринтом ворот, проходов, башен и стен. Великая стена – это удивительное сооружение и свидетельство человеческих достижений, организации и способности объединить людей по их собственной воли, или против нее.[4.]

[1.] Династия Цинь в Древнем Китае [Электронный ресурс] Код доступа: http://ancient.gerodot.ru/topics/data/china/articles/china_article_05.htm. Дата обращения: 12.11.13.

[2.] Военное противостояние гуннам [Электронный ресурс] Код доступа: <http://ancient.gerodot.ru/topics/data/china/china66.htm>. Дата обращения: 12.11.13.

[3.] Династии Мин и генерал Ци Цигуан [Электронный ресурс] Код доступа: http://fictionbook.ru/author/alekseyi_aleksandrovich_maslov/tayiniyyi_kod_kitayiskogo_kunfu/read_online.html?page=28. Дата обращения: 14.11.13.

[4.] Великая Китайская стена. История и легенды [Электронный ресурс]
Код доступа: <http://lifeglobe.net/blogs/details?id=581>. Дата обращения: 15.11.13.

ПОЛИТИЧЕСКИЙ РИТУАЛ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: СУЩНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

М.А. Витченко

ЮФУ, mariavitchenko@sfedu.ru

Политические ритуалы – одно из древнейших средств осуществления политической власти. В бесписьменных обществах вопросы соблюдения порядка, наследования и осуществления власти, преодоления конфликтов регулировались ритуалами. На основе ритуалов строилась вся общественная жизнь: ритуалы контролировали, координировали, стабилизировали все сферы человеческой жизни. Одно из свойств политического ритуала – его способность структурировать реальность, возводить ее в контролируемое русло (в древности сезонные ритуалы указывали на смену времен года и на начало новых полевых работ; использование ритуалов помогает человеку в сложные, трагические моменты жизни, политические ритуалы в древности помогали поддерживать существующий порядок: давали готовый шаблон поведения для правителя, жреца, подданного, то есть, позволяли контролировать жизнь всего общества).

Современная политическая жизнь насыщена ритуалами. Коронация, инаугурация, съезд партии, воинская присяга, торжественное разрезание ленточки – все это лишь малая часть современных ритуалов.

Среди этих вопросов одним из наиболее интересных и наименее изученных является проблема политических ритуалов. Политика – суть общественный феномен. Она всегда массова, а массовое действие должно строиться по определенным законам. Так, например, ни для кого не секрет, что избирательные кампании являются своего рода шоу, четко разыгрываемыми спектаклями. Большую роль для составления сценариев в этих спектаклях играют политические ритуалы. Участниками широко разыгрываемых ритуалов является большая масса людей. Возможности СМИ позволяют транслировать ритуальные политические действия на весь мир. Близость власти к рычагам воздействия на СМИ позволяет безгранично ими пользоваться. Именно распространение СМИ, увеличение аудитории позволяет утверждать, что использование политических ритуалов является актуальной политической практикой. Их исследование – актуальная теоретическая и практическая задача.

Использование политических ритуалов не афишируется, их влияние зачастую не осознается, но их существование отрицать нельзя. Ритуальные политические действия не воспринимаются как манипулятивные действия власть имущих. Особенность политических ритуалов состоит в том, что люди, не вовлеченные в политическую деятельность, воспринимают ритуалы как обычную, «нормальную», повседневную политическую жизнь, как то, что «принято».

Итак, своей сути, политические ритуалы – это то, что «разыгрывается» на публику и для публики, иначе говоря – манипуляция. Не смотря на негативный

семантический шлейф, манипулятивную функцию политических ритуалов не следует рассматривать только с негативной позиции.

Политический ритуал, так же как и любой другой ритуал – есть действие, основанное, опирающееся на символы. Символы составляют мельчайшую структурную единицу, основу политического ритуала. Они дают ключ к пониманию влияния политического ритуала, его эффективности при массовом применении. На основе символов ритуал создает видимость общественного согласия, стабильности, опирающейся на некие глубинные, сакральные порядки.

В современном мире ритуалы необходимы для того, чтобы стабилизировать, упорядочить события политической жизни, обозначить границы возможных действий для политических акторов, и, в то же время, указать тем, кто непосредственно не вовлечен в политику, как можно и нужно реагировать на те или иные политические события. Одним словом, ритуалы используются в политике для стабилизации отношений, для того, чтобы власть могла обращаться к обществу и манипулировать им понятными для него средствами (путем использования устоявшихся, известных и близких всем символов). Общество, в свою очередь, так же использует ритуализированные действия для демонстрации своего недовольства, нужд, для того, чтобы транслировать эту информацию власти.

Большую роль политические ритуалы играют для регуляции и снижения конфликтов и социального недовольства в обществе.

Современные явления, такие как стачки, забастовки, демонстрации, сотрясающие многие европейские страны, несут в себе значительный ритуальный смысл. Подобные действия неприятны для власти, но, все же, это - разыгрываемое по определенным правилам, а, следовательно, контролируемое выражение недовольства. Еще в середине XX века американский политолог Д. Керцер отмечал, что сообщение, облеченное в ритуальную форму, несет в себе гораздо больше информации и более доступно и понятно тому, кому оно адресуется, чем сообщение, выраженное только в форме слов (как письменных, так и устных).

Люди, принимающие участие в демонстрациях, в символической и ритуальной форме сообщают власти о своем недовольстве. Представители власти, в свою очередь (согласуясь с законами жанра), демонстрируют, что «прочитали» передаваемое сообщение, то есть, реагируют на него (обещанием принять нужное решение, разгоном демонстрации, применением силы). Таким образом, цель демонстрантов сообщить о себе, и понять, что они услышаны. Адекватные действия власти позволяют сохранить хрупкое политическое равновесие в обществе, выпустить накопленный негатив мирным путем.

Негативная реакция власти на акции протеста, демонстрации, марши, перформансы, имеющие место в современной России демонстрирует нам кризис символов и ритуалов.

С развалом Советского Союза исчезла общая, понятная большинству символическая база, язык, с помощью которого граждане могли бы обратиться к власти.

Отсутствие общих символов, небрежное, снисходительное отношение к политическим ритуалам приводит к глухоте власти и отсутствию политической заинтересованности в обществе.

Тем не менее, политико-ритуальное взаимодействие власти и общества можно и нужно наладить. Для этого необходима серьезная работа власти. Необ-

ходимо создание и активное применение общих символов, тех ключевых позиций, на которых строится политическая ритуализация. Необходимо ввести ритуалы в политическую деятельность. Новые политические символы и основанные на них ритуалы могут наладить коммуникацию и взаимодействие, снизить градус напряженности в Российском обществе. Можно сказать что, чем больше ритуалов, тем больше порядка и согласованности, так как одна из основных функций ритуала – структурирование реальности, возведение ее в контролируемое русло.

Использование политических ритуалов – не панацея для современной России. Ритуалами нельзя решить проблемы коррупции, откатов, «подстраивания» законов под нужды отдельных людей. Ритуалы не «закроют глаза» общества на преступления власти. Тем не менее, с помощью ритуалов можно снизить уровень социальной напряженности, возвести ее в контролируемое русло, наладить отсутствующий, но так необходимый диалог власти и общества.

Таким образом, мы видим, что политический ритуал, не смотря на архаические корни, достаточно актуален в наши дни. Без использования политических ритуалов невозможно представить себе внешнюю политику ни одной современной страны. В то же время, использование политических ритуалов во внутренней политике способно поддержать стабильность и мир в обществе.

1. Фалалеева И.Н. Политико-правовая система Древней Руси IX-XI вв. - Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003.

2. Kerzer David I. Ritual, Politics and Power.- Yale University, 1988.

РОССИЯ – КИТАЙ: ВЕКТОР ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Е.В. Ганжула

Студентка

Южный федеральный университет, факультет социологии и политологии

Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: Kat-Ganzhula@yandex.ru

Актуальность отношений между Россией и Китаем, прежде всего, связаны с ролью и местом Китая в мировом пространстве. На основе экономического динамизма Китай постепенно входит в ряд мировых лидеров таких как: США, ЕС, Россия, Япония.

Нынешний мировой кризис дает Китаю новые возможности. На общей мировой картине Пекин демонстрирует постоянно возрастающие амбиции. При взаимодействии с другими мировыми экономиками Китай прибегает к *стратегическому диалогу*. Примером служит китайско – американский стратегический диалог в мае 2009 г. Пекин инициировал усилить китайско – американское сотрудничество, где Китай мог бы активнее влиять на мировые дела. Главная стратегическая проблема Китая это дисбаланс между экономикой и политикой. Запад воспринимает Китай в экономическом плане своим партнером, который играет по рыночным правилам, но в политическом плане считает его «чужим», не демократическим. Отсюда и идет дисбаланс, а вследствие и рамки, которые не дают в полной мере взаимодействовать Китаю с Западом.

В условиях мирового экономического кризиса между Россией и Китаем возрастает степень конкурентности за энергоресурсы в развитых странах и ликвидным активам в развитых экономиках. В региональном контексте наиболее острым становится конкуренция с Китаем на пространстве Центральной Азии (ЦА). Чтобы получить доступ к энергоресурсам региона Китай все чаще используют Шанхайскую организацию сотрудничества (ШОС). В энергетике – Китай рассчитывает на выгоды от конкуренции России и Казахстана на центрально-азиатском нефтяном рынке и России и Туркменистана – на газовом. Пекин использует консервативную экономическую структуру стран ЦА для продвижения своей помощи, прежде всего, в сырьевые, менее готовые к модернизации, сектора их экономик. Тем самым Китай обеспечивает на будущее свою роль регионального источника новых технологий и инноваций.

В диалоге с Россией Пекин с довольной жесткостью защищает национальные интересы, особенно граждан, которые работают на российском рынке.

Для России представляется стратегически рациональным качественно улучшить взаимодействие с Китаем:

- ✓ с тем, чтобы избегать обострения российско-китайских отношений по причинам, вызванным превращением Китая в нового мирового лидера;
- ✓ не упустить новые шансы, обусловленные активной международной финансовой и экономической политикой Пекина и иным, чем раньше, характером китайско-американского, китайско-японского и, хотя пока и в меньшей степени, китайско-европейского партнерства.

В этом контексте «стратегическое партнерство» России и Китая рационально понимать и в том смысле, что обе страны готовы совместно решать глобальные и долгосрочные проблемы [1]. И в том смысле, что Москва и Пекин готовы выявлять, открыто обсуждать и преодолевать те противоречия и проблемы, которые вытекают из обостряющейся конкуренции двух стран вследствие приобретения Китаем своего нового международного качества [2].

Литература:

1. Рябцев В.Н. Современный иранский кризис. Как объект геополитического анализа: региональный и глобальный контекст.// 2008 г.
2. Bremmer I., Zaslavsky A. Bush and Putin Tentative Embrace// World Policy Journal – Winter 2001/2002

ЖОРЖ БАТАЙ КАК ПОЛИТИЧЕСКИЙ ФИЛОСОФ

И. Ю. Гнатышин

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВПО «КубГУ»)

[*ignatyshin8@gmail.com*](mailto:ignatyshin8@gmail.com)

Весьма неоднозначной фигурой на просторах 20 века остался Жорж Батай. Трудно с точностью сказать, кем по роду деятельности он является. Среди сфер его деятельности можно, пожалуй, назвать социологию, политэкономия, просто

литературную деятельность, философию. Жоржа Батая можно назвать родоначальником некоторых весьма интересных объединений, таких как общество «Контратака», «Ацефал» и Коллеж социологии, которые объединяли, пожалуй, одних из самых ярких французских (и не только) сверхинтеллектуалов. Творчество Ж. Батая, если рассматривать его истоки, лежит в плоскости трёх мыслителей: Гегеля, Ницше и Сада. Ж. Деррида говорит, что творчество Батая, по сути, гегелевское учение, называя его «невоздержанным гегельянством», но всё не так просто, и это признаёт сам Деррида, говоря о своеобразной неоднозначности Гегеля и его «легковесности».

Обычно Жоржа Батая наделяют весьма сомнительными привилегиями, вырывая его из контекста и обходя наиболее интересные стороны его учения, которые могли бы оказаться в поле зрения политолога. Это такие концепты как «непроизводительная трата и общая экономия», «суверенность», «внутренний опыт», «небожественное сакральное».

На самом деле творчество Батая лежит в плоскости несколько не сочетаемых вещей, таких как научность, мистичность и невероятная риторичность и художественного текста. Батай пытается с помощью научного аппарата вывести в поле зрения научного знания такую вещь, как мистический опыт, который он называет «внутренним опытом» или просто опытом. Сюда, пожалуй, входит понятие «суверенность», утверждающее царство не-знания и мгновения, противопоставляемое всякой деятельности, направленной на результат, растянутой во времени, также как и движения мысли целеполагания (здесь Батай разбирает такие понятия, как слёзы горя и радости, смех, которые начисто прерывают мысль [1, 320]). Всё это восходит к животной природе человека, которая якобы имманентна себе («животное пожираемое есть нечто подобное животному пожирающему») и прерывается полаганием объекта, которое началось, по мнению Ж. Батая, с использованием необработанного орудия из кремня.

Батай говорит о некоей природе человека, которая якобы концентрируется вокруг объекта («ядро отвращающего объединения»), который являлся асоциальным, отвратительным, внушающим страх, но с другой стороны притягательным и не признаваемым, но всё же являющимся этим центром, который позже оказывается погребён вместе со стираемой второй (ужасной) стороной объекта. Батай вводит понятие «непроизводительная трата», оспаривая, по сути, основные экономические теории: он говорит, что вся экономическая деятельность основана не на накоплении богатств, а на безудержном стремлении человека к саморасточению. И это расточение выливается именно в «трате» этих произведённых богатств, но затем в процессе стирания ужасной стороны объекта (или «лживости жрецов») «трата» становится подконтрольной, но сохраняемой в качестве «следа», и здесь мыслитель приводит план Маршала в качестве примера (избыточные богатства – менее развитым странам).

Во втором манифесте сюрреализма написано, что простейший его (сюрреализма) акт заключается в том, чтобы с револьвером в руке выйти на улицу и стрелять наугад в толпу, сколько можно. И общество «Контратака» привносит ноты этого течения в революционную тактику, принося иррациональное на её службу. Здесь можно поставить вопрос об иррациональном в политике и его совершенном отталкивании в политической мысли, говоря о том понимании иррациональности, которое нам предоставляет Ж. Батай.

В одном из текстов Коллежа социологии говорится, что якобы мистическое – противоположность политического, а политическое находит своё воплощение в рациональном [3, 293]. Но Батай ведёт свою критику из поля сакрального и иррационального. Он говорит о том, что человечество не утратило всю долю своего архаизма и что социальные практики есть выражение этой архаики, что выражается в постоянном переписывании мифа, мифологии в чистом виде, которая выражается в «небожественном сакральном» (здесь под сакральным Батай прежде всего понимает то, что не подлежит обсуждению). Ведя разговор о демократии (можно весьма долго рассуждать об всеобщей рационализации в веберовском или же другом понимании, он декларирует то, что она (демократия) сакрализирует рациональность и неприкосновенность территории. Из тезиса о неприкосновенности территории Батай делает вывод о возможности правления лишь группой заговорщиков, не основанную на территориальном принципе, но в целом он довольно пессимистичен: революция совершается людьми, и поэтому она не совершенна. Сама по себе революция, считает Батай, возможна только, где осуществляется принцип суверенности с ненавистью народа к нему, то есть не возможна в развитых буржуазных странах. Следствием первого является, пожалуй, очень интересный факт невозможности критики политического из поля демократии, которая сакрализирует рациональность, не позволяя системе выйти за свои концептуальные пределы, то есть в какой-то мере критикуемый уподобляется критикуемому, оставляя возможность критики со стороны иррационального за бортом, а Батай можно назвать философом «невозможного». В данном случае в условиях демократической гегемонии (идеологичность которой на современном этапе трудно отрицать) и её «сакральной» рациональности батаевская критика становится чем-то оппозиционным, становится «невозможностью», но само понятие «невозможность», которое приводит нас к отношению рационального и иррационального в плане политического, что по своей природе идеологично и речь может идти о «плохом понятии» «невозможности».

1. Жорж Батай, «Проклятая часть», М.: Ладомир, 2006
2. «Танатография эроса», сборник. СПб.: Мифрил, 1994
3. Дени Олье. «Коллеж социологии». СПб.: Наука, 2004
4. Предельный Батай, собрание статей. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2006
5. О Ницше. Воля к шансу. Жорж Батай.- М.: Культурная революция, 2010.

**ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ТЕОРИЯ А. ТОЙНБИ:
К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ КНИГИ А.ТОЙНБИ
«ПОСТИЖЕНИЕ ИСТОРИИ»**

Г.А. Гриченко

*ФГБОУ ВПО «Краснодарский государственный университет
Культуры и Искусств»*

joro@bk.ru

Теория локальных цивилизаций, выдвинутая английским историком Арнольдом Тойнби, востребована в современном научном знании ввиду того, что в силу своих особенностей предоставляет возможность детально изучить конкретную локальную культуру. Теория является циклической в том смысле, что она не

рассматривает историю как единое поступательное движение всех народов к одной общей цели. Концепция А. Тойнби поражает грандиозностью своего замысла - охватить всю человеческую историю и описать все появившиеся в ее ходе цивилизации. Чрезвычайно богатая деталями и верными наблюдениями, касающимися отдельных цивилизаций и их сравнения, концепция завершается, однако, превознесением мировых религий и констатацией того, что история - это божественная творческая сила в движении.

Ученый утверждает, что каждое общество проходит стадии генезиса, роста, надлома и разложения; возникновения и падения универсальных государств, всемирных церквей, героических эпох; контактов между цивилизациями во времени и пространстве. Жизнеспособность цивилизации определяется возможностью последовательного освоения жизненной среды и развитием духовного начала во всех видах человеческой деятельности, переносом Вызовов и Ответов из внешней среды внутрь общества. И поскольку Вызовы и Ответы на них носят различный характер, постольку цивилизации оказываются непохожими одна на другую, главный Ответ на Вызов Логоса определяет сущность единой человеческой цивилизации.

Цивилизационная теория А. Тойнби уникальна тем, что представляет оригинальное и вполне жизнеспособное решение проблемы культурогенеза. Ученый писал, что зарождение цивилизации (а следовательно, и возникновение и развитие ее культуры) происходит благодаря своеобразному энергетическому импульсу, прорыву инерции покоя, когда она находит внутренние силы для Ответа на Вызов истории, что приводит к успехам в ремесленно-промышленной, торговой, художественной деятельности. Вызов - это историческая ситуация или природные факты, ставящие перед обществом проблему, а Ответ - это вариант решения этой проблемы, который выбирает творческое большинство зарождающейся или развивающейся цивилизации. К примеру, Египетская цивилизация возникла в результате своевременного и эффективного ответа на так называемый «Вызов сурового климата» (в данном случае - стремительное иссушение земель), выраженном в создании ирригационных систем, позволявших орошать гораздо больше земель, нежели обычно использование плодородной долины Нила.

А. Тойнби полагал, что цивилизации есть определенные типы человеческих сообществ, «вызывающие определенные ассоциации в области религии, архитектуры, живописи, нравов, обычаев - словом, в области культуры», т.е. для него цивилизация - это достигшая пределов самоидентификации культура, в пределе это может быть человеческая или глобальная цивилизация. Шкала критериев классификации цивилизаций у Тойнби весьма подвижна, хотя два из них остаются стабильными - это религия и форма ее организации, а также «степень удаленности от того места, где данное общество первоначально возникло».

Жизнь цивилизации - это скорее непрерывное поступательное движение по пути духовного развития, на котором постоянно возникают ловушки, способные надломить и даже разрушить цивилизацию. Движение по этому пути - дело трудное, однако всегда есть шанс обойти все препятствия и не упустить этот шанс - задача индивидуумов, составляющих данное общество. Именно человек ответствен за рост своего общества.

Итак, из очевидных достоинств рассматриваемой теории, прежде всего, стоит выделить то, что она позволяет глубоко изучить историю конкретных стран и конкретных народов. Она ориентирует на изучение тех сторон общественной жизни, которые выпадают из поля зрения формационного подхода к изучению общества и истории. Также теория локальных цивилизаций ставит в центр исследования человеческую деятельность и непосредственно человека.

Однако, эта теория подвергалась критике. К примеру, Питирим Сорокин в своем труде «Общие принципы цивилизационной теории и ее критика. Сравнительное изучение цивилизаций» указывал на то, что ее серьезная ошибка заключается в смешении культурных систем с социальными системами (социальными группами), а также в том, что название «цивилизация» дается существенно различным социальным группам и их общим культурам — то этническим, то религиозным, то государственным, то территориальным, то различным многофакторным группам. [2]

С.П. Капица, С.П. Курдюмов и Г.Г. Малинецкий в книге «Синергетика и прогнозы будущего» утверждают, что концепция Тойнби прекрасно объясняет судьбы разных народов. Однако она не дает возможность что-либо предсказывать или хотя бы определять, брошен ли вызов, определяющий судьбу, или нет.[3]

К спорным моментам теории можно отнести то, что при последовательном применении теории локальных цивилизаций в изучении какого-либо общества становится невозможен взгляд на всемирную историю как на единый исторический процесс. Эта теория также создает практически полное отрицание единства человеческой истории, а в некотором смысле даже изолирует целые народы и общества. Наконец, она сводит к минимуму возможность исследования закономерностей развития человеческого социума на протяжении истории.

Таким образом, теория локальных цивилизаций имеет множество плюсов и минусов, которые, однако, уравнивают друг друга. Однако ученый в своем труде «Постижение истории» осуществил уникальную попытку доказать, что история открыта для постижения, и что человек полностью способен ее изучить.

Список использованной литературы:

1. Тойнби А. Д. «Постижение истории» Москва, 1991.

2. Сорокин П. «Общие принципы цивилизационной теории и ее критика.

Сравнительное изучение цивилизаций»

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Eras/03.php

3. С. Капица, С. Курдюмов, Г. Малинецкий "Синергетика и прогнозы будущего" Москва, 2003.

МЕСТО ИНТЕРНЕТА В СОЦИУМЕ

С. А. Датченко

Южный федеральный университет

Datchenko_s@mail.ru

С появлением Интернета и сетевых сообществ современное информационное общество получает новый мир коммуникации. Поэтому, когда первоначаль-

но, пытаются оценить все плюсы и минусы Интернета, то единого ответа нет и быть не может. Сеть открывает новый мир коммуникации. Через Фейс-бук, Твиттер и т.д. человек заводит виртуальных друзей, с которым ему гораздо интересней, чем с друзьями в реальном мире. Чтобы расширить круг друзей пользователь занимается самопрезентацией. Это позволяет менять в разных сетевых сообществах идентификацию. Возможности Интернета позволяют человеку создавать множество образов своего "Я" совершенно непохожих друг на друга, и часто, не соответствующих человеку в реальном мире. Не случайно, оценивая современное мировое информационное пространство. Г.– П. Мартин и Х. Шуман сравнивают его с «глобальной западней», которая уготовлена для современной цивилизации, с лавиной, сметающей все на своем пути [1]. В последнее десятилетие выявляются различные проблемы, связанные с влиянием Интернета на психику и поведение пользователей. К одной из таких относится возможность возникновения Интернет - зависимости, которая может проявляться в виде чрезмерного использования Интернета и социальной дезадаптации.

В современных научных исследованиях особое внимание уделяется проблеме философского и психологического осмысления Интернет- аддикции, хакерства, геймерства и т.д.

В основе названных крайних вариантов деятельности, связанной с Интернетом, лежит такое явление, как эскапизм, т.е. бегство от действительности, в данном случае - бегство в виртуальный мир. В социальный процесс, запущенный этой новой фазой информационной революции, вовлечены сегодня миллионы людей. Само исследование явления Интернет- зависимости началось в 1994 году с того, что профессор Питтсбургского университета К. Янг разработала и поместила на web-сайт специальный опросник, и вскоре, получила почти 500 ответов, авторы 400 из которых были признаны, согласно выбранному критерию, Интернет- зависимыми людьми. Янг выделила четыре симптома зависимости:

- а) постоянное желание многократно за день проверять электронную почту;
- б) желание постоянно находиться в сети;
- в) все время увеличивать ширину канала [2, с.24-29].

Поэтому когда, говорят об Интернет - аддикции, то под этим подразумевают желание все время находиться в сети на связи.

Вот это, наверное, самое тяжелое последствие Интернет - зависимости, когда человек полностью обрывает связи с реальным миром и с головой уходит в мир виртуальный.

Почему Интернет привлекает нас? Кто-то, отвечая на данный вопрос, будет говорить, что это возможность играть в компьютерные игры, кто-то работать в сети и зарабатывать деньги, а для кого-то это просто желание общаться с виртуальными друзьями.

В психофизиологии И.П.Павлов [3] показал, что данное желание обусловлено нашей физиологически ориентированной функцией. Это реакция нашего организма на любой сенсорный раздражитель, которая, в первую очередь, нас предупреждает о потенциальной угрозе. Отсюда мы очень, часто слышим от пользователей фразу: "Интернет влияет на нас как гипноз". Например, Б.Ривз и Торсон полагают, что можно найти точки соприкосновения между Интернетом и нарко-

тиками, другие ученые полагают, что он позволяет заниматься психотерапией в киберпространстве.

Таким образом, за небольшой промежуток времени Интернет сформировал новую социальную реальность. Для одних это реальность не имеет четких границ, а для других, это возможность, в пределах сети, развивать не только деятельность сетевых сообществ, но и развитие виртуальной экономики, и функционирование электронных правительств государств.

Библиографический список.

1. Г.-П. Мартин, Х. Шуманн. Западная глобализации. - М., Альпина, 2001.- С. 265.
2. Янг К.С. Диагноз - Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2. - С. 24-29.
3. Павлов И.П. Рефлекс свободы.- СПб.: Питер, 2001. – С.432.

IMMIGRATION IN WESTERN EUROPE: THE UNITED KINGDOM, FRANCE AND GERMANY

E. E. Denyshchenko

Southern Federal University

lizohek.92@mail.ru

The heterogeneity of the migrant population has two sources: historical patterns of migration and social differences between migrant groups. The last sixty years have witnessed several distinct migration waves. While shortly after World War II refugees and displaced persons mainly marked the migrant population, from the 1950s to 1970s migration was stipulated by industrial needs. This was the time when so called "Gastarbeiter" (guest workers) migrated from southern states like Turkey, Italy, and Greece to Germany and France.

To understand the motives and causes of migration, migrants' social status should be taken into account since the various groups differ in educational and socio-economic capital. For example, some immigrants are highly qualified employees with university degrees who migrated to improve their economic opportunities. There are also asylum seekers and guest workers from southern Europe from lower socio-economic groups with little educational background [2].

In recent decades, immigrants to the European Union were, on average, younger than the population of the destination states. There are immigrants from USA, Africa, Asia, Oceania and the European Union. In addition, fertility rates of migrant women are notably higher than those of the native population in most European countries. Instead of looking at immigrants as sources of problems, they can be seen as an important resource that can counteract the negative repercussions of aging European populations.

It should be said that a number of European Union states have introduced sweeping changes into their immigration policies and naturalization processes. In many ways, reforms in the field of migration policy and integration are just one of a number of rebalancing strategies unfolding in contemporary Britain. The fundamental question is whether the immigration in Western Europe is of anti-migration character or not [5].

In the United Kingdom managed migration is dedicated to selecting the migrants or immigrants that will 'work for Britain' on an economic level. The social disorder in The United Kingdom is very useful for the Labour government to legitimize their increasingly selective managed migration policy and to justify the necessity of transforming naturalization. This process emphasizes the acquisition of responsibilities rather than merely of rights. The example of the integration with a civic assimilationist project had the aim which was to achieve the family and civil society [3].

In France many people consider that violently protesting immigrants should be sent back to their country of origin. Europe was the source of emigrants to North America between 1850 and 1950. Now, it has become a net recipient of immigrants. It should be mentioned that after World War II, the states of what the European Union was to become turned to be popular destination for immigrants from Africa, Asia, and the former Warsaw Pact states. In addition, immigration from Eastern and Southern Europe has resulted in a tremendous change in the ethnic composition of northern and western European nations like France, the UK, and Germany [4].

The largest group of migrants in Germany is the Turkish people. Many of them have low skills levels. They are Muslims. Muslims immigrants are slow to integrate themselves into their host communities. German immigration policy has been significantly revised since the early 1990s, and a new Immigration Act came into force in 2005. The policy also does not sufficiently account for ethnic and cultural identification, or limitations faced by migrants. This new position shows that the federal government is aware of the fact that immigrants struggle to integrate themselves into German cultural and social life, especially if they are unable to speak German.

Women, in particular, suffer from isolation, especially those from more conservative cultural and religious backgrounds, like Muslims. It is extremely difficult for the federal government to legislate for the private sphere. It has become apparent that many young Muslim women immigrating to Germany as wives and daughters are vulnerable to isolation and abuse that is invisible to the wider ethnic and German community. The government has attempted to take a stand on these issues, for example, denying both teachers and other public officials the right to wear headscarves at work in an attempt to enforce secularism [1].

References:

1. Germany's Immigration Dilemma. Jacoby, Tamar, Foreign Affairs, 00157120, Mar/Apr2011, T. 90, № 2.
2. Migrant Youth in Europe. A Heterogeneous Generation at Risk. Heinz Reinders, Harvard International Review, 2012.
3. The paths to citizenship: a critical examination of immigration policy in Britain since 2001. Derek McGhee. Patterns of Prejudice, Vol. 43, No. 1, 2009.
4. AIDS AND POSTCOLONIAL POLITICS Acting Up on Science and Immigration in France. Michael J. Bosia. French Politics, Culture & Society, Vol. 27, No. 1, Spring 2009.
5. Acceptable and Unacceptable migrants: How Opposition to Immigration in Britain is affected by Migrants' Region of Origin. Robert Ford. Journal of Ethnic and Migration Studies. Vol. 37, No. 7, August 2011, pp. 1017_1037.

РОССИЙСКИЙ РЫНОК ИННОВАЦИОННОГО МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А.О. Жидикова

*Инженерно-технологическая академия Южный федеральный университет,
Таганрог, lovellia@mail.ru*

Развитие инновационной инфраструктуры является неотъемлемым фактором модернизации экономики Российской Федерации. Становление инновационной модели развития в России позволит решить множество задач, которые стоят перед экономикой и повысить ее конкурентоспособность на мировом уровне. Молодежное предпринимательство должно стать ключевым фактором реализации инновационного развития в стране. Именно оно позволит сформировать предприятия, которые будут отличаться новаторством, устойчивостью и готовностью к риску.

В качестве молодого предпринимателя может выступать индивидуальный предприниматель в возрасте до 35 лет или юридически зарегистрированная организация, возраст руководителя которой не превышает 35 лет, а средний возраст сотрудников 30 лет [4, с.165].

Конечно, процесс формирования инновационного предпринимательства в молодежном сегменте является достаточно сложной задачей, но необходимо отметить преимущества молодежного рынка труда:

- более высокий уровень образования;
- стремление к активному освоению знаний, навыков;
- требование к «интересности» работы;
- высокая готовность к смене характера деятельности;
- иная психология – в первую очередь самореализация;
- активность и готовность к риску.

Именно поэтому молодежь гораздо успешнее адаптируется к изменяющимся условиям рыночной экономики.

По официальным данным Росстата, в 2012 году в нашей стране было 31,6 миллиона молодых людей в возрасте 15-29 лет, в 2011 году - 32,4 миллиона человек, а в 2009 году - 33,7 миллиона, что составляет 22% , 23% и 24% соответственно от общей численности населения России. Таким образом, мы наблюдаем негативный фактор, а именно сокращение общего числа молодежи в стране, а соответственно и процесс старения населения. В тоже время, большинство работоспособной силы молодежи высвободилось в последствии воздействия последнего экономического кризиса, по данным Института комплексных стратегических исследований (ИКСИ) от 46% до 63% наемных работников, которые были уволены во время последнего экономического кризиса, являются молодыми специалистами, не достигшими 30-летнего возраста [1]. Они составляют основу для формирования и развития инновационного предпринимательства в молодежном сегменте рынка труда.

Элементы инновационной молодежной инфраструктуры в России начинают зарождаться в начале 90-х годов XX века, когда были построены первые техно-

парки и бизнес-инкубаторы. Первооткрывателями в процессе формирования инновационных структур являлись города: Москва, Томск и Зеленоград. В дальнейшем технопарки распространяются в крупных городах, имеющих научно-исследовательскую базу. Первые бизнес-инкубаторы сформировались на базе ведущих ВУЗов уже к концу 90-х годов. Примерно в это же время региональные власти создают первые в России технопарки регионального значения. Позже появились сетевые инновационно-технологические центры, центры трансферта технологий. С начала 2006 г. реализуется федеральная государственная программа «Создание в Российской Федерации технопарков в сфере высоких технологий», госпрограмма продлена до 2014 г. Структура специализации технопарков в 2011 году была следующей: разработки в информационной сфере – 19%, технологии по добыче полезных ископаемых – 18%, биотехнологии – 16%, приборостроение – 16%, инновации в машиностроении – 10%, а в медицине – 5%. В настоящее время, точками роста инновационной активности являются - Москва, Санкт-Петербург, Республика Татарстан, Томская область и Приморский край [2].

По результатам исследований было выявлено, что около 300 млн. молодых людей в возрасте от 18 до 35 лет в мире не имеют постоянного рабочего места или являются безработными [1]. В тоже время, примерно 20% из их числа имеют необходимые способности для создания собственного бизнеса, но из-за наличия различных причин, всего 5% решаются на открытие собственного дела. При организации собственного бизнеса начинающие предприниматели сталкиваются со значительными проблемами. Выделим наиболее часто встречаемые [4, с.166]:

- поиск конкурентоспособной ниши;
- налоговое бремя;
- недостаток собственных средств;
- трудности привлечения финансирования, высокие кредитные ставки;
- длительный период окупаемости производства.

Органы власти на всех уровнях должны формировать систему поддержки молодых предпринимателей путем создания законопроектов, программ поддержки предпринимательства в молодежной среде, основной целью которых будет являться повышение доступности экономических возможностей для молодежи, стимулирование развития малого и среднего бизнеса.

На территории России насчитывается около 75 наукоградов вместе с академгородками, большинство из них сосредоточено в Московской области. Наукограды – это одни из сложных инновационных образований, на основе городских или сельских поселений, где градообразующую функцию выполняет научное, научно-производственное предприятие [3, с.10].

Авторское исследование развития данного сегмента рынка, позволило сделать вывод о том, что в России затраты на развитие и разработку инноваций составляют незначительную часть от внутренних затрат страны, в то время как в США и Японии тратиться в 46 и в 18 раз соответственно больше. Всего 9,4% в России занимают предприятия инновационного сектора от общего числа, а доля инновационной продукции только 0,3 - 0,5%. Деятельность российских предприятий сводится, в основном, к покупке оборудования, машин и программных продуктов, нежели к проведению собственных исследований. В странах с высоким уровнем развития инноваций наоборот, основные расходы бюджета компании со-

ставляют затраты на развитие собственных разработок и проведение исследований.

Положительные тенденции в развитии инновационных предприятий в России просматриваются с начала 2000 года, когда возросло значение средних и крупных предприятий в развитии исследовательской деятельности. Такие компании стараются налаживать связи с исследовательскими лабораториями или сами организуют научные центры. Как правило, средняя доля научных затрат ряда таких организаций составляет 15-20%.

Исходя из проведенного выше анализа современного состояния молодежной инновационной инфраструктуры, можно сделать вывод о том, что в данной сфере наблюдаются трудности и инновационная активность остается на достаточно низком уровне. Создание и реализация инноваций тесно связана с процессом новаторства, поиском новых возможностей и идей, готовностью нести моральную и социальную ответственность. Главной задачей на ближайшее будущее является формирование такой инновационной молодежной инфраструктуры, которая позволит наладить поиск и разработку новшеств, требующий постоянного генерирования инновационных идей и создаст условия для подъема инновационной экономики России.

1. Официальный сайт Института комплексных стратегических исследований – [электронный ресурс] – режим доступа - <http://www.icss.ac.ru/>

2. Официальный сайт Национальной Ассоциации Инноваций и Развития Информационных Технологий – [электронный ресурс] – режим доступа - <http://www.nair-it.ru/>

3. Тупчиенко В.А. Международные сопоставления развития науки и инноваций // Экономический анализ: теория и практика. 2011. №5. С. 8-15.

4. Жидикова А.О. «Анализ состояния и развития молодежного предпринимательства (на примере Ростовской области)» // Материалы IV Ростовской молодежной научно-практической конференции «Молодежная инициатива - 2013» 29 мая 2013 г. – Ростов-на-Дону: ПЕЧАТНАЯ ЛАВКА, 2013. С. 165-168.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЖИТЕЛЕЙ МАЛЫХ ГОРОДОВ: НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА НОВОШАХТИНСКА

Е.А. Карасев

Филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южный федеральный университет» в г. Новошахтинске, novoshahtinsk@sfedu.ru

Политическая грамотность и электоральная активность являются одними из основных критериев уровня демократизации страны. Проблема повышения уровня вышеобозначенных составляющих гражданской компетенции остается актуальной для современной России как демократического государства. В связи с этим, цель эмпирического исследования, которое легло в основу представляемой работы, заключалась в оценке уровня политической грамотности и электоральной

активности жителей города Новошахтинска и разработке практических рекомендаций для органов местного самоуправления по преодолению выявленных проблем.

Прежде всего, необходимо дать определение двум ключевым понятиям исследования «политическая грамотность» и «электоральная активность». Так, под «политической грамотностью» понимается компетентное отношение к идеологии и деятельности органов власти, необходимая предпосылка сознательного участия в деятельности тех или иных политических объединений; базируется на понимании социальной природы власти, требует развитых умений и навыков ведения общих дел и защиты общих интересов. А «электоральное поведение» - поведение людей, связанное с реализацией ими социальных функций избирателей.

Основной гипотезой нашего исследования стало утверждение, что жители города Новошахтинска, независимо от возрастной группы, в силу низкого уровня политической грамотности формируют пассивный слой российского электората.

В ходе проведенного эмпирического исследования методом анкетирования было опрошено 137 совершеннолетних горожан – т.е. потенциально активных участников политической жизни общества. Распределение респондентов по возрастным группам было следующим: 47 % - молодежь в возрасте от 18 до 30 лет; 35% - взрослые, т.е. в возрасте от 31 года до 55-60 лет; 18 % - пожилые, пенсионеры. Сразу оговоримся, что пропорции возрастных групп респондентов не соответствуют пропорции генеральной совокупности, однако в данном случае учитывался электоральный потенциал респондентов, что позволяет заявить о репрезентативности выборки.

Изначально респондентам предлагалось дать самооценку своей политической грамотности. Политически грамотными считают себя 31 % от числа всех опрошенных. Среди возрастных групп наибольший показатель у «взрослых» (40%), а наименьший - у «пожилых» (24%).

При этом, лишь 6% респондентов являются членами политических партий, 22% регулярно следят за политическими событиями в СМИ, 45% - интересуются только самыми значительными событиями. Кстати, более 20% от числа всех опрошенных не интересуются политическими событиями. Распределение в возрастных группах по этим вариантам ответов примерно одинаковое.

Респондентам был задан блок вопросов, при ответе на которые необходимо было указать имена действующих Президента РФ, председателя Государственной Думы РФ, губернатора Ростовской области, мэра города Новошахтинска и председателя Городской Думы. Вопрос носил открытый характер, поэтому как правильные учитывались ответы, где указывались имя, имя и отчество, инициалы и фамилия.

Более 90 % респондентов с вопросом об имени действующего президента справились, однако были респонденты, которые в качестве президента называли Дмитрия Анатольевича Медведева. С вопросом относительно имени председателя Государственной Думы РФ справились только 14 % от числа всех опрошенных. При этом, во всех возрастных группах правильный ответ дали от 12 до 16 % респондентов.

Лучше, в сравнении с предыдущим вопросом, справились респонденты с вопросом об имени губернатора Ростовской области. 60% респондентов дали вер-

ный ответ. Однако, большая часть респондентов знают только фамилию губернатора. Имя мэра города Новошахтинска правильно указали 35% от общего числа респондентов, а 46 % обозначили только фамилию. А вот председателя Городской Думы безошибочно назвали лишь 28 % от числа всех опрошенных.

Низкий уровень знаний продемонстрировали респонденты, отвечая на вопрос о наличии конкретных политических партий в Государственной Думе РФ, Законодательном собрании Ростовской области и Новошахтинской Городской Думе. Правильным засчитывался ответ, в котором респонденты верно перечислили все партии в составе обозначенных органов. Так, партийный состав Государственной Думы верно указали 26% от всего числа респондентов. В партийном составе Законодательного собрания Ростовской области респонденты совсем не ориентируются. Правильно ответили лишь 4 % всех опрошенных. В партийном составе Новошахтинской городской Думы безошибочно ориентируются лишь 25% от числа всех респондентов.

Следующая группа вопросов касалась электорального поведения горожан.

В ответах явно прослеживается низкий уровень электоральной активности. Так, лишь 33% от числа всех респондентов стараются всегда принимать участие в голосовании. При этом активность уменьшается в зависимости от уровня избирательной кампании. Например, в выборах федерального уровня принимают участие 22 % респондентов, 13% опрошенных стараются принимать участие в выборах регионального уровня, и лишь 3% - уровня городского. Примечательно, что 21% респондентов не принимают участия в выборах руководствуясь субъективными причинами.

Почти половина опрошенных пожилых граждан мотивом участия в выборах назвали реализацию своего законного права, треть «взрослых» - исполнение гражданского долга. Четверть всех опрошенных, участвуя в выборах, надеются, что выборы изменят жизнь к лучшему. Этот мотив явился самым распространенным и для молодежи (30%).

Обобщая результаты исследования, можно констатировать, что гипотеза нашла подтверждение. Действительно, более 60% опрошенных продемонстрировали низкий уровень политической грамотности и электоральной активности.

С целью преодоления сложившейся ситуации следует активно внедрять обучающие мероприятия, направленные на повышение уровня политической грамотности, что несомненно поднимет и уровень электоральной активности.

Важное значение будет иметь выбор метода их реализации. Следует учитывать, что выбор метода повышения политической грамотности населения зависит от нескольких факторов: характеристик обучаемых (так, например, для достижения большего эффекта в обучении молодежи необходимо активизировать её интерес к данной сфере жизни общества); наличия необходимых ресурсов (материально-технических, информационных, финансовых, временных, кадровых и др.); специфики изучаемого предмета (политическая сфера жизнедеятельности общества, государства, региона, города); уровня подготовленности тех, кто будет реализовывать обучающие программы (осведомленность, владение методиками активного, практикоориентированного обучения и др.).

Мы считаем, что эффективными методами обучения могут быть: публичные лекции и семинары; учебные кино- и видеофильмы; групповое обсуждение про-

блемы; поведенческое моделирование; метод погружения в проблему; деловая игра; дистанционное обучение. Большинство перечисленных методов подготовки и обучения полифункциональны и достаточно легко комбинируются для оптимизации образовательного процесса.

Разработка образовательной технологии повышения политической грамотности населения является одним из наиболее важных видов деятельности в направлении роста уровня электоральной активности граждан. Технологию повышения политической грамотности населения можно представить как образовательную карту, в которой отображены возможные маршруты динамики политической осведомленности разновозрастных групп населения. Применение на муниципальном уровне подобных образовательных технологий будет способствовать обеспечению политической сферы деятельности общества политически грамотными гражданами, способными сделать обдуманый, взвешенный и рациональный выбор.

Библиографический список:

Желнина Е.В. К вопросу о политической грамотности российского электората. URL:http://www.rusnauka.com/31_ONBG_2011/Politologia/1_93409.doc.htm

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС СОВРЕМЕННОСТИ

И.Г. Карпов, Р.К. Обухов

Южный федеральный университет, karvoronapov@rambler.ru

Данная тема чрезвычайно актуальна в современном мире, так как даёт отражение состояния способности к производству как человечества в целом, так и конкретных индивидов в частности. Кризис выражается в росте упаднических настроений в массах и нового периода декаданса в культуре в целом, рост иррациональных тенденций. Последствия кризиса имеют сильное влияние на общество в целом и на бытие личности в частности. Как справедливо отмечают К. Ясперс и Ж. Бодрийяр: «Характеристика бытия человека – предпосылка всего. Можно наилучшим образом наладить действие аппаратов: но если отсутствуют люди в качестве таковых, ничего достигнуто не будет. ... Для того, чтобы быть самим собой, человек нуждается в позитивно наполненном мире. Если этот мир пришел в упадок, идеи кажутся умершими, то человек будет скрыт от себя до тех пор, пока он в своем созидании не обретет в мире вновь идущую ему навстречу идею» [1, с. 157]. Современное общество переживает сложные перемены в духовных основаниях своего бытия.

Среди факторов, вызывающих экзистенциальный кризис, можно назвать:

а) Становление общества потребления – общества, в котором основное внимание уделяется материальным благам, для духовных благ создается какая-либо материальная либо низкодуховная замена (пример – жёлтые СМИ и т.д.). Возникает «культурный ступор», превышение потребления над производством (речь идёт в основном о творчестве), избыточность потребления. Иначе говоря, каждый конкретный индивид перестаёт как создавать, так и потреблять плоды высокой культуры. Оставаясь её пассивным участником, он отдаёт предпочтение ценно-

стям более доступным, которые общество потребления и создаёт. В результате этого происходит подсознательное расслоение общества на пассивных потребителей низкой культуры и попавших в «кризис сбыта» производителей культуры высокой. То есть поколение не вносит весомого вклада в культуру.

б) Общая меркантилизация общества, отрицание необходимости гуманитарной составляющей мышления.

в) Иллюзия полного достатка и обеспеченности современного общества (особенно явно проявляется в развитых странах) приводит к росту деструктивных настроений, что демонстрирует увеличение количества самоубийств, рост индивидуализации (замкнутости), рост жестокости. Ненасыщенность духовной сферы порождает экзистенциальный кризис.

г) Проблема ранней социализации, заключающаяся в выработке в человеке необходимых шаблонов поведения в соответствии с нормами морали, существующими в обществе. Из этого следует, что для однозначности восприятия даваемого воспитания необходимо прибегать к шаблонам, весьма обобщающим картинам. То есть, с детства человека ставят в границы, чуть меньшие, чем требуется в дальнейшем, упор делается на «среднее значение». В итоге же это может привести появлению поколения, имеющее воспитание и соответствующее устоям общества (то есть содержащее пренебрежимо малое количество асоциальных элементов), но при этом со «штампованной» душой у одних (те, кто безусловно выполняют требования общества) и «непонятой» у других (т.н. непосредственных личностей). В итоге это приводит к культурному голоду и росту саморазрушающих экзистенциальных настроений.

Таким образом, повышение значимости высокой культуры, «наполнителя» духовной сферы жизни человека является, по нашему мнению, основной мерой препятствия роста экзистенциального кризиса современности.

Библиографический список

1. Ясперс К., Бодрийар Ж. Призрак толпы – М.: Алгоритм, 2008.

ИЗБИРАТЕЛЬНАЯ КАМПАНИЯ ЛДПР В ГОСУДАРСТВЕННУЮ ДУМУ ФЕДЕРАЛЬНОГО СОБРАНИЯ VI СОЗЫВА

В.А. Кожанова

Южный федеральный университет

viktoriya.k13@mail.ru

В современной России сформирована многопартийная политическая система, неотъемлемыми атрибутами которой являются демократические институты, участвующие в формировании представительных органов власти.

ЛДПР является постоянным участником выборов в Государственную Думу, начиная с 1993 года по настоящее время. На данный момент численность партии составляет около 220 тыс. человек, почти половина из которых в возрасте от 16 до 29 лет. Она имела и имеет фракцию во всех Государственных Думах. Партия накопила богатый опыт по организации и проведению избирательных кампаний,

который она использовала и обогатила во время выборов в VI Государственную Думу.

Рассматриваемый вопрос является важным с научной точки зрения. Он связан с введением в исследовательский оборот новых источников, необходимостью изучения опыта проведения избирательной кампании ЛДПР, выявления новых подходов к ней. На основе анализа примененных избирательных технологии, агитационной кампании можно выявить наиболее эффективные методы, а также возможность их расширения и улучшения для достижения максимальной популярности партии.

Цель исследования: проанализировать избирательную кампанию ЛДПР на выборах в Государственную Думу VI созыва.

Источниковую базу исследования документы государственных и властных структур, документы политической партии и труды лидеров ЛДПР, её периодическая печать.

ЛДПР - очень неоднозначная партия. Впечатление от нее самое обманчивое, поэтому с психологической точки зрения они самые интересные. Весь их популизм и крикливость наносные, за ними кроется тот факт, что в партии очень большой процент высокообразованных людей, у которых мотив достижения просто зашкаливает, а ни власть, ни аффилиация их не интересуют. Их политическими ценностями являются инновационность, толерантность и самостоятельность. По мнению многих политологов и историков в России очень сложно с рекрутированием. У руля одни и те же люди, смены не происходит. Партия ЛДПР в этом смысле несколько отличается от других: у них очень мощное молодежное движение, и они часто отбирают людей оттуда.[1, с.15]

В настоящее время наша страна переживает очень противоречивый, но судьбоносный период своей истории, когда каждый гражданин должен для себя сделать четкий вывод, понять, что бы он желал изменить в нашей жизни, какую позицию по отношению к устройству государства, политической власти, внутренней и внешней политики правительства он занимает.

Такой выбор граждане Российской Федерации сделали на выборах депутатов в Государственную Думу VI созыва Федерального собрания, которые состоялись 4 декабря 2011 года. Впервые она избиралась на пять лет.

В Российской Федерации в начале сентября 2011 года ЦИК утвердил [план подготовки к выборам](#). Эта дата является началом избирательной кампании. В предвыборной гонке участвовало семь, официально зарегистрированных политических партий, такие как: КПРФ, «Патриоты России», «Яблоко», ЛДПР, «Единая Россия», «Справедливая Россия», «Правое дело».

Важной особенностью предвыборной кампании ЛДПР являлось жесткое ее противопоставление всем остальным политическим силам. ЛДПР оказалась в оппозиции как по отношению к партии власти, так и по отношению ко всем остальным партиям, участвовавшим в выборах в Государственную Думу.

Еще одна важная особенность предвыборной тактики В.Жириновского в кампании 2011 года – это жесткие и нелицеприятные высказывания в адрес избирателей, обвинения их в подверженности манипулятивным технологиям, констатация мнимого или действительного отсутствия у ряда избирателей политического чутья, политической культуры и знания политической истории России.

Как говорит лидер партии В.В. Жириновский: «Мы исходим из того, что нашей партии необходимо участвовать во всех выборах. Не надо бояться проигрыша. Первичные организации должны набираться опыта, иначе мы проиграем все выборы в будущем. Даже если среди кандидатов от других политических сил есть явно проходная фигура, поддерживаемая администрацией или мафией, участие в выборах закаляет, дает дополнительный опыт, предоставляет возможность выступать по радио и телевидению, пропагандируя наши взгляды. И в целом такая работа показывает силу партии. Ведь вся информация в конечном итоге стекается в Москву – где, сколько кандидатов и от каких сил приняло участие в выборах. И если везде будет фигурировать ЛДПР, наш авторитет будет расти. Неважно, что где-то мы проиграем, главное – что ЛДПР всюду участвует, она жива, она набирает мощь».[2, с. 97]

Лидер ЛДПР В.В. Жириновский изменил предвыборную риторику, сохранив прежнюю тактику: прекратил открытые рассуждения о том, что он сам и его партия намерены сделать после прихода к власти, а главным для ЛДПР стал вопрос завоевания ею устойчивой электоральной позиции, интеграция в систему высших органов государственной власти, сохранив уже достигнутое.

Представляет интерес роль председателя ЛДПР В.В. Жириновского и его влияние на электорат. С этой точки зрения, значительный интерес вызывают результаты двух опросов, проведенных ВЦИОМ до и после выборов 2011 года. Согласно результатам первого из этих опросов, около трети избирателей собирались принять решение, участвовать ли в голосовании и кому отдать свой голос, в последнюю неделю перед выборами, а около 8% заявили, что примут окончательное решение только в день выборов. Второй, т.е. проведенный после выборов, опрос показал, что 24% опрошенных приняли решение в последние дни, а 4% - на избирательном участке. При этом собственное решение сочли «вполне продуманным и взвешенным» несколько менее половины (45% опрошенных), около трети оценивают его как принятое в основном «под влиянием эмоционального порыва»[3, с. 56]. Опрос также показал, что такого рода эмоциональный порыв в значительной мере был инициирован выступлениями по телевидению лидеров партий в последние дни перед выборами. Причем, как отмечал Ю.Левада, наибольшим вниманием потенциальных избирателей пользовался В.В. Жириновский. Доля тех, кто решился голосовать за него (т.е. за ЛДПР) возросла с 16 до 25% в самые последние дни перед выборами. Эти данные интересны еще и тем, что свидетельствуют о степени разрыва между вербальным (характер ответа на вопрос анкеты) и реальным (характер голосования) поведением избирателей. Ведь за ЛДПР проголосовали только 11, 67%. С другой стороны, если бы Жириновского не было на экране телевизора, возможно, этот процент был бы еще ниже. Весьма традиционным для выборов в России является действие личного фактора, когда избиратели отдадут предпочтение не программе партии, а личности ее руководителя. Все депутатские мандаты, полученные ЛДПР, фактически были «заработаны» ее лидером В.Жириновским.[4, с. 45]

Центризбирком признал выборы в Госдуму состоявшимися. Явка на выборах составила более 50 процентов. Лидером оказалась партия «Единая Россия» (49,32%), второе место у КПРФ (19,19%), на третьем месте партия «Справедливая Россия» (13,24%), а вот ЛДПР заняла последнюю позицию (11, 67%).

Таким образом, в избирательной кампании ЛДПР в Государственную Думу VI созыва были использованы традиционные для партии технологии: воздействие имиджа В.В. Жириновского на избирателя, его критико – патриотическая риторика, направленность всей избирательной кампании на ту часть общества, которая по различным причинам недовольна властью. Но имели место и новации – целенаправленная работа с молодежью, удержание уже достигнутых позиций.

Библиографический список

1. Филистович Е. Психология Государственной Думы // Журнал «Вокруг Света» 5(2860) май 2012.
2. Жириновский В.В. Политическая классика, Т15. Москва, 1998. - ред. Жебровский С.М.,
3. Левада Ю. Выборы: пейзаж после битвы и перед ней // «Известия» от 11 января 2012.
4. Михайловская И.Б., Кузьминский Е.Ф. «Право избирать и факторы, влияющие на его реализацию», Москва, 2011. - Проектная группа по правам человека.

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ МОЛОДЕЖИ

В.В. Королева

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский государственный
университет культуры и искусств»
doc1996@list.ru*

Политическое сознание молодежи во многом отражает реальные процессы, происходящие в обществе. Непоследовательность и неустойчивость в социально-политических предпочтениях может вести к быстрой смене политических установок – от приверженности к демократическим принципам к активной поддержке авторитарного режима «сильной руки». Поэтому важно уделять особое внимание формированию политического сознания молодёжи, так как от этого зависит наше будущее, определение путей дальнейшего развития, тем более, что политическое сознание выступает отражением и осмыслением людьми политического бытия, а также предметное отношение к нему.

Молодежь на данный момент занимает, к сожалению, не одно из первых мест в политической жизни страны. Наши чиновники не очень интересуются жизнью молодежи, они активно работают с людьми которым за 50. Известно, что политическое сознание очень гибко и легко меняется под влиянием происходящих событий в мире, стране и регионе. В результате возникает потребность в фиксации, изучении, анализе динамики изменения политического сознания молодежи. Особенно важно оценить изменения на пути обновления структур власти [1].

Активность молодежи, формирование ее гражданской и жизненной позиции, желание участвовать в принятии государственных решений – это залог национальной безопасности. Однако практика проведения выборов различных уровней показывает, что активность молодого избирателя в последнее время

снижается. Существует множество факторов, влияющих на отчуждение молодых избирателей: психологические, исторические, социальные, экономические и другие. В российской политической традиции их принято объединять в три основные группы: правовой нигилизм, недоверие к власти, негативная социальная адаптация. Таким образом, становится очевидной актуальность выработки комплекса мер по формированию политико-правовой культуры молодежи, преодолению ее пассивности, выстраиванию диалога между молодым поколением и органами государственной власти [2].

Молодежь не ходит на выборы, не голосует и старается принять пассивную позицию, потому что все решено за нас, а ходить тратить время мы считаем глупым занятием. Наш голос на выборах не изменит ничего. Мы перестали доверять нашим руководителям. Молодежь не хочет участвовать в общественно-политической жизни, искать кумиров среди политических лидеров [3]. Депутат должен быть примером и гордостью молодежи.

Сейчас власти пытаются привлечь молодежь подарками: одним, кто голосует в первый раз, дарят памятные сувениры, для других организуют массовые шоу, дискотеки, но после первого раза у нашей молодежи и пропадает весь интуитивный интерес к выборам, походы на выборы заканчиваются, так и не успев начаться.

Старшее поколение считало долгом отдать свой голос, им было небезразлично будущее своей страны. Государство принимало участия в воспитании гражданской позиции граждан, через школы, через комсомольскую организацию. Выборы были как праздник. В день выборов на работе был выходной день, бесплатный общественный транспорт, сейчас по немногу начинают возрождаться эти традиции. Несоблюдение норм, правил и традиций в разных регионах страны приводит к расслоению общества.

Современная молодежь практически не участвует в жизни общества потому, что не ощущает реальной государственной поддержки. Надо организовать и разработать долгосрочные проекты по реализации насущных проблем молодежи (трудоустройство, квартирный вопрос, уровень заработной платы, помощь молодым семьям и т. д.) с активным привлечением к реализации данных проектов самих молодых избирателей, отстаивать их интересы и права, провозглашенные в международных правовых актах и национальном законодательстве, создавать положительный имидж у населения. Молодежь может проявлять патриотизм только при условии активного участия в политической жизни страны. Мы живем в 21 веке, мир информационных технологий. Интернет – первый друг молодежи, через который некоторые наши чиновники пытаются и поддерживать связь с нашей молодежью. Например, интересен опыт работы сайт Д.А.Медведева, который каждый день сообщает о событиях, которые произошли в его жизни и в нашей стране.

В настоящее время быть политизированным становится модным явлением. Молодежные движения и объединения стали расти, заполнили вакуум реальной политической жизни. Их деятельность сопровождают дразги и скандалы, сами эти движения порою очень неуклюже смотрятся, но их нельзя не заметить. Они существуют не только на страницах газет и в думских коридорах – они на улице. Сейчас на этом поле действует сразу несколько сил самой различной политической ориентации. Среди них молодежные организации и движения: «На-

ши», «Молодая гвардия» от «Единой России», Московское молодежное «Яблоко», «Молодежный левый фронт», Молодежная «Родина», «Молодежный союз правых сил», «Национал-большевистская партия» и другие.

«Наши» - молодежное движение, созданное в России по инициативе и при поддержке некоторых представителей администрации президента РФ и поддержанное лично Владимиром Владимировичем Путиным. «Наши» декларируют поддержку В.В.Путина и его политического курса.

21 февраля 2005 года газета «Коммерсант» впервые сообщила о том, что в администрации Президента РФ разрабатывается проект создания нового молодежного движения, которое призвано заменить движение «Идущие вместе». Отделения движения должны быть созданы во всех крупных городах России: Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Ростове на Дону и других – под непосредственным патронажем администрации Президента РФ.

В газете «Коммерсант» также было отмечено, что 17 февраля с петербургским активом «Наших», которым доверена роль «комиссаров» нового движения, встретился заместитель главы администрации президента Владислав Сурков, пообещавший активистам создать на базе движения новую политическую силу, которая к 2008 году, возможно, станет новой партией власти. Но если обратить внимание на сегодняшние реалии, то мы увидим, что движение «Наши» начинает распадаться в связи с постоянными судебными разбирательствами, скандальными акциями.

«Молодая гвардия» создана вместо ранее существовавшего «Молодёжного Единства». Основной координационный состав претерпел изменения, но все члены «Молодёжного Единства» автоматически стали членами «Молодой Гвардии Единой России». Как сообщала в 2006 году российская газета «Коммерсант», руководство «Молодой Гвардии» поставило перед её активистами амбициозную и масштабную задачу — выявлять коррупционеров среди региональных чиновников и политиков, состоящих в «Единой России». Таким образом, писала газета, «молодогвардейцы должны стать своеобразным „спецназом“ Кремля, который займется не борьбой с „оранжевой“ оппозицией, как другое молодежное движение „Наши“, а инициированием кадровых чисток в рядах самой партии власти». Высказываются мнения, что руководство партии будет использовать «Молодую гвардию» как инструмент внутрипартийной борьбы и оперативного реагирования на любые отклонения региональных лидеров от «линии партии». В качестве примера приводится кампания активистов «Молодой Гвардии» в феврале 2006 года с требованиями отставки губернатора Пермского края Олега Чиркунова.

Следует также обратить внимание на Национал-большевистскую партию, которая представляет собой смешение левых и националистических установок. НБП была создана в 1993 году как партия с идеологией, сочетающей в себе ультралевые и ультраправые идеи. Об этом говорит «Декларация о создании Национал-большевистской партии». По версии, которую сообщил заместитель генерального прокурора России Виктор Гринь, Генеральная прокуратура считает запрещенную Национал-большевистскую партию «наиболее структурированным радикальным молодежным объединением». По словам Гриня, в тесном взаимодействии с официально запрещенными нацболами действуют другие объединения «непримиримой оппозиции» — «Другая Россия» Гарри Каспарова и РНДС Ми-

хаила Касьянова. По мнению замгенпрокурора эти организации обучают людей «теории и практике силового противостояния правоохранительным органам на примере цветных революций в Грузии, Киргизии и на Украине».

Громкие и зрелищные захваты приемных государственных учреждений активистами НБП в 2004 году привели к судам и не совсем оправданным приговорам в 2005 году. Еще большую известность получили акции НБП с закидыванием негодных партии чиновников яйцами (Бориса Грызлова) и майонезом (Александра Вешнякова). Партия НБП насчитывает самое большое число политзаключенных. В настоящий момент отбывают наказание около 50 нацболов.

На мой взгляд, это те три наиболее яркие молодежные организации, которые привлекают к себе интерес. Тем более, что каждая из них строго придерживается своей идеологии. «Наши» поддерживают полностью курс В.В.Путина и его «Стратегию 2020», «Молодая гвардия» выполняет все цели и задачи, которые перед ними ставит партия «Единая Россия», но активисты НБП крайне радикально относятся к нынешней политической элите и всячески распространяя ультралевую идеологию среди российской молодежи. Важно, что все молодежные организации служат инструментом влияния на политические процессы, которые формируются как политическими элитами, так и оппозиционными силами.

Молодежная политика определяется тем, что система идей, мероприятий, учреждений, кадров того или иного субъекта политической жизни в отношении молодежи разрабатывается и реализуется с тем, чтобы получить поддержку своей политической линии от ее определенной части, имея в виду как сиюминутные, так и стратегические задачи политической конкуренции [4].

Статья представителя направления политологии MRB- Т.Селиверстовой показывает нам, что есть молодежь, которая активно интересуется политической жизнью и стремится себя показать, рассказать о себе, через общественные организации. Но не всегда эта организация будет выступать в защиту правящего президента. Общественные организации борются за свое место под солнцем. Но не всегда эта борьба происходит законно и правильно. Государственные молодежные организации создаются, как правило, в момент приближения очередных выборов, после проведения которых, пришедшие к власти очень быстро забывают о социальных проблемах молодежи, в очередной раз предоставляя ей возможность решать их самостоятельно. Молодежное творчество интересует лишь ограниченный круг лиц. Государственные дотации для талантливых и по-настоящему одаренных молодых людей столь ничтожны, что их фактически ни на что не хватает.

Достойная работа для молодежи, даже для тех, кто с отличием окончил престижные высшие учебные заведения, государство не гарантирует и не предоставляет. Отсутствие государственных гарантий на рабочее место является едва ли не самой острой социальной проблемой современной молодежи.

Молодежь задумывается о будущем страны, ведь это и их будущее, некоторые молодежные движения пытаются что-то изменить, но к ним относятся не серьезно. Признания и поддержку получают только те общественные организации, которые поддерживают нашу власть. Не все могут активно высказываться, отсюда и пассивность современной молодежи.

Прослеживается тенденция привлечения в политику людей, которые прославились на другом поприще: актеров, спортсменов, телеведущих и т.д. На

заседаниях Госдумы, которые иногда транслируют СМИ, мы можем увидеть половину свободных мест, каждый занимается тем, чем хочет, кроме политики. Политическая активность таких личностей не известна, но в рекламах, в фильмах, в различных передачах их приглашают не в качестве депутата, человека который занимается улучшением деятельности государства, а в качестве знаменитого гостя. Складывается такое впечатление, что они стали депутатами, только потому, что знамениты.

Некоторые молодые депутаты, например Мария Кожевникова, оказывают отрицательное воздействие на молодежь публикуя откровенные фото в журналах неприличного содержания, ведут «открытую светскую жизнь», которую можно назвать аморальной. «Ради политической карьеры актриса Мария Кожевникова пожертвовала съемками в ситкоме "Универ", который в свое время и сделал ее известной. Летом прошлого года член политсовета молодежной организации "Молодая гвардия" решила баллотироваться в Госдуму России от партии "Единая Россия" и весьма в этом преуспела. И, надо сказать, что в России это, пожалуй, первый случай, когда в анамнезе сенатора значатся не только роли в кино, но и съемки в стиле ню для глянцевого журнала - в сентябре 2009 года вся Россия, включая ближайшее зарубежье, обсуждала ее фотосессию для журнала Playboy»[5].

Молодые депутаты-звезды идут в политику не чтобы помочь стране развиваться, не чтобы сделать жизнь граждан лучше, а чтобы пропиариться. Работе депутата требует профессионализма. В не простого присутствия на заседаниях, экране телевизора.

На одном из интернет-форумов молодежь обсуждала вопрос: «Зачем звезды шоу бизнеса идут в политику?» и вот некоторые сообщения из данного форума:

«Если отвечать как есть, то это просто хорошая "крыша". Заключение выгодных контрактов и продвижение бизнеса. Ну и, конечно, бесплатная PR- кампания, за счёт избирателей и налогоплательщиков. Реальных дел от них не видел».

« Политика - более выгодное дело, чем шоу-бизнес. Став депутатом Госдумы, например в течение трех созывов, можно получить пожизненные льготы: персональную пенсию (очень высокую), другие привилегии (например, неприкосновенность). Я уже не говорю о тех "шкурнях", которые депутат может спокойно решить в свою пользу или посодействовать кому-то. Звездам шоу-бизнеса легче прорваться в политику, чем кондуктору тете Маше. Они ж поют для политиков, улаживают их слух на частных вечеринках, доставляют удовольствие. Взамен же получают поддержку. Получается - рука руку моет. Вот и тянут какую-то певичку или актрисочку вверх. А какой там из нее толк? Да никакого! Вряд ли она сможет что-то решать по политическим или хозяйственным вопросам. Главное - у нее есть голос. Будет просто кого-то бездумно и преданно поддерживать».

«Люди идут в политику, чтобы бороться за власть, свою или своей партии, если люди хотят изменить что-то в стране, в республике, в городе. Звезды шоу-бизнеса в первую очередь, люди, и ничто человеческое им не чуждо. Мне интересно, зачем Собчак пошла в шоу-бизнес после окончания МГИМО. Может, чтобы засветиться в ящике, получить известность, потом уже заниматься политикой.

Если отец и мать у неё были во власти, то и ей это, возможно, интересно тоже. Тем более, семью нормальную она создавать не хочет. Так что, вполне понятно, почему она идет в политику».

«Быть звездой шоу-бизнеса - дело рискованное. Сколько звездочек кануло в лету так глубоко, что о них даже не вспомнишь! Для того, чтобы чувствовать себя увереннее и прочнее укрепиться в жизни, люди из шоу-бизнеса приобретают себе новые профессии, в том числе и в политике».

« Как ни печально признавать, эти две сферы - политика и шоу-бизнес - в настоящее время мало чем отличаются. Та же игра на публику без нужного профессионализма, и деньги, деньги, деньги... Звездам шоу-бизнеса даже не придется переквалифицироваться. А нам остается только диву даваться и не принимать их всерьез. Опять то же самое»[6].

Изучив сайты и форумы в интернет, мы выяснили что молодежь, а именно в большинстве случаев только она и сидит на форумах, высказывает свою позицию крайне негативно в сторону «звезд-политиков».

Молодежь хочет заниматься политикой, но ей не дают эту возможность. Мы считаем, что страной должны руководить опытные и профессиональные люди, которые могли бы выслушивать и учитывать мнение молодежи для решения некоторых проблем современности.

1. Политическое сознание российской молодёжи [Электронный ресурс] //URL.<http://rudocs.exdat.com/docs/index-34648.html> (дата обращения 1.11.2013)

2. Вопросы управления [Электронный ресурс] // URL.<http://vestnik.uapa.ru/en/issue> (дата обращения 2.11.2013)

3. Выдержка из доклада сотрудников Федерального информационного центра молодежных социальных программ Института молодежи.

4. Молодежь и государственная молодежная политика. Правовая основа становления молодежной политики в России [Электронный ресурс] // Представитель направления Политологи MRB- Селиверстова Татьяна URL.<http://www.mrb-press.ru> (дата обращения 1.11.2013)

5. Звезды- политики. Таисия Кондратьева [Электронный ресурс] // URL.<http://uamedia.visti.net/content/zvezdy-politiki> (дата обращения 1.11.2013)

6. Большой вопрос.ру форум [Электронный ресурс] // URL.<http://www.bolshoyvopros.ru/questions/85669-zachem-zvezdy-shou-biznesa-idut-v-politiku.html> (дата обращения 1.11.2013)

КОРЕЙСКАЯ ВОЛНА В СРЕДЕ МОЛОДЕЖИ Г. ВОЛГОГРАДА

Н.М. Кочетова

Научный руководитель – Сергеева О.В.

Волгоградский государственный университет, kocka.ru@mail.ru

Под влиянием развития глобализации сегодня информация о различных культурах становится все более и более доступной. С помощью технических посредников её передача стала быстрой, глобальной, а коммуникации – массовыми. Нередким явлением в мире становится мода на этнические элементы культуры.

В России прошел бум моды на Японию : про неё написаны диссертации и статьи, в СМИ до сих пор широко освещаются материалы про аниме и фестивали, даже в кухне существует мода на японские роллы и суши.

24 ноября 2012 года видео «Gangnam Style» стало самым просматриваемым в истории YouTube и глобальная популярность клипа коснулась России. Корейский клип на корейском языке стал транслируемым по ТВ и широко известным среди различных категорий населения. Если раньше поклонники k-поп концентрировались в Интернет-сообществах и были относительно замкнутой социальной группой, то теперь корейская культура начинает обсуждаться в публичном дискурсе: в декабре этого же года Московское представительство Национальной организации туризма Кореи провела опрос, нацеленный на определение информированности москвичей о таком явлении как «халлю» или «корейская волна»; в апреле 2013 года Журнал Русский Репортер выпускает спецвыпуск о Корее, в июне в Москве проводится концерт, на котором выступает PSY, в августе на MTV Россия выходит новостной блок «В Россию пришла Корейская волна».

В связи с этими событиями актуальным становится исследование распространения корейской волны среди молодежи г. Волгограда.

В нашем исследовании мы уделили внимание Молодежному корейскому центру «Миринэ» как проводнику и транслятору корейской культуры. Обусловлен наш выбор тем, что именно эта независимая молодежная организация преследует цель не только сохранения и преумножения корейской культуры, но её популяризацию среди молодежи г.Волгограда, в отличии от других общественных и религиозных организаций, главной целью работы которых является поддержка российских корейцев.

«V Декада корейской культуры» – международный проект, организованный молодежным корейским центром «Миринэ», ВРОО «Русско-корейское содружество» и волонтерами из Южной Кореи. Данное мероприятие, ориентированное на молодежь, можно считать социальной формой трансляции корейской культуры.

Объектом исследования являлись русскоговорящие участники и организаторы мероприятия «V Декада корейской культуры», граждане Российской Федерации.

Предмет исследования мы определяем как социальный интерес молодежи к корейской культуре.

Цель исследования – изучение аудитории «V Декады корейской культуры» по ряду характеристик, обуславливающих их реализованную потребности участия в данном мероприятии.

Достижение данной цели предусматривало решение следующих **задач**:

1. Определить состав привлекаемой аудитории по социально-демографическим признакам;
2. Узнать, чем обусловлен интерес молодежи к корейской культуре;
3. Узнать, какие элементы корейской культуры представляются более интересными для молодежи; понять, чем обусловлен данный выбор;
4. Выявить установку молодежи на общение с людьми другой этнической группы.

Гипотезы исследования:

1. Большинство привлекаемой аудитории принадлежат к корейской этнической группе.

2. Молодежь, принадлежащая к русскому этносу, больше интересуется современной корейской культурой, чем традиционной корейской культурой. Молодежь, определяющая себя как корейцев, проявляет больший интерес к традиционной корейской культуре, нежели к современной корейской культуре.

3. Главным каналом информации о корейской культуре является Интернет.

4. Люди, проявляющие интерес к корейской культуре, расположены для общения с людьми, относящимися к другому этносу.

Метод и методология проведения исследования включает в себя индивидуальное анкетирование по сплошной выборке. Были опрошены участники и организаторы «V Декады корейской культуры», достигшие возраста 14 лет.

Итогом работы стало получение эмпирического материала и его анализ. В докладе освещаются следующие данные:

1) Общие сведения о респондентах.

(соотношение по половому признаку, соотношение по возрастному признаку, соотношение по сферам деятельности, соотношение по этническому признаку и др.)

2) Особенности интереса к корейской культуре. Выявлены причины интереса к корейской культуре у молодежи, основные каналы получения информации о корейской культуре. Мы узнали, какие элементы корейской культуры и в какой степени вызывают интерес молодежи г. Волгограда, установили отношение молодежи к корейскому языку.

3) Установка на общение с людьми другой этнической группы.

Также итогом работы явилось частичное подтверждение и опровержение выдвинутых гипотез, а именно:

Большинство привлекаемой аудитории принадлежат к русской этнической группе, что опровергло выдвинутую гипотезу.

Мы подтвердили нашу гипотезу о том, что Интернет является главным источником получения информации о корейской культуре.

Русская молодежь, как и корейская, в большинстве своём интересуется не только современной, но и традиционной культурой Кореи. Молодежь корейского этноса менее подвержена связывать свой интерес к корейской культуре только с современной корейской культурой, в отличие от молодежи русской этнической группы. Традиционная культура как главный интерес респонденты выбирают реже других вариантов ответа, особенно представители русского этноса. В итоге, наша гипотеза оказалась не совсем верной. Хотя мы и выявили интерес к современной культуре русской молодежи, мы не можем говорить о том, что корейская молодежь интересуется преимущественно традиционной Кореей.

В итоге наша гипотеза «Люди, проявляющие интерес к корейской культуре, расположены для общения с людьми, относящимися к другому этносу.» оказывается полностью верна, если мы говорим о русских респондентах. В целом установка на общение с другой этнической группой говорит о комфортной восприимчивости людей другой национальности. На вопрос «Согласны ли Вы с данным утверждением: « С людьми, принадлежащими к моей национальной (этнической группе), я чувствую себя более комфортно, чем со всеми остальными?»

41% опрошенных ответили, что не согласны с данным утверждением, 29 % отклонились от оценки, 22 % выразили свое абсолютное несогласие с данным утверждением. Следует заметить, что вариант «совершенно не согласен» выбрали в большинстве своем русские представители молодежи (16 человек из 17), а 6 из 8 человек, указавшими, что им более комфортно находиться людьми своей этнической группы оказались респонденты корейской национальности. Это говорит о некоей проблеме диалога культур в нашем многонациональном государстве, ведь иногда корейцы все еще ощущают себя комфортнее в своей этнической группе, чем со всеми остальными.

Также мы установили, что подавляющее число респондентов обуславливают свой интерес к Корее увлечением каким-либо элементом корейской культуры (чаще всего к-поп музыка и корейский язык).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Полосина Е. В.* «Корейская волна» в стратегии национального брендинга Южной Кореи // Сборник статей / Межкультурные взаимодействия в условиях глобализации: опыт России и Кореи. Отв. ред. Р.К.Тангалычева, И.А.Коргун. СПб., 2012.- С.435-442.

2. *Тангалычева Р. К.* Межкультурная коммуникация в условиях глобализации: социологический аспект // Межкультурная коммуникация и проблемы аккультурации в большом городе / под ред. Р. К. Тангалычевой, Н. А. Головин, М. С. Куропятник. СПб., 2010. С. 154-174.

3. *Янг Мин А* Проблемы и перспективы межкультурных взаимодействий между Россией и Южной Корей в условиях глобализации. // Сборник статей / Межкультурные взаимодействия в условиях глобализации: опыт России и Кореи. Отв. ред. Р.К.Тангалычева, И.А.Коргун. СПб., 2012. С.51-78.

ПРОЦЕССЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЭЛИТ УКРАИНЫ И РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ НА ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.О. Кривцов

ФГБОУ ВПО Кубанский Государственный Университет

Политическая элита – это действующие субъекты политической системы, принимающие важнейшие политические, социально-экономические решения или влияющие на принятие таких решений (по поводу проводимой политики от лица государственной власти) и поэтому занимающие высшие позиции в структуре государственной власти. Такое определение политической элиты представляется наиболее приемлемым для изучения данной проблемы.

В ходе трансформации политико-экономической системы во время ликвидации СССР на территории Украины и Российской Федерации сформировались новые политические элиты со своими характеристиками и способами функционирования.

В России процесс формирования политической элиты прошел ряд этапов. Первый этап (1991-1996 гг.) характеризует элиту по способу рекрутирования в рам-

ках антрепренерской системы. Функционирование политической элиты осуществлялось в трех направлениях. Первое – экономическая стабилизация после проведенной приватизации и либерализации. Второе – политическая легитимация нахождения у власти. Третье – формирование новой доктрины внешней политики. Исходя из последнего направления, можно увидеть попытки интеграции на постсоветском пространстве (создание СНГ). На втором этапе (1996-2000 гг.) российская политическая элита характеризуется с точки зрения рекрутирования и формирования в рамках системы гильдий. Среди задач, стоявших перед элитой позднего Ельцина, была попытка пересмотра внешнеполитического курса. Но конкретных политически сформулированных идей об интеграции на постсоветском и тем более евразийском пространстве, кроме расширения СНГ, не было высказано. Время было упущено, и украинский истеблишмент начинал формулировать другую повестку интеграционного дня с европейским лицом. На третьем этапе (2000-2013 гг.) политическая элита приобрела те черты, которые присуще современной России. Система рекрутирования характеризуется переходом от полуоткрытых к закрытым способам формирования.[1, с. 162] Элита относительно консолидировалась вокруг Путина и группы силовиков. Из достижений политической элиты следует выделить то, что относится к политической интеграции на евразийском пространстве. Это относительная политическая, экономическая стабилизация. Расширение экономических связей с Европейским Союзом. Осознание необходимости интеграционных процессов на территории стран бывшего СССР. Способность российского истеблишмента стать центром интеграции.

Постсоветская украинская элита фактически начала формироваться после избрания в 1990 году нового состава Верховного Совета Украины. На первом этапе (1990-1995 гг.) процесс становления и трансформации элиты осуществлялся путем рекрутирования в традиционные элитные круги (республиканская номенклатура), то есть в рамках системы гильдий. Политическая элита как федеральная, так и региональная стремилась закрепить за собой собственность и легализовать собственный бизнес.[3] На втором этапе (1995-2004 гг.) представители части политической элиты проводили политику маневрирования между Востоком и Западом, давая обещания первому, и частично проводя прозападную политику. В этот период элита рекрутировалась в рамках системы гильдий, основанной на неформальных связях. Прозападная часть элиты была недовольна этим курсом, и в результате «оранжевой революции» стала идти на все большее сближение с Европейским Союзом и НАТО, одновременно рассматривая и альтернативные варианты СНГ (создание Организации за демократию и экономическое развитие - ГУ-АМ). Таким образом, идея интеграции с Россией отвергалась в любом виде и на высшем уровне не рассматривалась. Третий период (2004-2013 гг.) характеризуется окончательным становлением олигархического распределения территориальной собственности. Таким образом, история становления украинской элиты представляет собой борьбу региональных Финансово-промышленных групп за создание благоприятных условий для процветания собственного бизнеса, путем лоббирования своих интересов через высшее руководство. Исходя из этого, внутри политической элиты преобладали исключительно экономические интересы.

Рассмотрев трансформации политических элит и степень их заинтересованности в интеграции, можно зафиксировать некоторые положения.

1. Элита России, после долгих исканий, предложила свой проект интеграции – Таможенный Союз и Евразийский Союз. Конкретные условия и выгоды были предложены Украине.[3]

2. Украина находится на распутье. Ввиду неоднородности населения по этническому, идеологическому, культурному признаку. Восточная и южная Украина готова пойти на сближение с Россией. Западная Украина не видит в этом сближение ничего хорошего. Киев, как политический центр, старается балансировать. Положение осложняется тем, что политическая элита Украины фактически сделал свой выбор. А именно - позиция политической элиты страны, декларирующие стратегическую цель – вхождение Украины в Европейский Союз (важно сказать, что во многом позиция политической элиты страны формируется представителями Финансово-Промышленных Групп Украины). Основой для такой позиции политических элит Украины служит Закон Украины «О принципах внутренней и внешней политики» принятый 01.07.2010. Так, в статье 11 «Принципы внешней политики» этого закона сказано: «обеспечение интеграции Украины в европейское политическое, экономическое и правовое пространство с целью обретения членства в Европейском Союзе».[4] Таким образом, политическая элита Украины фактически сделала свой выбор. Отсюда, понятны мотивы промедления украинских дипломатов в переговорах с российской стороной и готовность к сотрудничеству с Европейским Союзом («Восточное партнерство»).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что интеграция Украины и России на протяжении последних 20 лет не имела возможности состояться. В первую очередь потому, что только на основе экономических выгод или исключительно на культурно-духовной основе и исторической памяти невозможно осуществление проекта интеграции, устраивавшего всех или даже большинство граждан обеих стран и самое главное политическую элиту Украины.

Выход из этой ситуации видится в применение теории коммуникативного действия Юргена Хабермаса. Использование ненасильственного принуждения. А именно, применение принципов D – «принципы дискурса» (претендовать на действенность могут лишь те нормы и договоренности, которые признаются в процессе практического дискурса всеми, кого они касаются) [5, с.112] И принципа U – универсализации (норма или договоренность будут действительны тогда, когда следствия от действия будут приняты всеми, кого эта норма или договоренность затрагивает). [5, с.113] Таким образом, площадка для дискуссии между политическими элитами, должна находиться в рамках «этики дискурса». В противном случае любые переговоры будут заканчиваться неразрешимыми противоречиями в интерпретациях истории, оценках идеологий, в трактовках экономических интересов и в целом - в политике двух стран.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Понеделков А.В. Политическая наука в элитологическом измерении. М.; Ростов н/Д: Изд-во СКАГС, 2010.
2. Пиховшек В. Вся президентская рать // Киевские ведомости. 2004. № 50.
3. Украина и Таможенный Союз. Комплексная оценка макроэкономического эффекта различных форм глубокого экономического сотрудничества Украины со странами Таможенного союза и Единого экономического пространства. Док-

лад №1. Евразийский Банк Развития. Центр интеграционных исследований. Санкт-Петербург, 2012.

4. Верховна Рада України; Закон від 01.07.2010 № 2411-VI.

5. Хабермас Ю. Вовлечение другого: Очерки политической теории / Пер. с нем. Ю. С. Медведева; под ред. Д. А. Складнева. — М.: Наука, 2001.

БЕСПРИЗОРНОСТЬ КАК ЯВЛЕНИЕ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩЕЕ ПРЕСТУПНОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

А.Х. Куанова

ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет»

E-mail: Kuanova.Asa@mail.ru

В настоящее время, в условиях преодоления затянувшегося общесистемного кризиса, вызванного ломкой старых, устоявшихся традиций и неопределенностью представлений о будущем завтрашней России, остро стоит вопрос о содержании, направлениях, формах, средствах и методах воспитания подрастающего поколения. Отказ от традиционных ценностей, произошедший в начале 90-х годов прошлого столетия, последующее за ним резкое падение уровня жизни, дифференциация российского населения, общая дегуманизация общества, трансформация национальной, отечественной культуры в западную, особенно, субкультуры молодежи, как наиболее уязвленной части населения, привели к значительному росту детской безнадзорности, беспризорности, преступности, наркомании и других видов девиантного поведения.

Детская безнадзорность и беспризорность входит в комплекс социальных факторов, обуславливающих преступное поведение несовершеннолетних. Беспризорность – это крайняя стадия безнадзорности, когда ребенку, за которым нет контроля, в силу отсутствия родителей или каких-либо других причин негде жить. Беспризорность превратилась в бич нашего общества. Необходимо отметить, что именно беспризорники, как правило, становятся несовершеннолетними преступниками, многие из них страдают различными социальными заболеваниями (туберкулезом, чесоткой, педикулезом), живут в теплотрассах и употребляют наркотики.

Важнейшим фактором беспризорности детей и подростков является семейное неблагополучие, характеризующееся условиями жизнедеятельности, разрушением нравственных ценностей и воспитательного потенциала. О влиянии семьи на преступность несовершеннолетних говорится во многих работах педагогов, психологов, социологов (А.С. Беличева, Я.И. Гилинский, Г.М. Миньковский, Ю.А. Клейберг). К тяжелым последствиям недостатков семейного воспитания относится в первую очередь беспризорность детей и подростков, и как следствие преступность, алкоголизм, наркомания несовершеннолетних. Вклад неблагополучных семей в преступность несовершеннолетних по некоторым подсчетам составляет 40-45%. Это в первую очередь связано тем, семья – это важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей и подростков, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи. В семье ребенок проходит стихийную социа-

лизацию, характер и результаты которой определяется ее объективными характеристиками, перечисленными выше, ценностными установками (просоциальными, асоциальными, антисоциальными), также стилем жизни и взаимоотношений членов семьи [1, с.46]. Нарушения происходящие в одном или нескольких параметрах приводят к появлению неблагополучных семей. Процессы разрушения родительской семьи, сопровождающиеся существенными изменениями традиционных отношений по воспитанию несовершеннолетних; противоречия между субъективным стремлением детей к самостоятельности и объективным сужением ее реальных границ при помощи мер, применяемых институтами социализации (семьей, школой, и др.); противоречия между духовными и материальными потребностями детей, их родителей и реальными возможностями их удовлетворения – все эти процессы и явления применительно к детям создают на макроуровне негативные условия для их жизни и воспитания и тем самым могут способствовать поведенческим девиациям, безнадзорности и беспризорности детей и подростков.

В настоящее время в Российской Федерации ни одно ведомство не имеет точных данных о количестве беспризорных несовершеннолетних. При этом «криминальное свойство и опасность» беспризорности несовершеннолетних как одно из криминогенных факторов проявляется двояко: с одной стороны, беспризорность влияет на формирование личности несовершеннолетнего преступника, а, с другой стороны – способствует совершению преступлений в отношении несовершеннолетних. Беспризорность является главным условием криминального влияния на несовершеннолетних со стороны лиц, ведущих преступный образ жизни, и обстоятельством, способствующим вовлечению детей и подростков в совершение противоправных действий.

Необходимо отметить, что совершаемые беспризорными детьми и подростками преступления имеют свои особенности. Как правило, среди всей совокупности преступлений преобладают корыстные, в основном, кражи, а также насильственные преступления. Около 60% данных преступлений осуществляется в наркотическом или алкогольном опьянении детей и подростков. Чаще всего беспризорный несовершеннолетний, совершивший преступление, - это лицо мужского пола, допускающее систематические уходы из дома или покинувший дом навсегда, часто не занятое ни учебой, ни работой.

Таким образом, в современном обществе беспризорность детей и подростков представляет собой проблему не только социальную, психолого-педагогическую, и все ярче принимает криминологическое значение. Многие исследователи сравнивают ситуацию детской беспризорности с послевоенной. Вышеперечисленные факторы свидетельствуют о том, что наличие беспризорности является прямой угрозой социальной безопасности государства. Постоянно растущий количественный и качественный показатель преступности несовершеннолетних объективно спровоцировал процесс актуализации научно-теоретических и практических исследований в области ювенальной девиантности и разработке институциональной государственной политики превентивного реагирования. Данная проблема, безусловно, требует от современного российского общества комплексного культурно-правового подхода к построению институциональной модели профилактики беспризорности среди несовершеннолетних, и как следствие профилактики правонарушений. Профилактика беспризорности несовершеннолетних требует

комплексного подхода к реализации государственной политики поддержки семьи и детства, изменения ее приоритетов.

Литература:

1. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 1999. – 184 с.

КРАСНОДАРСКАЯ КРАЕВАЯ УНИВЕРСАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА ИМ. А.С. ПУШКИНА В КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ КУБАНИ

С. В. Куракова

*ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный технологический университет»
(КубГТУ)*

[*ladomir20@mail.ru*](mailto:ladomir20@mail.ru)

Краснодарская краевая универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина (ККУНБ), открытая к 100-летию со дня рождения великого русского поэта, является центром духовной культуры, хранилищем краеведческого фонда, обладателем уникальных книжных богатств, в том числе обширного фонда «пушкинианы». ККУНБ – крупнейший в крае центр информации, образования и культуры, осуществляющий работу по формированию краеведческой библиографии, и служащий научно-методическим центром для муниципальных публичных библиотек края. Библиотека изначально являлась «культурным ядром» города и края, постоянно осуществляющим работу по формированию и удовлетворению потребностей читателей. Как культурно-просветительное учреждение, осуществляла пропаганду проводимой политики в стране в различные исторические периоды, уделяя особое внимание научному подходу развития библиотечного дела на Кубани.

С новым веком человечество вступило в фазу активного информационного развития, которое характеризуется формированием коммуникационных систем, призванных обеспечить каждому доступ ко всему богатству интеллектуальных ресурсов общества.

Данный факт требует переосмысления роли библиотеки в культурной жизни общества: не станет ли библиотека «пережитком прошлого» для современного поколения.

Для понимания перспектив развития библиотеки в сложившейся ситуации была предпринята попытка исследования роли ККУНБ им. А.С. Пушкина в формировании культурных потребностей молодежи Кубани. С этой целью было проведено анкетирование среди школьников МБОУ гимназия № 36 (30 человек, что составило 40%), студентов ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный технологический университет» (КубГТУ) (45 человек, что составило 60%). Всего опрошенных – 75 человек, что составляет 100%.

Основные задачи исследования: выявить место чтения в структуре свободного времени молодежи и определить образ библиотеки им. А.С. Пушкина в сознании современной молодежи Кубани. Респондентам были заданы вопросы, касающиеся оценки ценностных ориентаций современной молодежи, читатель-

ских интересов и мотивов чтения молодых людей, роли библиотеки в их жизни. Т.к. чтение - это уникальный феномен культуры, который связан как с индивидуально-психологическими особенностями личности, так и с социально-экономическими факторами общественной жизни, поэтому важно было выявить общие направления в чтении современного молодого человека. Анализ ответов респондентов на вопросы, касающиеся целей чтения и восприятия самого процесса чтения, позволяет говорить о явной тенденции сужения сферы досугового чтения и расширения чтения делового. Чтение рассматривается респондентами неоднозначно, с одной стороны чтение прагматично – как способ получения информации (26,1%), а с другой стороны – как средство, способ развития личности (31,1%). При этом девушки указывают, что для них чтение является, прежде всего, способом развития личности (40,6%), удовольствие (22,1%) и только лишь потом способом получения информации (18%), юноши в своих оценках прагматичны: чтение как способ получения информации (33,3%), способ развития личности (23%) и часть учебы (16,3%). Также, немаловажным аспектом являлось выявление приоритетности интернета и книги. Несмотря на то, что электронные источники информации не являются основными для молодежи, взгляд на будущее книги и чтения выглядит пессимистичным: 67,3 % опрошенных считают, что Интернет «выживает» книгу. Вероятно, такие оценки связаны с тем, что в настоящее время определяющим требованием к информации является ее оперативность, зачастую даже в ущерб ее качеству и достоверности, и именно Интернет выступает источником, способным быстро предоставить нужную информацию.

В вопросе определения современного образа библиотеки результаты показали, что современную молодежь нельзя назвать активными посетителями библиотек, только 5,1% посещают библиотеку «не реже 1 раза в неделю», основная доля опрошенных отмечает, что посещают данное учреждение «от случая к случаю» - 34,6%. Такая частота посещения библиотеки обусловлена, прежде всего, тем, что библиотека престаёт быть единственным каналом получения необходимой информации, так как современные информационные технологии и рынок книжной продукции предоставляют потребителям множество альтернативных способов получения информации, причем нередко более оперативных, что, весьма существенно в условиях дефицита времени. При этом студенты посещают библиотеку чаще, чем школьники. Основными мотивами обращения в библиотеку выступают как сугубо прагматические: поиск информации (83,7%) и самообразование (19,3%), так и «почитать для души» - 17,8%. Молодежь представляет библиотеку не только как учреждение культуры, образования и воспитания, но и как центр информации, духовного общения. Соответственно, и возрастает уровень требований со стороны молодого поколения к библиотеке. Молодежь хотела бы видеть в современной библиотеке компьютерный зал, видеозал и выставочный зал. То, что библиотека не станет «пережитком прошлого» для современного поколения, показывает, что лишь 20,6% уверены в том, что Интернет способен стать основным источником информации, основная доля опрошенных считают, что этого не произойдет. Информации, полученной из книг, доверяют больше, чем почерпнутой из Интернета. Таким образом, анализ ответов показывает, что значение библиотеки на сегодняшний день не уменьшилось, а постоянно возрастает и расширяется ее социальная роль. Молодежь представляет библиотеку не

только как учреждение, ориентированное на удовлетворение информационных потребностей, но и как центр духовного развития, общения, удовлетворяющий потребности в самообразовании и творчестве.

Библиографический список:

1. Бардадым В. «Этюды о Екатеринодаре». - Краснодар: «Северный Кавказ», 1992. – 135 с
2. Кривкова Е.И. Именем Пушкина наречена... К 100-летию Краснодарской краевой универсальной научной библиотеки имени А.С. Пушкина. Краснодар: Краснодарское книжное издательство, 2000. - 265 с.
3. Кузнецов И. Н. Технологии социологического исследования: Учебно-методическое пособие. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: издательский центр «МарТ», 2005. – 114 с.

ОППОЗИЦИЯ КАК АКТОР ПОЛИТИЧЕСКОГО РЫНКА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

К.К. Лукьяненко

ФГАОУ ВПО «Волгоградский государственный университет»,

k_lukjanenko@rambler.ru

Политика, во многом, представляет собой рынок, на котором происходят процессы обмена «специфическими товарами» между продавцами, в роли которых выступают политические организации и кандидаты и потребителями - электоратом. Политическая оппозиция выступает в качестве одного из «продавцов» на политическом рынке, на котором она конкурирует с властным контрагентом. При этом властный субъект за счет обладания государственной властью имеет значительную фору перед оппозиционными акторами. Данное преимущество оппозиция может отобрать у него только активно используя маркетинговые технологии, т.е. совокупность технических приёмов, использование которых нацелено на то, чтобы «свести» субъекты политической оппозиции с её потенциальным электоратом. При этом маркетинг должен быть направлен на эффективную самопрезентацию оппозиции, опираясь на степень конкурентности политического рынка и факторы внешней среды. Такая самопрезентация должна формировать у потенциального электората образ стабильно развивающейся и обладающей большим потенциалом организации, весомой силы, к которой уважительно относятся другие субъекты политической борьбы. Для достижения своих тактических задач и стратегических целей, оппозиционным акторам необходимо создавать свой уникальный «продукт», основанный на исследованиях потребительского спроса, а не навязывать уже существующий методами жесткой силы путем интенсификации политических усилий и массированных рекламных акций.

Проанализировав практику деятельности политических организаций в западных странах, можно сделать вывод, что политический маркетинг активно используется в зарубежных странах, а его эффективное и профессиональное использование в деятельности политических партий существенно повышает шансы такой партии на победу. И хотя при анализе различных моделей партийного мар-

кетинга стоит учитывать особенности функционирования политического рынка конкретной страны можно проследить общую для стран запада тенденции к персонификации имиджа лидера, который становится основной частью политического продукта партии.

В целом, для отечественного политического рынка, так же как и для зарубежных аналогов, характерна тенденция к персонификации имиджа лидера субъекта политической оппозиции, который фактически является основополагающим компонентом политического продукта организации. Между тем следует отметить особенности в применении маркетинговых технологий в самопрезентации политической оппозиции, которые обнаруживаются при рассмотрении деятельности ее акторов в современной России. Так, если рассматривать фигуру лидера в маркетинге российских оппозиционных партий, стоит отметить, что не лидер фактически является «политическим продуктом» партии, а партия продуктом лидера. Данный момент серьезно сужает коридор возможностей отечественной оппозиции по сравнению с её зарубежными «аналогами», ведь меняя фигуру лидера, электорату можно предложить совершенно новый продукт в соответствии с их потребностями и требованиями времени.

Маркетинговые технологии, применяемые российской оппозицией, направлены главным образом не на совершенствование собственного продукта, презентацию собственных преимуществ по сравнению с предложением конкурента, а на ухудшение образа властного контрагента. Российские оппозиционные партии не ретранслируют социальные размежевания в российском обществе, что могло бы сыграть большую роль в накоплении электорального капитала. Однако, самое важное то, что политическая оппозиция в отечественной практике в отличие от западных аналогов не подходит к маркетингу системно, а использует ситуационный маркетинг. Субъекты отечественной оппозиции стремятся предугадать ожидания электората, а не строить свою маркетинговую стратегию на основе исследований и опросов, исходя из этого, в их практиках доминируют стратегии продажи, сбыта готового продукта, нежели формирования уникального политического продукта, привлекательного для аудитории, который она сама готова обменять на голоса.

Отечественный электоральный процесс 2011-2013 гг. показал, что оппозиция способна к активным действиям на политическом рынке современной России, консолидации различного рода оппозиционных агентов и мобилизации граждан на основе «негативного консенсуса» по отношению к власти, выработке единой электоральной стратегии действий, использованию новых инструментов коммуникации для донесения своей позиции «потребителю» в лице избирателей.

Опросы общественного мнения россиян свидетельствуют о спросе на новые идеи, конкурентные политические продукты. В связи с этим, политический и электоральный успех оппозиции в ближайшей перспективе будет во многом зависеть от способности последней преодолеть свои недостатки: нишевой характер большинства предложений, в то время как успех предполагает поддержку значительной массы населения; непопулярность лидеров парламентской оппозиции, руководивших своими партиями и являвшихся значимыми политическими фигурами в течение десятков лет, однако так и не добившихся успеха на политической арене; отсутствие активности в межвыборный период; несформированность «по-

зитивного» политического продукта, который можно было бы предложить избирателю.

ЧТО МЕШАЕТ УРЕГУЛИРОВАНИЮ КАРАБАХСКОГО КОНФЛИКТА?

Н.В. Манукян

*Южный федеральный университет
кафедра зарубежной истории и международных отношений,
natalishechka@bk.ru*

Нагорно-карабахский конфликт имеет три системообразующих измерения (этнонациональное, геополитическое и государственно-правовое) и в своем генезисе определяется способами борьбы (включая вооруженные) за власть, избираемыми политическими и национальными элитами в зависимости от доминирующего толкования или двух основополагающих принципов международного права, легализующих этнонациональные интересы, - права на самоопределение и территориальной целостности государства [1].

Специфика карабахского конфликта такова, что в своей латентной фазе и в начале активной фазы в нем не было борьбы за ресурсы и т. д. Армяне контролировали значительную часть экономики не только Карабаха, но и занимали многие значимые посты в Баку. Этническая мотивация не была инструментом для реализации политических и экономических задач, как это часто случается в современных межэтнических взаимодействиях [2].

Препятствием на пути урегулирования азербайджано-карабахского конфликта является деструктивная позиция Азербайджана, в которой преобладают тенденции к разрешению проблемы военным путем и шантаж мирового сообщества, отказ от прямых переговоров с Нагорно-Карабахской Республикой (Республикой Арцах) и признания ее независимости, выдвижение территориальных претензий и попытки поставить под сомнение суверенитет НКР над реинтегрированными территориями, отрицание геноцида против армян Нагорного Карабаха и Азербайджана. Систематические призывы официальных представителей Азербайджана к уничтожению Армении и Нагорного Карабаха, прозвучавшие впервые после разгрома нацизма, демонстрируют его истинные намерения, идут в разрез с ценностями мирового сообщества в XXI веке и противоречат критериям членства, как в ООН, так и в других международных организациях [3].

Признание Азербайджаном независимости НКР обеспечит общие коренные интересы народов НКР и Азербайджана: прекращение почти столетнего конфликта и недопущение новой войны и новой волны беженцев; решение проблем беженцев; формирование стабильных институтов, обеспечивающих демократию и законность; обеспечение государственного суверенитета НКР и Азербайджана; экономические реформы и повышение благосостояния; прекращение гонки вооружений; вместо линии фронта - формирование цивилизованных границ добрососедства и сотрудничества [4].

Принято считать, что армяно-азербайджанские переговоры по проблеме статуса Нагорного Карабаха проходят в двустороннем формате. И это действительно так. Но дело в том, что в качестве официально признанных конфликтую-

щих сторон, с которыми имеет дело коллективный международный посредник, являются Республика Армения (официальный Ереван) и Азербайджанская Республика (официальный Баку). Речь идет о взаимоотношениях именно Еревана и Баку, а не Баку и Степанакерта. Официально НКР не является стороной переговоров. И в этом парадокс ситуации, ибо в генезисе своем нынешний карабахский конфликт – это типичный внутригосударственный конфликт по оси «Центр – периферия» в полиэтничном государстве, каким был и в какой-то мере еще остается Азербайджан; конфликт, который в своем разворачивании привел к сецессии иноэтничного (по отношению к остальному Азербайджану) региона и возникновению здесь непризнанного, но обладающего всеми признаками «состоятельности», государства. Официальный же формат переговоров не считается с этим обстоятельством и фактически делает НКР игроком «второго плана» [5, с.14-15].

Цивилизованное и прочное урегулирование азербайджано-карабахского конфликта должно основываться на следующих принципах:

Во-первых, определение статуса НКР – исключительное право народа Нагорного Карабаха.

Во-вторых, окончательное признание международным сообществом государственной независимости НКР.

В-третьих, взаимное признание независимости НКР и Азербайджанской Республики.

В-четвертых, восстановление территориальной целостности Нагорного Карабаха.

В-пятых, мирное разрешение споров и неприменение силы или угрозы силой.

В-шестых, собственные и международные гарантии безопасности народа НКР.

В-седьмых, полноценные межгосударственные переговоры между НКР и Азербайджаном по заключению мирного договора, в рамках которого только на взаимной основе может и должна быть решена проблема территорий и беженцев [3].

Помимо тех, кого война затронула напрямую, в обеих странах, наверное, каждый человек ощутил на себе последствия этого конфликта. Азербайджан оказался отрезан от потенциального крупнейшего торгового партнера – Турции, а Нахичеванская автономия осталась без связи с материнской территорией. Приток беженцев из сельской местности в Баку и другие города Азербайджана интенсифицировал процессы ложной урбанизации и фавелизации в этих городах, привел к кризису коммунальных систем.

Сегодняшнюю ситуацию в зоне карабахского конфликта в общем и целом отличает состояние «негативного мира» (если выразиться языком конфликтологической науки). Все зиждется на достаточно хрупком балансе военных сил противоборствующих сторон. При этом наблюдается своего рода парадокс: с одной стороны, официальный Баку хотя и увеличивает постоянно свои военные расходы, но не обладает сильной и боеспособной армией, а Степанакерт, с другой стороны, не обладает необходимыми ресурсами для наращивания своей военной мощи, но зато обладает сильной армией (по оценкам независимых экспертов, едва ли не самой боеспособной на Южном Кавказе). В качестве факторов сдерживания

(в смысле сдерживания агрессивных поползновений Азербайджана) выступают также союзнические отношения России и Армении и участие последней в ОДКБ [5].

По результатам 12 лет, прошедших с момента прекращения военных действий, стало понятно, что для продвижения по урегулированию конфликта необходимым условием является политическая стабильность и в Армении, и в Азербайджане. Международным организациям следует пока поддерживать существующие в этих странах политические режимы, даже, до определенного предела, закрывая глаза на их недостатки. Авансы – хорошая миротворческая традиция на Кавказе, наиболее ярко выраженная в ритуалах застолья разных народов, в частности, в произнесении хвалебных тостов. Аванс может сделать человека лучше, т.к. призывает ему соответствовать. В странах Южного Кавказа националистический экстремизм останется проблемой еще долгие годы, но нужно приложить все усилия, чтобы он получил в обществе исключительно негативную окраску.

Список использованной литературы и источников:

1. Гогорян С.Л. Национальные и политические компоненты в постсоветских конфликтах // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2007. № 4.
2. Алиев А., Григорян С., Мусабеков Р., Навасардян Б. Карабахский конфликт: понять друг друга. Ереван. «Вэлас-принт», 2006.
3. Загарян Р. Современные пути к разрешению азербайджано-карабахского конфликта // Региональная научно-исследовательская Общественная организация. Общественный институт Политических и социальных исследований Черноморско-каспийского региона. Регион и мир. 2010. № 2.
4. Загарян Р. Карабахский прецедент. Точка зрения на проблему Нагорного Карабаха после провозглашения независимости Косово. Информационно-аналитическое издание фонда исторической перспективы «Столетие». 20.02.2008
5. Рябцев В.Н., Мурадян А.С. Что мешает политическому урегулированию карабахского конфликта, или почему буксует «мадридский процесс»? с. 14-15

СОВРЕМЕННЫЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИИ

А.А. Мартынов

Кубанский Государственный Университет
rector@kubsu.ru / artem90rus@mail.ru

Начиная данную работу, хотел бы в первую очередь начать с определения демографии.

Демография — наука о закономерностях воспроизводства населения, о зависимости его характера от социально-экономических, природных условий, миграции, изучающая численность, территориальное размещение и состав населения, их изменения, причины и следствия этих изменений и дающая рекомендации по их улучшению.

Уже на протяжении 15 лет в России происходит депопуляция населения, когда число умерших превышает число родившихся. Низкий, чрезвычайно далекий от необходимого для обеспечения воспроизводства населения и положитель-

ной демографической динамики, уровень рождаемости сочетается с высокой смертностью. Миграционный прирост невелик, и в результате страна теряет в последние годы по 600-700 тысяч человек своего населения. Сохранение такой ситуации создает в перспективе существенную угрозу национальной безопасности Российской Федерации, ведет к утрате существующего геополитического и социально-экономического статуса.

По мнению ряда демографов, быстрое сокращение рождаемости в 1990-е годы было закономерным и обусловлено вторым демографическим переходом. С 1998 года отмечается постепенное улучшение показателей естественного движения населения страны, вследствие чего миграционный прирост компенсировал всё большую долю потерей от естественной убыли. В отдельные месяцы 2009 и 2010 годов население России увеличивалось. В целом за 2011 год население страны впервые значительно возросло — на 188,9 тыс. чел. (или на 0,1 %). Положительные тенденции продолжились по данным текущей статистики 2012 года.

В 2011 году прирост рождаемости замедлился и составил всего 0,2 %. Численность постоянного населения России на 1 июля 2012 года составила 143,1 миллиона человек и с начала года увеличилась на 85,6 тысячи человек.

На соответствующую дату предыдущего года также наблюдалось увеличение численности населения на 5,1 тысяч человек.

В первом полугодии 2012 года в России увеличилось число родившихся в 79 субъектах страны, и снизилось число умерших в 69 регионах. Всего за шесть месяцев 2012 года в РФ родилось 905,6 тысячи человек, умерло 842,6 тысячи человек. По сравнению с аналогичным периодом 2011 года количество умерших в РФ сократилось на 18,7 тысяч человек, а количество родившихся увеличилось на 63,1 тысяч человек.

Причины:

Относительно причин российского демографического кризиса в научной среде существует несколько групп мнений. Взгляды учёных разделяются по факторам, которые та или иная группа исследователей считает доминирующими, определяющими:

Демоэкономические факторы, связанные с общим снижением рождаемости и детности в индустриальных и пост-индустриальных странах и обществах вследствие изменения структуры занятости и демографической мотивации, независимо от качества жизни (теория «Демографического перехода» или «Теория нуль-роста»).

Социо-экономические факторы, связанные со сломом прежней социальной модели общества (отказ от социализма — общества всеобщей социальной защищенности), коренными экономическими реформами, ухудшением среды обитания, снижением уровня жизни, возможностей содержать семью и детей.

Социо-медицинские факторы, связанные с резким снижением качества жизни и здоровья населения, массовой наркоманией и алкоголизмом, повышением смертности — вследствие отказа государственной политики от поддержки общественного здравоохранения.

Социально-этические факторы, связанные резкой деформацией социальной структуры общества, деградацией его институтов и как следствие — с массовой

психологической депрессией, деградацией общественной морали и кризисом института семьи.

Подводя итог к выше сказанному, могу отметить, что в современной России стоит острый вопрос по демографической проблеме. Основные ее направления это в первую очередь воспроизводство населения, а также проблема института семьи и брак, контроль рождаемости и планирование семьи, рост числа абортов и здоровья всего населения. На сегодняшний день государство уделяет особый аспект в этом вопросе, разрабатываются специализированные программы, задействованы социальные службы в работе данной проблемы. В последнем послании Президента правительству была принята «Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 года», в которой констатируется плачевная демографическая ситуация в России и сформулированы цели и задачи демографической политики, а в 2012 году — «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года».

Библиографический список

1. Денисенко М.Б., Калмыкова Н.М. Демография: Учеб. пособие. – М., 2007.
2. Медков В.М. – Демография: Учебник. – М., 2005
3. Журнал Население и общество. № 7, апрель - 2006

ДИНАМИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.В. Мещеряк

магистр 1 курса

Научный руководитель доцент Шквирина О.И.

Южный федеральный университет

Факультет естественнонаучного и математического образования

Кафедра анатомии и физиологии детей и подростков.

Julijam616@yandex.ru

Подростковая популяция в силу интенсивности морфофункционального развития организма и в связи с этим высокой активностью энергетического обмена является той возрастной группой, которая наиболее остро реагирует на воздействие факторов внешней среды. Поэтому динамика показателей сердечно-сосудистой системы представляет несомненный интерес для глубокой объективной оценки степени адаптированности организма к условиям среды и его способности противостоять неблагоприятным факторам [1].

Целью нашего исследования явилось изучение функционального состояния сердечно-сосудистой системы (ССС) подростков 12-13 лет (шестой класс) в динамике учебного года. Исследования проведены на базе лаборатории психофизиологической адаптации организма человека к учебной и профессиональной деятельности кафедры анатомии и физиологии детей и подростков ЮФУ. Было обследовано 29 учеников общеобразовательной школы №10 города Ростова-на-Дону из них 17 мальчиков и 12 девочек в октябре, феврале и апреле. Изучались основные показатели сердечно-сосудистой системы: пульс, артериальное давле-

ние, параметры сердечного ритма. Динамика параметров сердечного ритма оценивалась с помощью специализированного аппаратно-программного комплекса «Варикард 2.51». комплекс реализует современную технологию анализа вариабельности сердечного ритма. Обследование проводилось в состоянии физиологического покоя в утренние часы.

Частота сердечных сокращений (ЧСС) - один из основных и самых доступных показателей оценки состояния сердечно-сосудистой системы, тесно связанный со всеми ее отделами и чутко реагирующий на любые изменения внешней и внутренней среды [2]. Более высокая частота сердечных сокращений у девочек в начале учебного года обусловлена адаптацией к учебной деятельности на фоне интенсивных процессов роста. Важно отметить, что у девочек в течение всего учебного года показатели ЧСС остаются высокими, что демонстрирует неэкономный вариант функционирования сердечно-сосудистой системы. Напряжение функционирования сердечно-сосудистой системы у девочек указывает на высокую потребность тканей организма в кислороде и питательных веществах, связанную с интенсификацией процессов роста. Повышение ЧСС у мальчиков в феврале свидетельствует о процессах утомления. Коэффициент вариации рассматриваемого признака в динамике обследования стабилен, что указывает на однородность изучаемой группы подростков по биологическому возрасту. Таким образом, динамика показателей ЧСС отражает как возрастные, так и адаптационные изменения обменных процессов организма подростков. В феврале у подростков обоего пола показатели ЧСС имеют тенденцию к повышению и свидетельствуют о процессах утомления. У мальчиков-шестиклассников они выражены более значительно, то есть успехи в этот период имеют большую физиологическую цену. Стабильно высокие показатели ЧСС у девочек в динамике обследования указывают на напряжение механизмов адаптации в рассматриваемом возрасте.

В динамике всех обследований только у 25-33% мальчиков выявлено состояние удовлетворительной адаптации к условиям среды. Количество девочек с достаточными адаптационными возможностями организма еще меньше (18%) и в динамике года снижается. Наличие повышенного функционального напряжения механизмов адаптации (донозологическое состояние) среди мальчиков в динамике наблюдений нарастает. Более половины девочек в феврале имеют перенапряжение регуляторных систем. Снижение функциональных возможностей организма (преморбидное состояние) у мальчиков более выражено в начале учебного года, а у девочек - в конце года.

Таким образом, в возрастном диапазоне 12-13 лет организм подростков испытывает значительное напряжение регуляторных механизмов, связанное с половым созреванием. Эти возрастные особенности, обусловленные развитием организма, должны учитываться в школьной практике, так как перенапряжение регуляторных систем ведет к снижению работоспособности, сопротивляемости организма болезням, снижению качества усвоения знаний. Напряжение адаптационных механизмов у подростков в этот период требует особо осторожного отношения к дозированию и объему учебной и физической нагрузок.

Литература:

1. Агаджанян Н.А. Баевский Р.М. Берсенева А.П. Учение о здоровье и проблемы адаптации. – Ставрополь: Изд. СГУ, 2000. - С.204.с

2. Безруких М.М. и др. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): Учеб.пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений/ М.М.Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А.Фарбер.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 416 с.

МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РОССИИ

М.М. Мовсисян, О.А. Петровская

Кубанский государственный технологический университет adm@kgtu.kuban.ru

Сегодня мы живем в мире, где активно взаимодействуют различные национальные культуры, народы и религии. С одной стороны, это требует построения открытых отношений между людьми различных культур, а с другой, перед каждым народом стоит задача сохранения национальной, религиозной и культурной идентичности. Тем не менее, это желание не должно приобретать формы нетерпимости по отношению к носителям ценностей и религиозных представлений других национальных культур. Такая ситуация может возникнуть из-за непонимания или незнания истории, религиозных учений, культурных традиций других народов.

Российская Федерация является одним из самых многонациональных государств. По итогам переписи 2010 года в России живут представители более 180 национальностей. Благодаря сплачивающей роли русского народа в России сформировалась российская нация – уникальное гражданское единство и культурное многообразие, духовная общность и союз различных народов. Каждый из этносов, проживающих в России, является носителем особенной материальной и духовной культуры.

Россия обладает большим опытом межнационального общения, связанного с ее историей. Еще во времена расселения славянских племен на территории Восточной Европы их поселения соседствовали с финно-угорскими и балтскими. Подобное существование не приводило к каким-либо значимым конфликтам и столкновениям. Терпимость к соседям, закладывала основы национальной толерантности. Сдержанность во взаимоотношениях варягов и местного населения помогло создать мощное древнерусское государство.

В одном из самых ранних русских философско-религиозных трудов «Слово о законе и благодати» отвергается сама теория «избранного народа» и проповедуются идея равенства перед Богом. А в «Повести временных лет» так описан многонациональный характер древнерусского государства: «Вот только кто по-славянски говорит на Руси: поляне, древляне, новгородцы, полочане, дреговичи, северяне, бужане... А вот другие народы: чудь, меря, весь, мурома, черемисы, мордва, пермь, печера, ямь, литва, корсь, нарова, ливы – эти говорят на своих языках...» [1, с.38].

Именно об этом особом характере русской государственности писал Иван Ильин: «Не искоренить, не подавить, не поработить чужую кровь, не задушить иноплеменную и инославную жизнь, а дать всем дыхание и великую Родину... всех соблюсти, всех примирить, всем дать молиться по-своему, трудиться по-своему и лучших отовсюду вовлечь в государственное и культурное строитель-

во». Стержнем же, скрепляющим ткань этой уникальной цивилизации, всегда был и будет русский народ, русская культура [2, с. 98].

Отношения между народами, населяющими Россию, не всегда складывались благополучно. Бывали периоды взаимных обид и упреков. Но если стране грозила беда или на ее территорию вторгались враги, народы России плечом к плечу вставали на защиту своей общей Родины, забыв о былых ссорах. Наиболее полно эта сплоченность проявилась в годы Великой Отечественной войны, когда люди различных национальностей на фронте и в глубоком тылу каждый день демонстрировали храбрость и стойкость.

Ориентация на сохранение мира, стабильности внутри своей страны достижение согласия, и постоянное расширение контактов с внешним миром – вот главное условие процветания государства, усиления его мощи, обеспечения безопасности и укрепления позиций на международной арене.

Для оценки межнациональной ситуации в Краснодарском крае был проведен социологический опрос, в ходе которого были опрошены респонденты, представители различных национальностей.

В опросе участвовали представители таких этнических групп как: русские (44 %), армяне (20 %), татары (13 %), украинцы (23 %). Из них 40 % мужчин и 60 % женщин. Большею частью это были люди в возрасте от 18 до 30 лет (62 %), на втором месте по количеству – люди в возрасте от 31-50 лет (24 %) и 14 % – старше 50 лет.

На вопрос анкеты о характере межнациональных отношений в Краснодарском крае 46 % ответили, что отношения спокойные, но люди общаются преимущественно с представителями своей национальности, 21 % – отношения хорошие, люди не обращают внимания на национальность друг друга, 18 % – в отношениях существует некоторая напряженность и 15 % – имеются конфликты на национальной почве. Можно сделать вывод, что респонденты относятся к другим этносам и нациям лояльно, но при этом не стремятся устанавливать новые контакты с ними.

«Имеет ли для Вас значение национальность человека?» подавляющее большинство ответило, что нет (85 %), 12 % ответило, что скорее нет, и 3 % затруднились ответить, при этом 51 % опрошенных на вопрос «Как Вы относитесь к межэтническим бракам?» ответили, что одобряют, 47 % ответили, что им безразлично, 2 % – сомневаются в их целесообразности, и никто не написал, что категорически не приемлют межэтнические браки. Это подтверждает распространенное мнение, о том, что Краснодарский край является благоприятным регионом с точки зрения межнациональных отношений.

Источником межнациональных конфликтов 57 % респондентов считают, вызывающие формы бытового повседневного поведения молодежи, 24 % – несовместимые нормы и правила поведения, 17 % – требование этнических групп предоставления особых прав и льгот и 2 % – доминирование этнической группы в определенных сферах занятости.

Для эффективного разрешения межнациональных конфликтов 42 % респондентов отметили, необходимость активизировать информационную политику СМИ, направленную на формирование межэтнической толерантности, 28 % – ужесточить наказание за пропаганду идей, разжигающих межконфессиональную

и межнациональную рознь, 21% – организовать совместную производственную и общественную деятельность представителей различных этнических групп и 9 % предлагают проводить постоянную работу органов власти с диаспорами.

На вопрос анкеты «Как Вы видите ближайшую перспективу (в течении 10 лет) развития межнациональных отношений в крае?» 41 % респондентов ответили, что ситуация улучшится, но незначительно, этнические различия перестанут быть источником напряженности, но сохраниться обособленность этнических групп, 24 % – считают, что ситуация не изменится, 18% – указали, что ситуация ухудшится, но не значительно, межэтнические различия будут оставаться источником напряженности, 13% – думают, что ситуация значительно ухудшится, межэтническая напряженность приобретет политический характер и форму конфликтности.

Таким образом, в Краснодарском крае в целом люди благосклонно относятся к представителям других этносов и наций. Для них не имеет особого значения национальность человека при общении с ним, и они одобряют межэтнические браки. Основной причиной межнациональных конфликтов считают вызывающее поведение молодежи. В ближайшей перспективе жители края видят улучшение межнациональных отношений и считают, что этнические различия перестанут быть источником социальной напряженности. Это свидетельствует о высоком уровне лояльности жителей Краснодарского края, к представителям других национальностей.

Библиографический список

1. Бедерханова, В.П. Толерантность и культура межнационального общения [Текст] / В.П. Бедерханова. – М. : Просвещение, 2011. – 308 с.
2. Путин, В.В. Россия: национальный вопрос [Текст] / В.В. Путин // Независимая газета. – 2012. – № 5. – С. 97-103.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

М.Н. Наумова

Южный федеральный университет

Распад СССР, и последовавшие за ним экономические преобразования в «новой» России привели к заметному кризису профессиональной компетентности, снижению эффективности деятельности, имеющему место во всех сферах народного хозяйства. Особенно актуальным стал вопрос коммуникативной компетентности будущего специалиста, способствующий успешному самоопределению молодежи в мире труда, образования, межличностных и общественных отношений, но самое главное - это одно из основных условий действительного развития и самореализации личности. В настоящее время перед образованием встала новая задача - формирование коммуникативной компетентности как части профессиональной подготовки специалиста.

Проанализировав труды в области изучения системы отношений человека (Б.Г.Ананьев, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн); работы в области психологии пе-

дагогического взаимодействия (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, В.А.Кан-Калик, И.Б.Котова, Н.В.Кузьмина, А.А.Леонтьев, А.К.Маркова); концепции коммуникативной компетентности учителя, разработанные отечественными и зарубежными авторами (М.И.Лукьянова, Л.М.Митина, Л.А.Петровская, Дж.Равен, А.А.Реан, Л.Росс. Т.Н.Щербакова), под компетенцией мы понимаем динамическое сочетание ряда параметров — знаний и их применения, умений, отношений и ответственности, описывающие результаты освоения программы/модуля обучения.

В современных теоретических и эмпирических исследованиях компетентности субъекта деятельности, сущность категории «компетентность» может быть описана как:

- способность (как любое проявление потенциалов человека);
- свойство (как устойчивое психическое образование, обеспечивающее качественно-количественный уровень поведения и деятельности);
- качество (как наличный уровень проявления какой-либо стороны возможностей человека) [1].

В исследованиях выделяют различные виды коммуникаций: педагогическая, деловая, массовая, межличностная, субъектная и т.д. В образовательном процессе особое внимание уделяется педагогической коммуникации, при которой педагог выступает либо непосредственно как источник информации, либо как организатор ее поиска. Коммуникация предполагает обмен различного рода информацией, знаниями, навыками и умениями в ходе взаимодействия людей. Тем не менее, зачастую приходится сталкиваться с ситуацией, когда в процессе речевого взаимодействия обмена информацией не происходит. Причиной этого является несформированность коммуникативной компетенции участников общения, которая рассматривается современными исследователями коммуникативного подхода (К.Морроу, Е.И. Пассов и др.) в качестве главной цели обучения.

Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия. Компетентность в общении имеет несомненно инвариантные общечеловеческие характеристики и в тоже время характеристики, исторически и культурно обусловленные.

Развитие коммуникативной компетентности - поэтапный процесс. Он включает в себя организацию коммуникации, развитие коммуникативных способностей и формирование коммуникативных умений. Предполагаемый результат – сформированность коммуникативной компетентности определенного уровня.

Определение компетентности студентов - одна из важнейших задач обучения и воспитания, решение которой способствует становлению базовых компетентностей человека.

Самопрезентация - это целенаправленная деятельность личности, направленная на создание благоприятного впечатления о себе или впечатления, соответствующего чьим-либо идеалам; она выражается в умении действенно и выигрывательно подать себя в различных ситуациях, расположить к себе аудиторию, привлечь внимание, актуализируя интерес к своим определенным внешним. Как вербальная и невербальная демонстрация собственной личности, самопрезентация

всегда осуществляется в системе внешних коммуникаций и в отношении социально и культурно принятых способов действий и поведения. Являясь, по сути, деятельностью по управлению впечатлением о себе, она связана с контролем и регулированием Я-информации для создания необходимого Я-образа в глазах окружающих, конструирования модели поведения, отвечающей в конкретной ситуации исполняемой роли, имиджу, социальным требованиям [3].

Таким образом, самопрезентация как результат - это создание благоприятного впечатления о себе, как средство - создание определенного Я-образа, как деятельность - управление впечатлением о себе посредством поведенческой демонстрации Я-информации. Очевидно, что самопрезентация всегда ориентирована на некие образцы, идеалы, в соответствии с которыми человек демонстрирует, подает себя перед той или иной аудиторией, используя различные коммуникативные средства и имея целью создать благоприятное впечатление о себе.

В свою очередь, представление о себе, обуславливающее благоприятное впечатление, зависит от особенностей окружающих (их идеалов, стереотипов, установок, ожиданий и пр.); выбор тех или иных средств и содержания самопрезентации во многом определяется индивидуальными особенностями личности и целями самопрезентации [2].

Литературы:

1. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение / Семин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. - М: Изд-во МГУ, 2007. - 208 с.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
4. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 360-362.
5. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – №10. – С. 56-61.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

М.Л. Ни

Волгоградский государственный университет, jintae@mail.ru

Нельзя не заметить как активно сейчас ведётся пропаганда здорового образа жизни. Во всех регионах страны реализуются различные молодежные программы по популяризации активного отдыха и физкультуры, по телевидению часто транслируют социальные видеоролики, основной темой которых являются негативные последствия употребления алкоголя и наркомании, выделяются большие

средства на развитие физкультуры и спорта высших достижений. В то же время официальные данные говорят о том, что уровень здоровья нации находится на низком уровне.

Статистические данные на 2009 год говорят о том, что от призыва на военную службу по состоянию здоровья получили отсрочки более 614 тыс. юношей, что составило почти 30% от числа всех освидетельствованных в стране[1, С.4]. При этом согласно заявлению сделанному в 2011 г. заместителем начальника Генерального штаба Вооружённых Сил РФ Смирновым В.В., каждый третий российский призывник освобождается от службы в армии из-за имеющихся проблем со здоровьем[2]. Налицо постоянно негативная динамика, а так же явное несоответствие между положенным курсом на формирование здорового образа жизни и имеющимся положением дел в этой сфере.

Именно эта проблемная ситуация подтолкнула нас к необходимости проведения исследования направленного на выявление социально-психологических факторов влияющих на восприятие молодыми людьми феномена здорового образа жизни. Студенческая молодёжь, как объект исследования, актуальна тем, что это будущий трудовой и интеллектуальный потенциал страны, и именно в юном возрасте формируются устойчивые паттерны поведения, которые тяжело поддаются корректировке в зрелом возрасте.

Объект исследования: студенты Волгоградского государственного университета.

Предмет исследования: Влияние социально-психологических факторов на отношение сегодняшней молодежи к ведению здорового образа жизни.

Цель исследования: Выявить отношение сегодняшней молодежи к формированию здорового образа жизни.

Задачи исследования:

1. Выявить, что понимают студенты под здоровым образом жизни
2. Установить отношение молодежи к здоровому образу жизни
3. Узнать хотят ли студенты вести здоровый образ жизни
4. Как молодежь пытается вести здоровый образ жизни
5. Определить причины, барьеры, которые мешают вести здоровый образ

жизни

Исследование проводилось посредством анкетированного социологического опроса среди студентов Волгоградского Государственного Университета, в выборку вошли студенты пяти факультетов и институтов. Общий объём выборки: 80 человек, из них 41(51,25 %) юноши и 39(31,2%) девушки.

Был выдвинут ряд гипотез, среди которых наибольшее значение имеют две:

1. Студенческая молодёжь не соблюдает требования ЗОЖ по причине нехватки финансов и времени;

2. Современная молодёжь считает ЗОЖ несущественной частью своей жизни.

Результаты анализа полученных данных, в целом, позволяют говорить о том, что студенты воспринимает здоровый образ жизни сугубо положительно и стремится приобщаться к нему. Хотя бы раз в жизни пытались регулярно заниматься спортом около 88% всех опрошенных, а 70% в той или иной степени продолжают занятия. 79% студентов связывают ведение здорового образа жизни не только с превосходными показателями самочувствия, но и с социальными достижениями.

Таким образом гипотеза №2 не подтверждается. Негативным фактором здесь является относительно высокий уровень распространения вредных привычек, 42% респондентов утвердительно ответили на вопрос об их наличии. Девушки употребляют алкоголь или табак реже(59% студенток ответили отрицательно на вопрос о наличии вредных привычек в противовес 54% у юношей).

Гипотеза о том, что молодежи не хватает времени и денег для соблюдения всех требований здорового образа жизни подтвердилась лишь частично. Основными барьерами на пути к ведению здорового образа жизни являются нехватка времени и, в некоторой степени, лень. Лишь 40% опрошенных говорят о том, что регулярно посещает спортивные залы, в то время как 41% имеют средства, но не располагают временем. В то время как на нехватку денежных средств ссылается всего около 17% респондентов. Несмотря на барьеры подобного рода, всё же, большинство старается заниматься физическими упражнениями свободное время, хотя бы дома.

Руководствуясь результатами опроса можно сделать вывод о том, что под "Здоровым Образом Жизни" всё чаще понимается именно занятия спортом высших достижений, при этом, на второй план уходят базовые характеристики составляющие фундамент эффективного формирования здоровья. Например, режим питания соблюдает всего 12% респондентов, 60% изредка вспоминает о его необходимости, а 28% вообще его игнорируют повышая риск возникновения хронических заболеваний желудка. 71% опрошенных совсем не уделяет внимание утренней гимнастике, причём среди того массива есть и те кто регулярно занимается спортом высших достижений. Режим дня соблюдает лишь 10% опрошенных. То есть перечисленные элементы ЗОЖ не отменяются целиком, но им предаётся значение необязательных. Мы предполагаем, что именно недопонимание важности всех элементов здорового образа жизни является главным фактором, ведущим к созданию противоречия обозначенного в начале нашей работы.

В итоге, можно сказать что в целом, молодёжь положительно относится к здоровому образу жизни. Прослеживается положительный тренд "быть здоровым и сильным", молодые люди связывают крепкое здоровье с достижением высокого социального статуса(примерно 80% респондентов отметили прямую взаимосвязь), но при этом высок уровень пренебрежения базовыми элементами благотворно влияющими на самочувствие: режим дня, зарядка, правильное питание. Следует обращать повышенное внимание на важность взаимосвязи всех элементов здорового образа жизни при проведении различных мероприятий направленных на его формирование, а так же подчёркивать негативную сторону вредных привычек именно среди молодых юношей и девушек.

Список литературы

1.А.В. Шабров, С.В. Рищук, В.Е. Мирский, Е.В. Илларионова. Журнал «Здравоохранение» №9, 2010

2. Минобороны "забраковало" каждого третьего призывника[Электронный ресурс]/Электрон. дан. - Режим доступа:
<http://medportal.ru/mednovosti/news/2011/07/15/rusarmy/>

СЕМЬЯ И БРАК В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ОЦЕНКАХ РОССИЯН

Е.А. Озерова

Южный федеральный университет,

keit222@bk.ru

Проблемы семейно-брачных отношений давно привлекают внимание социологов. В современном обществе интерес к проблемам семьи и брака резко возрос в связи с происходящими кардинальными изменениями во всех сферах общественной жизни, которые оказывают влияние на человека и его положение в социальной системе.

В науке распространена гипотеза, что семья находится в кризисном состоянии и необходимы меры по реабилитации и сохранению данного социального института.

По нашему мнению, нужно говорить о трансформации семьи и переходе ее в новое состояние, а не о кризисе как таковом, о переходе от «традиционной» формы семьи к «современной», эгалитарной, что сопровождается переходом от одной модели семьи к другой. Следовательно, изменения, которые мы можем наблюдать в осуществлении схемы супружество-родительство-родство, можно рассматривать как следствие незавершенного перехода от «традиционной» семьи к «современной». Но нужно заметить, что данный переход очень затянулся, что и привело к появлению парадигм, популяризирующих кризис современной семьи.

В данном исследовании представляется крайне интересным показать ценностные ориентиры, установки россиян, для которых институт семьи играет очень важную роль, и опровергнуть выше обозначенную гипотезу о кризисном состоянии социального института семьи в реалиях современного российского общества.

Так, по результатам опроса общественного мнения, проведенным Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 11 марта 2012 г. были представлены данные о том, что в рейтинге главных жизненных целей россиян лидирует создание счастливой семьи и воспитание хороших детей (93%). (Вопрос: «Чего бы Вы хотели добиться в своей собственной жизни?»). Интересно, что и мужчины и женщины одинаково заинтересованы в создании семьи. Создать счастливую семью и воспитать хороших детей привлекает 93% мужчин и 94% женщин. Причем 68% опрошенных уже добились желаемого, т.е. создали семью. Еще 26% респондентов считают, что это им по силам, и они обязательно создадут счастливую семью и воспитают хороших детей [1]. В данном случае можно говорить о том, что семья для подавляющего большинства россиян является одной из главных ценностей в жизни.

По результатам экспресс - опроса общественного мнения, проведенного автором статьи, семья является важной ценностью для молодого поколения. Для нахождения места семьи в системе ценностных ориентаций молодежи был задан вопрос: «Какие сферы жизни людей для вас важны в наибольшей степени?». 65% опрошенных на первое место ставят семью и детей. (Объектом исследования выступили студенты 1-5 курсов. Факультетов социологии и политологии, философии и культурологи, психологии Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону. В возрасте от 17 до 25 лет. Выборка составила, 150 респондентов.)

Несмотря на то, что существуют различные точки зрения относительно тенденций в развитии брачно-семейных отношений, в настоящее время все же большая часть людей предпочитает создавать семью, а сами семейные ценности в ряду других занимают лидирующую позицию. Семья признается безусловной ценностью всеми возрастными категориями. Но само понятие семьи расширяется, и в него стал вкладываться совершенно другой смысл. В современном обществе семьей может считаться и не зарегистрированный союз, и однополый союз, прерывающийся брак и ещё множество осколочных форм семьи.

Это связано с исчезновением кардинальных различий между женскими и мужскими ролями, что и стало характеристикой современного социума. Стали менее значимы институциональные аспекты брака. Количество свободных союзов увеличилось во всех возрастных когортах – уже и пожилые пары предпочитают браку незарегистрированное сожительство, прежде всего для сохранения личных имущественных прав.

Левада-центр представляет данные об отношении общества к сожительству, не зарегистрированным союзам. По опросу, проведенному в июне 2012 г., на вопрос «Как Вы относитесь к тому, что сейчас все чаще случается, что молодые люди продолжительно живут вместе, не вступая в брак?» 54% респондентов отметили, что относятся скорее положительно и 39% - отрицательно [2, с.173]. Стала заметна динамика увеличения снисходительного отношения общества к данной форме построения отношений, по сравнению с 2004 годом, 43% респондентов относятся скорее положительно к парам, живущим вместе, не вступающим в брак, и у которых рождаются дети. (В 2004г - 29%) Данное распределение может говорить о том, что не зарегистрированные браки одобряются и даже рождение детей возможно и одобряемо обществом без официальной регистрации брака [3].

По опросам ФОМ (Фонд Общественное Мнение) у 55% россиян есть знакомые, которые проживают совместно, состоят в интимных отношениях и ведут общее хозяйство [3]. Но здесь необходимо некоторое разъяснение, т.к. «гражданский» брак несет в себе несколько смыслов. С одной стороны, незарегистрированные союзы являются предварительным этапом, «добрачным этапом» официального брака, но с другой этот союз так и может остаться не зарегистрированным, т.к. он является социально приемлемым и альтернативным зарегистрированному браку. В этом и заключается сложность анализа данного феномена.

Также, анализируя возраст вступления в брак и создания семьи, пользуясь данными ВЦИОМ, было выявлено, что женщины считают подходящим возрастом вступления в брак и рождения детей 21–24 года, тогда же, как мужчины хотят жениться и заводить детей позже – в 25–28 лет [4].

Ещё одна тенденция современного российского общества это увеличение числа разводов. Но при анализе причин разводов интересно то, что респонденты видят причины в себе, не обвиняя окружающие факторы, такие как государство, плохое социальное обеспечение и пр. ВЦИОМ выявил следующие факторы распада семьи. Измена - самый разрушительный механизм семьи: 52% россиян признаются, что именно это могло бы разрушить их брак. На втором месте - злоупотребление алкоголем (45%), на третьем - употребление наркотиков - 31%.

Применение физической силы гипотетически способствует разводу в 38% случаев [5].

И ещё один важный аспект, это идеальная модель семьи. Для 25% россиян идеальная семья – это та, где царит взаимопонимание и уважение. На втором месте по значимости - фактор благополучия и достатка (22%) и третий признак идеальной семьи - наличие в ней мамы, папы и детей, т.е. полная семья - 17% [4].

В данном анализе мы попытались охарактеризовать трансформационные процессы, происходящие с семьей с точки зрения их изучения сквозь призму общественного мнения. Анализируя данные можно сделать вывод о том, что, несмотря на происходящие изменения в обществе семья и дети являются базовыми ценностями для россиян, и не просто ценностями, а целью и смыслом жизни. И очень важно, что в представлениях россиян сохраняется модель полной семьи.

Несмотря на позитивные тенденции, современная семья нуждается в поддержке, необходимо сохранить и развивать установки и традиции, направленные на утверждение брака и семьи. Общество и государство должно выработать целенаправленный подход, регулирующий семейно-брачные отношения.

Список используемых источников

1. Пресс-выпуск ВЦИОМ №1973 11.03.2012 «Друзья, семья, честная жизнь: жизненные приоритеты россиян» // <http://wciom.ru> (дата обращения 01.11.2013)
2. Общественное мнение – 2012. М.: Левада-Центр, 2012. – 232 с.
3. 21 Сентября 2013 «Гражданские браки: смыслы и отношение» Ирина Осипова // <http://fom.ru/blogs/11093> (дата обращения 04.11.2013)
4. Пресс-выпуск ВЦИОМ №2383 28.08.2013 г «Идеальная семья по-русски» // <http://wciom.ru> (дата обращения 08.11.2013)
5. Пресс-выпуск ВЦИОМ №1797 12.07. 2011 г. «Измены, алкоголизм, побои, или из-за чего разводятся российские семьи» // <http://wciom.ru> (дата обращения 08.11.2013)

НАРКОПРЕВЕНТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОБИЛЬНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА ВОЛОНТЕРОВ

Е.А. Олемская

Кубанский государственный университет

Профилактика наркомании - это активный поступательный процесс создания условий и формирования личностных качеств, поддерживающих благополучие человека. Данный процесс призван способствовать обеспечению безопасной и поддерживающей среды; доступа к информации и к специализированным службам помощи; помощи в приобретении жизненных навыков.

До настоящего времени вопрос о том, усилиями каких специалистов - педагогов, врачей, психологов - должна вестись антинаркотическая профилактика, не нашел однозначного ответа.

Проблема состоит в том, что до недавнего времени наркопрофилактика в школе была построена на информировании детей и подростков о вреде наркоти-

ков, последствиях их потребления. При этом не ставился вопрос о том, к каким результатам приводила подобная деятельность. На наш взгляд следует пересмотреть деятельность по профилактике наркозависимости. Оказалось, что информационный подход в форме запугивания не имеет действенного влияния на сознание учеников. Негативная информация о наркотиках, которую «выплескивали» на учеников, оказалась сильно преувеличенной, избыточной. Эйфорические состояния и мнимое расслабление от приема наркотиков все равно привлекали школьников.

Другая проблема состоит в следующем ошибочном предположении : знания о наркотиках и последствиях их приема автоматически приведет человека к отказу от их потребления. К большому сожалению, выяснилось, что нет прямой связи между знанием и поведением человека. Оказывается, школьники склонны экспериментировать с различными наркотиками, несмотря на то, что они владеют о них исчерпывающими знаниями.

А.М.Гадириан выделяет 9 факторов, относящихся к личности, которые играют роль в профилактике наркотизации: самореализация, осознание цели жизни, осознание ценности и благородства человека, истинная независимость и свобода, смелость быть непохожим на других, служение человечеству, духовность, преодоление жизненных стрессов, [2].

С.В.Березин, К.С.Лисецкий, И.А.Мотынга считают, что защищают от употребления психоактивных веществ такие личностные качества, как чувство юмора, внутренний самоконтроль, целеустремленность, стрессоустойчивость, положительные взаимоотношения хотя бы с одним из взрослых, помимо родителей, наличие привязанностей – способность жить по законам общества. [1]

Новизна нашего подхода заключается в том, что основным действенным профилактическим эффектом, обладает студенческий отряд волонтеров, который мобильно реагирует на заказ образовательного учреждения. Особую действенность отряд приобретает в силу его состава: в него входят специально подготовленные молодые люди, вызывающие большее доверие у подростков, нежели профессионалы-взрослые (врачи, учителя, представители правоохранительных органов).

Цель исследования: научно обосновать и разработать программу наркопревентивной деятельности мобильного студенческого отряда волонтеров в образовательном учреждении.

Любая профилактическая программа или проект должны включать в себя определенные виды деятельности по каждому из следующих направлений: распространение информации о причинах, формах и последствиях потребления наркотических средств; формирование у подростков навыков анализа и критической оценки информации, получаемой о наркотиках, умение принимать правильное решение; предоставление альтернативы наркотизации коррекция социально-психологических особенностей личности; целевая работа с группой риска (определение групп риска и оказание адекватной помощи в преодолении проблем, ведущих к появлению тяги к наркотикам); тесное взаимодействие с организациями и структурами, проводящими профилактическую работу.

В разработке программы профилактики были учтены факторы, способствующие наркотизации подростков. Для выявления этих факторов нами была со-

ставлена анкета, состоящая из восемнадцати вопросов, охватывающих такие сферы жизни подростков как: самореализация, осознание цели жизни, влияние семьи и ближайшего окружения и д. р.

По итогам анализа ответов на вопросы анкеты можно сделать вывод о том, больше половины подростков считают, что родители в полной мере или частично несут ответственность за употребление наркотиков их детьми, на родителей и друзей часто обижаются 65% подростков от общего числа опрошенных. Из 89 подростков, отвечавших на вопросы анкеты, 9 заявили о том, что готовы попробовать наркотики. Отношение подростков к тем, кто распространяет наркотики достаточно лояльное, то, что «это их личное дело» считают более четверти всех опрошенных. Четвертая часть подростков уверены, что опасность представляют лишь тяжелые наркотики, легкие не опасны. Выявлено также, что сами подростки описывают свое эмоциональное состояние как нестабильное: испытывают страх, неуверенность, способны на непредсказуемые поступки, вспыльчивы. Все эти факты не могут не вызывать тревоги.

Позитивным является тот факт, что большинство респондентов прислушиваются к мнению взрослых, задумываются о возможной опасности употребления наркотиков (более 60% от общего числа опрошенных), при этом считают себя почти взрослыми, умеющими отвечать за свои поступки более половины подростков. У большинства подростков сформированы жизненные приоритеты: хорошую учебу как приоритет выбрали 43 человека(48,3%), иметь много друзей -22 человека(24,7%), а деньги считают основной ценностью лишь 8% от общего числа опрошенных. Все выявленные факторы необходимо учитывать при разработке программы работы с подростками.

Для реализации экспериментальной части исследования на базе ФГБОУ ВПО Кубанского государственного университета был создан отряд волонтеров из числа специально подготовленных студентов. Отряд является мобильным и осуществляет свою наркопревентивную деятельность по заявке конкретной школы.

Основой деятельности отряда волонтеров является программа, по профилактики наркомании разработанная для подростков. Подросткам предлагается тренинг направленный на формирование личностных ресурсов, обеспечивающий развитие у ребенка активного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от приема психоактивных веществ.

По итогам тренинга экспертами проводится оценка результатов деятельности волонтерского отряда. Экспертами в данном случае выступают администрация школы, классные руководители, представители родительского комитета.

Программа профилактики предназначена для учащихся 8-х классов и учитывает их возрастные особенности. Направленность личности в этом возрасте заключается в следующем: 1) формирование эффективных способов общения со сверстниками, навыки группового общения; 2) поднятие эмоционального фона, развитие творческих способностей; 3) самопознание, повышение самооценки.

Логика построения групповых занятий (при условии, если их общее количество равно шести):

первое занятие - создание благоприятных условий для работы группы, энергетическая мобилизация, развитие умения координировать совместные дей-

ствия; второе занятие – координация совместных действий, сближение группы и создание условий для проявления лидерских способностей; третье занятие - формирование эффективных способов общения со сверстниками на основе анализа целей, намерений, потребностей участников коммуникации; четвертое занятие - формирование навыков работы в группе, формирование умения работать в коллективе, развитие творческих способностей, умение быстро реагировать на поставленную задачу; пятое занятие – самопознание, развитие навыков работы в группе, умения ориентироваться на потребности других; шестое занятие - формирование установки на саморазвитие и самопознание, развитие адекватного представления о себе.

По итогам нашего исследования, на основании мнения экспертов (учителей, администрации школы, представителей родительской общественности), можно сделать вывод о том, что подростки стали более коммуникабельными, у них повысился уровень критичности в оценке информации о наркотиках, получаемой из различных источников. Тренинги также способствовали формированию личностных ресурсов школьников, таких как: внутренний самоконтроль, целеустремленность, стрессоустойчивость.

Содержание деятельности мобильного студенческого отряда волонтеров является вариативным и может изменяться в зависимости от личностных особенностей конкретных подростков, условий семейного воспитания, факторов школьной среды. На наш взгляд антинаркотическая деятельность мобильного студенческого отряда волонтеров может быть продуктивной и оказывать существенную помощь по предотвращению распространения наркотиков среди подростков.

Библиографический список

1. Березин С.В., Лисецкий К.С., Мотынга И.А. Психология ранней наркомании. Самара, 2007. 248 с.
2. Гадириан А.М. В поисках нирваны. Новый взгляд с позиции науки и духовности на профилактику алкоголизма и наркомании: Пер. с англ.- СПб., 2000. – 135 с.

ОСОБЕННОСТИ МУЗЕЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ

М.Н. Остапенко

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный университет», e-mail: 10121712@mail.ru

В период динамично изменяющихся условий жизни в современном мире музею, как и любому другому социальному институту, необходимо умение адаптироваться к последствиям социальных, экономических, политических и культурных преобразований. Благодаря инновационным методам, появившимся в повседневной практике работы музея, музей превратился в компонент индустрии развлечений, однако его институциональный статус сохранился[1, с.11].

Музей в узком представлении являет собой социально-культурный институт, сформированный в ответ на потребность общества в сохранении и передаче

культурно-исторического наследия человечества. Однако современный музей сохраняет нововведения XX века и движется в сторону более широкой социализации – меняются представления о наследии, включившем в состав понимания его широкий спектр культурных феноменов (высокой культуры и культуры повседневности) в различных формах бытования (материальной культуры и непредметной формы) [2, с. 68]. Отныне музей является не только хранителем социальной памяти, но и ее творцом. Доказательством тому служат такие формы музейной деятельности, как акции, творческие мастерские, лектории, конференции, экскурсии, конкурсы, разножанровые мероприятия и прочее.

Методологической основой нашего исследования является коммуникационный подход. Согласно трудам одного из пионеров этого направления Д. Кameron музей представляет собой особую коммуникационную систему. По его определению, музейная коммуникация представляет собой процесс общения посетителя с «реальными вещами», условиями которого является способность аудитории понимать «язык вещей» и способность создателей экспозиции выстраивать с помощью экспонатов невербальные пространственные «высказывания» [3, с. 41].

В исследовании, проводившемся с ноября 2012 года по март 2013 в Волгоградском музее изобразительных искусств имени И.И. Машкова, автор посредством включенного наблюдения постарался выяснить, насколько современный музей открыт для взаимодействия и каким образом происходит коммуникация между посетителем, сотрудником и экспонатом. Для достижения данной цели исследователь посетил ряд музейных мероприятий и экспозиций.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Расширение форм работы с аудиторией. Разнообразные мероприятия и тематические встречи – явление обычное и неудивительное. Только за наблюдаемый период были проведены такие мероприятия как рождественская выставка, открытие выставки, посвященной 70-летию Победы советских войск под Сталинградом, музыкальный вечер «Песни победы», творческая мастерская приуроченная ко Дню Святого Валентина, чайная церемония, детские дни, публичные лекции и т.п. [4]

В материалах проведенного наблюдения фиксируются высказывания одного из участников мероприятия (творческая мастерская ко Дню Святого Валентина): *«Да я частенько в подобных мероприятиях участвую – музей приглашает меня в качестве гостя или эксперта»* (наблюдение 6, художница).

2. Воплощение в музейной работе принципа интерактивности. Особенно ярко это выражается во время мероприятий, по сравнению со свободными посещениями экспозиций. Проводящие мероприятие сотрудники музея стараются вывести посетителей на диалог, построить двунаправленное общение. *«Интересные у вас творческие планы. Может, у аудитории будут вопросы?»* (наблюдение 2, сотрудница музея, ведущая вечера). *«Может кто-то желает поделиться идеями, кто как понял этот спектакль? Ваши мысли, высказывайте, господа, не стесняйтесь»* (наблюдение 6, руководитель театра). *«Расскажите подробнее об отличиях старообрядческих символов от новообрядческих»* (наблюдение 8, посетитель).

3. Внимание к технической оснащенности и использованию новейших технологий. *«А это у нас интерактивная панель. Смотря что вы хотите узнать... Тут*

информация обо всех почти экспонатах, некоторых художниках, выставках... Много чего. Просто кликаете на нужную иконку» (наблюдение 2, сотрудница музея, наблюдатель за залом). *«У нас в этом месяце предстоит немало интересных мероприятий, следите за афишей на нашем сайте»* (наблюдение 7, сотрудница музея).

4. Высокий уровень посещаемости горожанами музейных мероприятий, акций, выставок. Однако здесь существует оговорка – выше явка людей на официальные и торжественные мероприятия, посвященные определенным историческим событиям, например 70-летию Победы советских войск под Сталинградом. Общая атмосфера на подобных мероприятиях царит торжественная и праздничная, однако около четверти посетителей составляют дети и подростки, очевидно, пришедшие сюда по школьной программе, а значит, не совсем по своей воле. Иначе - мероприятия творческие, не привязанные к историческим датам – чайная церемония, художественная мастерская. Посетители демонстрирует то, что музей небезразличен современным городским жителям, интерес к нему не пропал, а, значит, необходимость в нем есть. Из наблюдений: *«... У нас сегодня аншлаги, стульев не хватает!»* (наблюдение 5, сотрудница музея).

5. В отличие от мероприятий, нацеленных на взаимное общение работников музея и посетителей, повседневная практика посещения музея все еще сохраняет высокую степень закрытости внутреннего пространства. Сотрудники музея в обычные рабочие будни в общении с посетителями сохраняют дистанцию, неохотно идут на контакт. Это наблюдение не относится к обслуживающему персоналу (билетер, гардеробщица), наоборот проявляющему открытость ко всем входящим.

Эпизод из наблюдений: посетителя, привезшего в музей картину для выявления авторства и подлинности, встретили с недоумением (наблюдение 1). Мы предполагаем, что интерактивность и открытость музея воспроизводится только в рамках традиционных публичных коммуникаций с посетителями, таких как творческие встречи, выставки, акции, конференции и т.п. Будничное общение сохраняет деление на «своих» и «чужих». «Свои» - это работники, эксперты, художники. «Чужие» - все, кто к ним не относится.

Кроме того даже на мероприятиях, предполагающих возможность свободного общения посетителей друг с другом, с художниками и с сотрудниками видна граница между «своими» и «чужими».

Среди присутствующих, как правило, есть небольшая группа, включающая в себя непосредственное руководство музея, пришедших художников и нескольких посетителей, общающихся с членами этой группы на равных – «своих». Сотрудники музея, не имеющие столь высокого внутреннего статуса, а так же обычные посетители полностью предоставлены сами себе. Здесь также наблюдается иерархичность и некоторая отстраненность присутствующих в отношении непосредственно между сотрудниками музея.

Таким образом, в развитии современного музея наблюдается организационное противоречие. С одной стороны, музей стремится быть интерактивным, включенным в социальную жизнь современного города, с другой стороны, традиционный статус хранилища «сокровищ» обязывает музей и его работников к сохранению дистанции.

Библиографический список:

1. Акулич, Е.М. Музей как социокультурное явление // Социологические исследования. - 2004. - №10. - С. 89-92.
2. Беззубова О.В. Теория музейной коммуникации как модель современного образовательного процесса // Коммуникация и образование. Сборник статей / Под ред. С.И. Дудника. Санкт-Петербург.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. - С. 418 – 427.
3. Cameron, D. A viewpoint: the Museum as a Communication System and Implications for Museum Education // Curator. – 1968. - No1. - pp. 33-40.
4. Волгоградский музей изобразительных искусств им. И.И. Машкова. URL: <http://www.volgogradmuseum.ru/> (дата обращения: 14. 05. 2013).

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СТРАТЕГИИ

Р.В. Петров

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

centr770@yandex.ru

В последнее время становится особенно актуальной проблема взаимодействия разных культурных традиций в национальных рамках. Цель – проанализировать мировые социокультурные модели и перспективы их использования на фоне глобализации, осветить неоднозначность восприятия мультикультурализма как формы национальной политики, выявив ключевые тенденции изменения мировых социокультурных стратегий.

Одна из важных характеристик современного развития – социокультурная ценность мира. Бурное развитие альтернативных культурных моделей свидетельствует о культурном полиморфизме – способности к модификациям. Проблемы, требующие разрешения: включение человека в систему глобального рынка, кризис идентичности, утрата культурных национальных традиций.

Мир заставляет индивида создавать идентичность, которая наполнит смыслом его жизнь в агрессивном технико-экономическом универсуме. Экономическая взаимозависимость государств возросла, в связи с этим получила развитие миграция населения, которая по-иному ставит вопрос об идентичности. В культурной глобализации нельзя избежать усиливающегося влияния интеграции, в то же время следует сохранить определяющее лицо нации и культурное многообразие [1, с. 93].

Существуют различные реакции на культурное многообразие: ассимиляция, «плавильный котел», культурный плюрализм, мультикультурализм, апартеид.

Ассимиляция предполагает, что иммигранты утрачивают свои обычаи и, изменяя поведение, базируются на ценностях и нормах коренного населения.

Сторонники «плавильного котла» придерживаются идеи о том, что этнические различия комбинируются, создавая новые правила поведения и обычаи, в основе которых лежат разные культурные источники, в результате формируется новая культура.

Культурный плюрализм выступает за плюралистическое общество, в котором в контексте единой национальной культуры субкультуры имеют равное зна-

чение. Он защищает не индивидуальные права граждан, а права этнических и конфессиональных общин. Однако в этнических меньшинствах европейцы все также видят «козлов отпущения», рассматривая их как угрозу рабочему месту, собственной безопасности и национальной культуре [2, с. 181]. При этом часто срабатывают механизмы дискриминации.

Мультикультурализм является одной из характерных социокультурных и политических практик современности. Он рассматривается как гетерогенность, и как мультисоставность и множественность существующих в обществе идентичностей, используется для характеристики сосуществования в одном культурном пространстве разнородных плюральных групп.

В консервативных политических кругах требуют замены мультикультурализма монокультурализмом и уверены в необходимости законодательно закрепить режим привилегий для доминирующих культурных групп (религиозных и этнических). Эту критику называют «культурным империализмом» или «новым расизмом». Ее сторонниками является крайне правая «Английская лига обороны».

Сохранение культурного своеобразия является правом всех граждан, так считает либеральная критика мультикультурализма. Но предоставляется это право под давлением общин и противоречит правам других, принципу равноправия и гражданской сущности нынешнего общества. В рамках страны мультикультурализм оборачивается жестким монокультурализмом и сегрегацией.

В США население считает себя многоэтнической нацией, культурные различия подвергаются всестороннему исследованию. Для Франции размышления о культурном многообразии – явление новое. Хотя она сформировалась путем присоединения провинций, по мнению Ронана ле Коадика, развито унитаристское представление о нации в сочетании с возвышенным образом французской цивилизации [3, С. 54].

Великобритания – яркий пример «жесткого» мультикультурализма – является одной из самых привлекательных стран для мигрантов, этому способствовала либеральная миграционная политика.

После принятия поправок в законодательстве здесь представитель любой профессии мог получить работу. Одним из принципов политики было обеспечение благосостояния всех членов общества, мигрантам гарантировались все социальные услуги, пособия по безработице, соблюдение прав. Была разработана разносторонняя поддержка национальных меньшинств, законы не допускали дискриминации по национальному или расовому признакам. Сторонником мультикультурной идеологии в Великобритании являлась Лейбористская партия. В течение нескольких десятилетий она отстаивала мультикультурализм как основной принцип, на котором, должно было основываться «постнациональное и постколониальное британское общество» [2, с. 182].

Проблема иммиграции приобретает политический характер. Стратификация на классы в обществе уже не является определяющей и уже не влияет на предпочтения избирателей. Ее место занял принцип идентичности, это приводит к межэтническим и межконфессиональным конфликтам.

Так, за сохранение британской культуры выступают 42% граждан, за сохранение своей идентичности – 37%. Приверженцы мультикультурализма – лишь 8%

населения страны [4]. Толерантность уступает место нетерпимости к иной культуре, вероисповеданию и образу жизни.

Таким образом, мультикультурализм, как политическая модель уже не является рабочей. Сохранение ее грозит глобальными социальными потрясениями.

На 47-й Мюнхенской конференции по безопасности 2011 г. премьер-министр Великобритании Д. Кэмерон провозгласил о провале британского мультикультурализма: «толерантность, невмешательство в дела тех, кто отвергает западные ценности, не оправдали себя. Необходимо перейти к «мускулистому либерализму», когда национальная идентичность формируется за счет демократии, равных прав, главенства закона и свободы слова». Его выступление имело эффект разорвавшейся бомбы, аналитики сообщили о крахе европейского мультикультурного проекта.

Мультикультурализму предстоит найти альтернативу. Современному обществу требуется не философско-рациональное примирение и не достижение реального консенсуса, а политически устанавливаемый баланс различных сил – «modus vivendi».

Разрабатываются новые концепции интеграции иммигрантов. Предложения политиков нацелены на ужесточение законов, позволяющих иммигрантам переезжать на постоянное место жительства. Наиболее вероятно соединение трех моделей: ассимиляции, «плавильного котла» и культурного плюрализма, но с более выраженными тенденциями плюрализма. У. Кимлика считает, что культурное разнообразие должно создаваться в ходе адаптации этнических групп к новому социальному окружению [5, с. 66].

Разрушение принципа территориальности приводит к распаду механизмов дистанцирования жизненного пространства личности и социокультурного пространства, что приводит к его децентрализации. Требуется переосмысление и анализ современного сдвига от мультикультурных моделей к транскulturации – социокультурному освоению пришлым этносом новых мест проживания. Надо искать иные пути сосуществования культур. От этого зависит благополучие и стабильность в мире.

Библиография:

1. *Бобкова М.* Межкультурный диалог в историческом контексте// Новая и новейшая история. 2005. № 1. С. 93.
2. *Carl R.* Islamists in the «rainbow» coalition // Society. N.Y., 2008. Vol. 45, №2. P. 181, 182.
3. *Ле Коадик Р., Филиппова Е.* Диалоги об идентичности и мультикультурализме. М.: ИЭА РАН, 2005. С. 54.
4. *Lowles N., Painter A.* Fear and hope. The new politics of identity / Searchlight Educational Trust project. London. 2011.
5. *Kymlicka W.* Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity. Oxford University Press, 2007. P. 66.

ИЗБИРАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

К.И. Погорская

Волгоградский государственный университет, rector@volsu.ru

Для реформирования отечественной избирательной системы необходимо также учитывать опыт зарубежных стран, их традиции в области проведения политических выборов. Анализ и систематизация зарубежной практики позволит сравнить современное состояние дел, как за рубежом, так и в нашей стране.

Как подчеркивает О.С. Литвинова, «выбор какой-либо избирательной системы предусматривает наличие в государстве традиций, норм и правил» [1, с.118]. Великобританию чаще всего называют родоначальницей парламентаризма и институтов избирательного права. Ведь ее опыт до сих пор используется странами Британского содружества, такими как Канада, Новая Зеландия, Индия, Австралия и другие. В Великобритании проводятся многоуровневые выборы – на уровне Парламента страны и Европейского Парламента, на уровне регионов – выборы в парламенты Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии, и на местном уровне – выборы в графствах, округах и общинах. На каждом из этих уровней используется разные виды избирательных систем, которые взаимодействуют друг с другом. На государственном уровне действует мажоритарная система относительного большинства («победитель получает все»), которая обеспечивает двухпартийную систему в Парламенте и формирует Правительство. Но на государственном уровне эта система не дает возможности быть представленными малым партиям в Парламенте. Избирательная система списков используется при выборах в Европейский Парламент. Эта система похожа на пропорциональную избирательную систему. «Система дополнительного членства используется в выборах в Парламент Шотландии, в Ассамблею Уэльса и Лондона. У каждого избирателя есть по два голоса – один голос он отдает за представителя из своего избирательного округа, а второй голос за партию». [2, с.237]. Эта система схожа со смешанной избирательной системой.

Как и в России, так и в Великобритании есть тенденции к реформированию существующей избирательной системы. Еще в конце 1990-х годов Независимая комиссия по избирательным системам предложила свой проект реформирования политической ситуации в стране. Предложенная система называется «Система альтернативного голоса плюс (AV+)». Она является смешанной: избрание кандидатов в депутаты от избирательных округов и избрание кандидата в депутаты от политической партии. Но этот проект не был признан Правительством страны и основными политическими партиями (Партия консерваторов и Партия лейбористов). В свою очередь проект был одобрен малыми политическими партиями – партией «Зеленые», Либерально- демократической партией и др. На современном этапе за проведение реформ в избирательной системе выступает Общепартийная парламентская группа по реформированию избирательной системой (All-Party Parliamentary Group on Electoral Reform). По мнению этой инициативной группы новая пропорциональная избирательная система «обеспечит более справедливое представительство электората, поскольку распределение депутатских мест в Палате общин будет находиться в прямой зависимости от числа голосов, полученных каждой из партий». [3, с.239]. Также будут учтены голоса избирателей за малые

политические партии, что обеспечит им выход в Палату общин. «Благодаря этому удастся избавиться от доминирования исполнительной власти, а это, в свою очередь позволит возобновить прежнюю практику ведения дебатов и более конструктивного обсуждения вопросов». [3, с.21]. Но, не смотря на это, есть и отрицательные аргументы против данного проекта: пропорциональная избирательная система может разорвать связь депутатов с избирателями; также избиратели не смогут повлиять на личный подбор кандидатов в депутаты.

Данные тенденции к изменению избирательной системы все больше находят своих единомышленников. Но, конечно же, очевидно, что курс на внедрение пропорциональной избирательной системы в Великобритании уже выбран.

В Германии и в ее землях и округах существует преимущественно пропорциональная избирательная система, в результате которой, поданные голоса избирателей пропорционально распределяются по депутатским мандатам между политическими партиями. Законы о выборах в округах отличаются от федерального законодательства по структуре, срокам, организации самих выборов, а также по способам подведения результатов. В тоже время «в отдельных округах существует пропорциональная система представительства, смешанная с мажоритарной системой подобно тому, как это имеет дело в выборах в Бундестаг». Во всех исключительно округах и землях действует заградительный барьер в 5 процентов: т.е. те партии, которые не набрали 5 процентов, автоматически отстраняются от распределения мандатов.

В отдельных округах и землях Германии существуют свои индивидуальные стороны избирательной системы. Наиболее схожие с общефедеральной избирательной системой земли Баварии и новые восточные земли. Так, например, в Баварии местные депутаты избираются по избирательным округам и по партийным спискам. Но в отличие от федеральных партийных списков, избиратель в выборах в ландтаг (местный земельный парламент) может изменять очередность кандидатов в партийных списках. Очень часто такой возможностью пользуются все избиратели.

Если говорить о новых восточных землях Германии, то там местный ландтаг избирается путем прямых выборов и по земельным партийным спискам. Но главная особенность состоит в том, что каждый избиратель имеет два голоса - один отдается кандидату по данному избирательному округу, а второй голос отдается партии.

В остальных землях (Гамбург, Бремен и Саара) существует «чистая пропорциональная система без элементов мажоритарной»- голосование производится только по партийным спискам кандидатов в депутаты.

Избирательная система Германии является важной составляющей политической системы, ибо в ходе выборов осуществляется легитимизация прихода новых политических сил к власти. Отношения между парламентом и правительством зависят также от избирательной системы, порядка организации выборов и от того, кого выдвинет партия большинства своим канцлером. «Избирательная система Германии позволяет минимизировать политические риски, обеспечивает общественно-значимые интересы общества, а также отстаивает демократические интересы, исключая возможность возвращения страны к тоталитарному прошлому». [4, с.283].

Действующая избирательная система Испании, по заявлению А.Г. Орлова, «создает базу для эффективного функционирования многопартийной политической системы, а, следовательно, и возможность реализации представительства в органах государственной власти различных политических групп с противоположными взглядами на современную внутреннюю и внешнюю политику Испании». Избирательная система Испании также гарантирует возможность участия в политических выборах партиям и получения финансирования избирательной кампании со стороны государства.

Как утверждает А.Г. Орлов, «избирательная система Испании по своим основным принципам, избирательным технологиям и гарантиям как избирателям, так и кандидатам на выборные должности высшего и местного регионального уровня находится в русле избирательных систем других стран Европейского Союза, что прямо подтверждается включением в испанское избирательное законодательство норм, регулирующих избрание депутатов Европарламента от Испании и периодическое проведение таких выборов».

Тем не менее, у избирательной системы Испании есть ряд недостатков: принципы пропорционального представительства партий, которая связана с системой подсчета голосов избирателей; существование небольших избирательных округов, которые нарушают пропорцию поданных голосов избирателей и числом полученных мандатов. Избирательная система Испании также способствует выделению из общего числа партий двух крупных партий, которые больше всех получают мандатов на выборах (ИСРП и НП). Но, по мнению некоторых экспертов, существование двух сильных парламентских партий, «способствует лучшей «управляемости» государством, т. к. лишает парламент дестабилизирующей фракционности и одновременно предполагает демократическое чередование у власти двух партий».

Уже сейчас обсуждаются вопросы модернизации избирательной системы. Как замечает автор, «реформа избирательного права предполагает усиление методов борьбы с фальсификациями на выборах, гарантий проведения избирательных кампаний в условиях угрозы террористической деятельности со стороны определенных групп сепаратистов, обеспечения безопасности избирателей, кандидатов, помещений для голосования, избирательных документов».

Таким образом, современная избирательная система Испании содействует не только формированию двухпартийной политической системы, но и содействует увеличению количества голосов избирателей за региональные националистические партии. Как заявляет А.Г. Орлов, «несмотря на эти несовершенства, отдельные элементы избирательного права Испании заслуживают тщательного научного анализа и, как представляется, могут быть применены для совершенствования избирательных процедур в нашей стране». [5, с.25].

В конституции Австрии политические выборы как демократический институт предоставляет гражданам право избирать и быть избранными в органы власти. В это стране действует пропорциональная избирательная система. Как подчеркивает Е.А. Водяницкая, «избиратель, голосуя по этой системе, выбирает те идеи и программы, которые ему нравятся, и организации, которые эти идеи или программы представляют». Но как справедливо замечает автор, «при партийных выборах гражданин не может реализовать конституционное право быть избранным,

поскольку становится кандидатом в депутаты исключительно при партийном движении».

По результатам социологических опросов, граждане Австрии выделяют следующие позитивные стороны пропорциональной избирательной системы: список кандидатов в депутаты является качественным составом от политической партии; в результате выборов по пропорциональной избирательной системе состав парламента становится более организованным; также, по мнению граждан Австрии, сделать свой выбор в пользу какого-либо кандидата сложнее, чем в пользу политической партии.

По утверждению Е.А. Водяницкой, «представительный орган должен быть сформирован так, чтобы он представлял различные интересы, существующие в государстве и обществе, различные социальные и экономические слои, в том числе меньшинства». Следуя этой логике, состав парламента должен быть таким же, как и состав общества. Но, тем не менее, этот принцип эффективно не реализуется по следующим причинам: из-за маленького количества мандатов в законодательном органе, которые не позволяют всему обществу иметь своих представителей. Как замечает автор, «все существующие избирательные системы не дают возможности максимально точно учесть волю избирателя».

В тоже время противники пропорциональной избирательной системы приводят в качестве примера такие страны как Великобританию и США, где пропорциональная избирательная система не применяется, «называя политический режим этих стран подлинной демократией». Совсем с другой стороны, «сторонники пропорциональной системы основываются на анализе опыта Скандинавских стран, заявляя, что применение пропорциональной системы ведет как к большему учету интересов различных групп населения, так и способствует развитию демократии в государстве».

По заявлению Е.А. Водяницкой, «нормативное регулирование пропорциональной избирательной системы в Австрии в целом позволяет ей служить осуществлению демократии с учетом принципа федерализма и предоставлять возможность гражданам в полном объеме реализовывать свои избирательные права».

Таким образом, избирательная система представляет собой связь политических сил в обществе, а ее преобразование на каком-либо этапе развития государства может стать кому-то выгодным, а кому-то наоборот.

Таким образом, «модернизация избирательной системы может стать причиной поражения крупной политической партии на выборах». Также проведение реформ и поправок в избирательном законодательстве может быть вызвано всевозможными факторами, существующими в государстве.

Библиографический список

1. Литвинова О.С. Избирательная и партийная системы как факторы эффективности парламентской деятельности (на примере Великобритании, Франции и Российской Федерации) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики.- 2013.-№8-2(34).- С.108-112.
2. Касымов В.И. Проблемы реформирования избирательной системы Великобритании // Научные ведомости Белгородского государственного университета.

Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. – 2010.- №13.- С.234-239.

3. Современные избирательные системы: Вып. 1. Великобритания, Канада, Мексика, Польша / Д.Ф. Лафитский, Н.М. Касаткина, А.Г. Орлов, Н.Ю. Трещенкова.- М.: РЦОИТ:Норма, 2006.- С.19-27.

4. Загидуллин М.И. ФРГ: избирательная парадигма в конкурентной среде выборов // Вестник Казанского технологического университета.- 2012.-№11.- С.280-285.

5. Современные избирательные системы: Вып.3.Испания, США, Финляндия, Япония/ А.Г. Орлов, И.А. Ракитская, Т.О. Кузнецова,; Науч. Ред. А.В. Иванченко, В.И. Лафитский.- М.: РЦОИТ: Типография «Новости», 2009.- С.12-27.

ВОЛОНТЕРСКИЙ ТРУД СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

А.М. Полякова

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Волгоградский
государственный университет», e-mail: PTM81099@mail.ru*

Социокультурный феномен волонтерства приобретает сегодня все большее звучание в общественной жизни страны. Примечательно то, что основную часть российских добровольцев составляет молодежь, а именно старшеклассники средних общеобразовательных учреждений (в меньшей степени) и студенты средних специальных и высших учебных заведений (в большей степени) [1]. Организованная волонтерская деятельность осуществляется, в основном, в рамках некоммерческих общественных организациях (НКО), для которых волонтерский труд является необходимым элементом их существования, так как они не располагают материальными ресурсами. Однако, возникают сложности при использовании данного типа организациями труда добровольцев. Перечень подобного рода проблем был выявлен в ходе нашего исследования, посвященного изучению специфики волонтерского труда студентов в рамках общественных организаций города Волгограда. Исследование проводилось методом анкетного опроса студентов-волонтеров, работающих в некоммерческих организациях города Волгограда, а также блиц-опроса части респондентов.

Первой проблемой, выявленной нами в ходе исследования, является проблема слабой информационной базы некоммерческих организаций. Данная проблема раскрывается в двух аспектах. Во-первых, было выяснено, что волонтеры не имеют целостной картины о деятельности той организации, в которой работают. Так, на вопрос анкеты «Что Вы знаете о некоммерческой организации, от которой в данное время выступаете в качестве волонтера?» большинство респондентов, а именно 61,5% ответило «адрес организации», такой же процент опрошенных ответил «реализуемые в настоящее время проекты организации»; 46,2% опрошенных указало на «руководителя организации» [2]. Большинство респондентов осведомлено только о некоторых фактах, текущем положении дел в орга-

низации, в то время как о долгосрочных целях ее существования, миссии, истории, выполняемых организацией социально значимых функциях осведомлена лишь малая часть волонтеров.

Второй аспект выявленной проблемы заключается в том, что волонтеры узнают информацию о проектах некоммерческих организаций не из официальных источников. Так, в ходе исследования было выяснено, что студенты получают информацию о проектах, реализуемых организациями от друзей – 53,8% респондентов и у представителей органов студенческого самоуправления – 46,2% опрошенных [2]. На такие же варианты ответа, предложенные в анкете, как «получаю информацию из СМИ/сети интернет» в нашем случае не указал ни один респондент.

Эти факты позволяют говорить о том, что некоммерческие организации мало работают над своей информационной базой, имиджем, недостаточно сотрудничают со СМИ. Это обстоятельство, в свою очередь, может служить одной из причин малого количества волонтеров на счету организации, действующих на постоянной основе.

Следующей проблемой, выявленной в ходе нашего исследования, является проблема «периодического несовпадения задач некоммерческой организации с мотивационными потребностями волонтера». Если рассматривать мотивы человека по типологии А. Омото и М. Снайдера [3], то зачастую, у современных студентов-волонтеров основным мотивом к добровольческой деятельности является «самореализация» и связанные с ней «эгоцентристские» мотивы. Так, на первом месте среди иерархии мотивационных причин, побуждающих студентов к осуществлению волонтерского труда, стоит такая мотивационная причина как «самореализация». На втором месте находится мотив «бескорыстное желание помочь», который все же остается традиционным и одним из основных мотивов занятия волонтерством. Но далее (на 3, 4, 5 местах соответственно) вновь стоят «эгоцентристские мотивы», такие как «возможность приобрести профессиональные навыки, новые знакомства, новые навыки». Некоммерческая организация предлагает добровольцу либо работать на «альтруистических началах» (особенно в проектах, направленных на работу с социально незащищенными слоями населения), либо простую рутинную работу, не дающую творчески развиваться, самовыражаться. *«Работать с детьми мне понравилось. Только воспитатели все время были с нами, никакой свободы творчества. Всегда нас контролировали, на детей кричали»* [2]. (Девушка, 20 лет, участие в 3 акциях проекта благотворительного фонда «Виктория»).

Еще одной проблемой, выявленной в ходе исследования, является фрагментарность участия добровольцев в деятельности некоммерческих организаций. Их участие в проектах, осуществляемых какой-либо организацией, носит «эпизодический» характер. Большинство опрошенных методом анкетного опроса респондентов отвечает, что участвуют в проектах некоммерческой организации иногда (53,8%), в то время как имеют опыт работы уже более 1 года (66,7%) [2]. К тому же, большинство опрошенных респондентов принимают участие в волонтерских проектах одновременно от нескольких организаций. Эти данные позволяют говорить о том, что добровольцы не являются постоянными волонтерами какой-либо организации. Они работают от различных организаций, выбирая ту, в которой им в данный момент интересно.

Следствием выше названных проблем можно назвать проблему так называемого «эмоционального выгорания» волонтера. Это процесс постепенного разочарования добровольца в выполняемой им работе. Процесс «эмоционального выгорания» складывается из нескольких факторов. Во-первых, мотивы добровольца к деятельности не всегда совпадают с задачами некоммерческой организации. Также волонтеры мало осведомлены о некоммерческой организации, их участие в ее деятельности носит эпизодический характер. Это не ведет к «закреплению» добровольца в рамках организации. А, так как, среди мотивов волонтеров к деятельности такая сильная мотивационная причина как альтруизм стоит не на первом месте, и отсутствует не менее сильная, «материальное поощрение» (в силу специфики выполняемой деятельности), то ничто не мешает добровольцу перестать сотрудничать с данной организацией.

Таким образом, в ходе нашего авторского исследования был выявлен перечень проблем, возникающих при использовании волонтерского труда некоммерческими общественными организациями. Для решения данных проблем, на наш взгляд, некоммерческим организациям необходимо активизировать работу по следующим направлениям:

по усилению информационной деятельности, направленной на привлечение волонтеров и повышения престижности их труда в глазах общественности, используя при этом СМИ, собственные сайты, волонтерские инициативные группы;

по закреплению мотивации волонтеров к труду (например, создание ежегодной номинации «Лучший доброволец года», рассылка благодарственных писем на имя руководителя учебных заведений, в которых обучаются волонтеры, привлечение в организацию специалистов-психологов);

по осуществлению кураторства над «волонтерами-новичками»;

по созданию информационной базы с указанием интересов волонтеров.

Библиографический список:

1. Динамика развития и текущее состояние сектора НКО в России/Аналитический обзор по результатам анализа государственной статистики, баз данных НКО и опросов общественного мнения//АНО «Социологическая мастерская Задорина». Исследовательская группа ЦИРКОН. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ. – 2006. – С. 3 – 35.
2. Авторское социологическое исследование, посвященное изучению специфики труда студентов-волонтеров. – Волгоград, 2012.
3. ЭнаресА.де. Эгоизм или альтруизм?//Курьер ЮНЕСКО. – 2001. – №6. – С. 31-58.

PR В МОЛОДЕЖНОЙ СФЕРЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕСТВЕННО-ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ)

Е.В. Пронченко

доцент А.А. Ароянц (научный руководитель)

Кубанский государственный технологический университет, aroyanc@kubstu.ru

В наше время такое понятие как связи с общественностью (от англ. public relations, PR) стало неотъемлемой частью повседневной жизни. Они представляют собой универсальную коммуникативную деятельность, направленную на оптимизацию и гармонизацию отношений между объектом и социумом. По мнению П.Г.

Щедровицкого данная область похожа на прикладную герменевтику. Специалист по PR обобщает знания об объекте, передает их в социальное окружение, строит парадигму и анализирует эффективность ее внедрения [1, 29]. Это позволяет добиться от окружающих понимания и расположения. Сегодня PR-технологии применяются практически во всех сферах жизни общества. Деятельность организаций уже немыслима без данных технологий, в том числе общественно-детских и молодежных организаций.

Рассмотрим для чего нужен PR и как он применяется именно в данной сфере. По отношению к общественным организациям наиболее приемлемым является определение Н. Арнольда: «PR – это искусство применения системы средств убеждения, основанных на особенностях человеческого восприятия и направленных на увеличение конкурентных преимуществ одной идеи в ущерб другим, конкурирующим» [2,32].

Также следует отметить, что связи с общественностью необходимы для того, чтобы власть и общество осознали ее цели, способствовали распространению ее идей и взглядов, помогали в реализации задач.

К основным функциям PR в общественных организациях можно отнести:

- установление двусторонней связи с общественностью и властными структурами;
- общение с теми, кому организация стремится помочь своей деятельностью (целевая аудитория);
- привлечение спонсоров к финансированию проектов, акций и программ организации.

В целом, функции общественных связей намного шире. PR не предусматривает «навязывание» собственных взглядов, идей и субъективных мнений, а также сосредоточение всех усилий только на работе с прессой, хотя, безусловно, сотрудничество со средствами массовой информации – это одна из важнейших составляющих деятельности организации.

PR-деятельность в коммерческих структурах осуществляют: PR-менеджеры, пресс-секретари или специалисты по связям с общественностью. В общественно-детских и молодежных организациях данные должностные обязанности, может выполнять социальный педагог или педагог-организатор. В его обязанности входит:

- распространение информации о миссии, политике, функциях, услугах и повседневной работе организации;
- сбор и хранение всех информативных и иллюстративных материалов, касающихся данной организации;
- формирование и обновление баз данных: СМИ, властных структур и целевых аудиторий и др.;
- поддержка обратной связи;
- своевременное и активное реагирование на негативную информацию или предотвращение ее появления.

Детские и молодежные общественные организации в PR-деятельности применяют следующие основные каналы коммуникаций:

1. Лоббирование интересов организации в структурах власти. Это формальные и неформальные контакты с государственными структурами, направленные на

принятие решений в интересах организации. К таким контактам можно отнести: личные беседы, официальные встречи, прямое информирование должностных лиц, создание лоббистских коалиций и многое другое.

2. Информирование целевых аудиторий по средствам изготовления и распространения собственных информационно-презентационных материалов (проспектов, брошюр, листовок и пр.).

3. Распространение информации в Интернете, в том числе коммуникация в социальных сетях, а также электронные рассылки, создание и поддержание сайтов, блогов, порталов и т.д.

4. Проведение организацией собственных PR-мероприятий (развлекательных, спортивно-массовых, культурно-познавательных, научно-образовательных и т.д.): подготовка и проведение специальных событий – выставок, презентаций, конкурсов и соревнований, фестивалей, заседаний круглых столов, мастер-классов, дискуссионных платформ и т.д.

5. Взаимодействие со СМИ: написание и распространение пресс-релизов, подготовка и организация интервью, выступлений, пресс-конференций, брифингов, проведение пресс-туров, пресс-ланчей и т.д.

Эффективность общественных связей в общественно-детских и молодежных организациях напрямую зависит от грамотного сочетания множества факторов, ориентированных на создание прозрачной и доступной информационно-коммуникационной среды как внутри них, так и при взаимодействии с внешними целевыми аудиториями. Применяемые PR-технологии должны гармонизировать отношения, позволять расширять коммуникативное пространство, что особенно важно в молодежной сфере.

1. Щедровицкий П. Г. Думать – это профессия. – М., 2000.

2. Арнольд Н. Тринадцатый нож в спину российской рекламе и public relations. – М., 1997.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ

Е.О. Сазанова

Волгоградский Государственный Университет

[*ekaterina-sazanova@mail.ru*](mailto:ekaterina-sazanova@mail.ru)

Политическая модернизация означает повышение способности политической системы подстроиться и адаптироваться к новообразованным социальным целям и формировать новые виды институтов, гарантирующих развитие социальной системы. Модернизация детерминирована объективными социальными, культурными и экономическими факторами. Так политическую модернизацию в России можно отнести к эндогенно-экзогенному типу, особенность которого обусловлена сочетанием разных собственных и заимствованных традиций и институтов, а также существенной ролью государства в процессе модернизации.

Политическая модернизация России является неорганической и по природе своей цикличной, поскольку модернизация общества обычно подменяется модер-

низацией государства. Поскольку переход от одной фазы модернизации к другой, неизменно сопровождается социальными потрясениями, характеризующиеся ломкой базовых социальных институтов, регулирующих и координирующих поведение.

В целом исследование особенностей модернизации в России позволяет сформулировать и определить следующие тенденции Российской политической модернизации.

Первая тенденция находит свое выражение в расширении и увеличении включения в политическую жизнь индивидов и социальных групп, в ослаблении политической элиты и уменьшение ее легитимности. Вторая тенденция определяется специфической формой осуществления модернизации. Поскольку эта специфика проявляется и выражается в авторитарных методах деятельности и мировосприятии политической элиты, позволяющей только одностороннее, то есть сверху- вниз движение команд при закрытой форме принятия решений.

Политический режим основан на сочетании демократических норм, институтов и ценностей с авторитарными. Так отсутствие каналов самовыражения отдельных слоев, слабость и незначительность инфраструктуры гражданского общества компенсируются в России формированием множества элитных групп. Вместо развитого общественного плюрализма быстрыми темпами оформляется корпоративизм, который проявляется в корпоративно-бюрократическом симбиозе.

Поэтому перспективы политической модернизации в России представляются в решении следующих проблем: создание открытой социальной структуры; выведение из-под политического контроля преобладающей части экономических ресурсов; формирование институтов и культуры, обеспечивающих политический плюрализм; создание эффективной федеральной системы управления и системы местного самоуправления.

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ АДЫГЕЯ

А.С. Самойлова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Адыгейский государственный университет»,
adsu@adygnet.ru*

Сложно представить человеческое общество, в котором не осуществлялись бы взаимоподдержка и взаимопомощь. Волонтерская помощь, оказываемая человеком или группой людей обществу в целом или отдельным людям, основана на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества и не преследует целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста.

Волонтеры, с точки зрения закона РФ — физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности).[1]

Наиболее распространенными направлениями волонтерской деятельности являются помощь беспризорным и безнадзорным детям, людям с ограниченными возможностями, работа с беженцами, ВИЧ-инфицированными, неблагополучными семьями и т.д. и т.п.

Число добровольцев растет с каждым днем. Волонтерство, открывает новые возможности для молодежи, это способ проявить себя, почувствовать себя нужным в обществе. Помогая другим, волонтеры приобретают опыт, специальные навыки и знания, новые знакомства.

Волонтерская деятельность представляет собой специфическое связующее звено между различными группами и слоями населения. Необходимо учитывать, что волонтеры – это не только помощники при оказании тех или иных социальных услуг другим людям. Они одновременно и сами являются потребителями определенных услуг, которые выражаются в возможности реализовать себя в социальной сфере, помочь другим людям или самому себе.

Едиственное масштабное исследование, проведенное в 2002 году проведенное Институтом проблем гражданского, позволило получить некоторые характеристики волонтерского движения. Всего было обследовано 1500 общественных организаций из 52 российских регионов. Направления их деятельности охватывают практически все основные области жизнедеятельности (социальная сфера, образование, культура, экология, безопасность, здравоохранение и др.). Общее количество добровольцев в обследованных организациях составляет 109286 человек. Четверть из них трудятся в организациях чаще, чем 2 раза в неделю (постоянные добровольцы). Большинство же (81150 человек) являются добровольцами время от времени (временные добровольцы), привлекаются организацией по мере необходимости. В 48% организаций постоянный доброволец ежедневно тратит 2-2,5 часа своего времени, а на условиях полной занятости (8 часов в день) работает около 6% добровольцев.

Среди постоянных добровольцев в обследованных организациях 14% составляют подростки и молодежь в возрасте до 18 лет (школьники – 9,4%), студенты – 17,4%, работающее население – 22%, а самыми активными добровольцами являются пенсионеры – 24,6%. Меньше всего склонны к добровольчеству безработные (3%) и российские домохозяйки (4,6%). Уровень же добровольческой активности предпринимателей (2,8%), учитывая их повышенную занятость, представляется достаточно высоким. [2]

Для сравнения, можно рассмотреть распространение волонтерской деятельности за рубежом. В Англии почти половина населения страны принимает участие в волонтерской деятельности. Высокий рейтинг волонтерство имеет в таких европейских странах, как Франция (19 %), Нидерланды (36 %), Дания (25 %) и Ирландия (39%).

Согласно рейтингу, составленному Британским благотворительным фондом CAF в 2012 году, США значительно превосходят остальные страны по числу волонтеров. Это единственная страна, в которой число волонтеров превышает 100 миллионов человек. Две европейских страны, представленных в десятке лидеров, – это Россия, численность волонтеров в которой составляет 21 миллион человек, и Германия с 16 миллионами волонтеров.[3]

Во Всемирной Декларации Добровольчества, принятой в январе 2001 года (объявленного Годом Добровольцев), отмечается, что добровольчество - фундамент гражданского общества, оно приносит в жизнь потребность в мире, свободе, справедливости, безопасности. В Декларации подчеркивается, что добровольчество - способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, реализации прав и обязанностей граждан, личностного роста, через осознание человеческого потенциала.

Согласно этой декларации, все люди в мире должны иметь право добровольно посвящать свое время, талант, энергию другим людям или сообществам посредством индивидуальных и коллективных действий, без ожидания финансового вознаграждения.[4]

Благотворительность и волонтерство в последнее время становятся более распространенными, они привлекают многих людей. Приверженность какой-либо идее, антураж и команда единомышленников дают почувствовать свою значимость.

В свою очередь, на базе Адыгейского государственного университета, нередко проводятся разнообразные волонтерские акции. Так, факультет «Социальных технологий и туризма» в течение нескольких лет является активным поставщиком волонтеров в Адыгейский Республиканский Центр по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями для осуществления просветительской работы среди населения республики (учебных заведений, учреждений, предприятий). Так же, при содействии Центра, студенты проводят профилактические тренинги в учреждениях социально-педагогической инфраструктуры республики Адыгея. Данная работа несет в себе профилактическую направленность, позволяет повысить информированность населения по данной проблеме. Студенты факультета организуют различные благотворительные акции («Чтим вашу седину» для престарелых и инвалидов, находящихся в Республиканском доме-интернате для престарелых и инвалидов; «Подарки от Деда Мороза», «Новогодняя сказка» в Республиканском социальном приюте «Очаг»; «Анонимный Дед Мороз» в Адыгейской Республиканской школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; «Оставайся в безопасности» посвященной Всемирному дню борьбы со СПИДом; сбор вещей, ведется работа над проектами, создаются социальные ролики и т.п.)

Необходимо отметить, что для того чтобы помочь в уходе за больным человеком, убрать мусор в своем дворе или купить продукты пожилому соседу, не нужно специфических знаний и навыков, не нужно организаторов, бонусов и призов. Как однажды заметил В. Скотт: «Если люди не научатся помогать друг другу, то человечество исчезнет с лица земли». Если наш мир до сих пор существует, значит, есть все-таки люди, которые поддерживают его существование добрыми поступками. К таким людям и относятся волонтеры.[5]

Таким образом, хотелось бы отметить, что молодежь не равнодушна к проблемам общества, необходимы лишь условия, для реализации их потенциала и правильная организация деятельности.

Литература:

[1] Федеральный закон от 11 августа 1995 г. N 135-ФЗ "О благотворительной деятельности и благотворительных организациях"

[2] <http://molodost.ru/text/3103>

[3] <http://svpressa.ru>

[4] Всеобщая Декларация Добровольчества.

[5] <http://www.sbornet.ru/publics/show-11.htm>

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В Г.НОВОШАХТИНСКЕ

М.А. Селин

Филиал Южного федерального университета в г. Новошахтинске

maxselin13@mail.ru

Тема социального предпринимательства становится все более обсуждаемой и популярной во всем мире. Она вдохновляет теоретиков на осмысление природы этого явления, жизнеописания ведущих фигур, практики порождают новаторские идеи и воплощают невероятные по масштабам проекты. Данная тема является новой и обладает масштабной перспективой. В разных странах и разных форматах проходят представительные встречи, объединившие в один круг социологов, экономистов, финансистов, лидеров гражданского общества, практиков социального сектора и даже политиков. Появилась основа этой темы и в нашей стране.

Изучая подход к пониманию сложного понятия «социальное предпринимательство» нужно обратить внимание на то, что единственный подход к определению понятия «социального предпринимательства» не выработан. Определение данного понятия будет зависеть от того, какой подход к пониманию осуществляет ученый. Рассмотреть это понятие можно с точки зрения экономики или социологии. Наиболее полно сущность социального предпринимательства, на наш взгляд, отражает определение, что социальное предпринимательство – это предпринимательская деятельность, нацеленная на смягчение или решение социальных проблем, характеризующаяся следующими основными признаками: социальное воздействие, инновационность, самокупаемость и финансовая устойчивость, масштабируемость и тиражируемость, предпринимательский подход.

Рассматривая этот феномен на примере других государств, четко просматривается заинтересованность государства в этой форме бизнеса. В странах, где социальный бизнес «уверенно стоит на ногах» законодательная база регулирует все стороны функционирования такого предприятия. Обратив внимание на российскую практику, можно обнаружить, что в России нет на сегодня юридически оформленного понятия «социальный бизнес», а значит и деятельность таких предприятий рассматривается как и любой другой бизнес. Что в свою очередь сводит на нет все социально полезные свойства этой формы бизнеса.

Изучая перечень предприятий г.Новошахтинска было обнаружено, что на его территории функционирует всего несколько предприятий, которые можно отнести к этой категории бизнеса, например магазин детских товаров «Солнышко» и агентство по организации праздников «Золотая Рыбка», при том, что общий список бизнес структур города представлена практически в 100 наименованиях. После этого было принято решение и проведен Молодежный форум социального

предпринимательства – 2013 под названием «Социальное предпринимательство – бизнес будущего», организованный Кафедрой социальной работы и гуманитарных дисциплин филиала ЮФУ.

В ходе работы этого форума, были представлены доклады о сущности социального бизнеса, об отличии его от социальной ответственности бизнеса (СОБ), особенность которой в том, что она является добровольной деятельностью и не является средством заработка как в случае с социальным бизнесом, так же рассказан опыт многих стран мира с конкретными примерами.

Главным итогом функционирования форума стала выработка рекомендаций, переданных Администрации города. Суть их заключалась в следующем:

1. Создать в городе Новошахтинске негосударственный координирующий орган по поддержке и стимулированию социального бизнеса;
2. Сформировать полноценный слой добровольцев;
3. Разработать обучающий курс по социальному предпринимательству на базе филиала ЮФУ в городе Новошахтинске;
4. Стимулировать социальные инновационные идеи через грантовые и иные конкурсы (при поддержке Администрации города);
5. Продвигать успешные социальные инициативы: размещать на территории города баннеры, популяризирующие социальный бизнес;
6. Оказывать помощь в распространении и развитии успешных социальных инициатив в другие регионы страны;
7. Распространять информацию об эффективности социального предпринимательства через СМИ и сеть Интернет;
8. Ежегодно проводить подобного рода Форумы по социальному предпринимательству, на которых бы проходило награждение социальных предпринимателей, чьи идеи воплотились в жизнь, а также представлять новые социальные проекты, которые помогли бы решать социальные проблемы;
9. Создать банк бизнес-идей в городе Новошахтинске, с целью их дальнейшей реализации.

Таким образом, социальное предпринимательство как инновационное направление социальной работы в городе Новошахтинске имеет всевозможные пути развития. Это подтвердил прошедший Молодежный форум социального предпринимательства – 2013, на котором были рассмотрены как теоретические аспекты этого феномена, так и разработаны конкретные практические меры для развития его на практике в данном муниципалитете.

ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЗНАНИЯ И МОЗГА Д. ДУБРОВСКОГО

Н. В. Семенов

*Инженерно – технологическая академия ЮФУ, факультет автоматизи-
ки и вычислительной техники, кафедра системного анализа и телекоммуникаций,
группа МГА-42*

n.semenenko_11@mail.ru

Несмотря на то, что наука «философия» развивается уже на протяжении сотен лет, в настоящее время остается открытым вопрос о взаимосвязи человеческого сознания и мозга. Конечно, различные ученые предлагают интересные и

весьма разнообразные варианты решения данного вопроса. Центральное место в развитии мысли о «сотрудничестве» мозга и сознания занимает информационная модель Д. Дубровского. В различных литературных источниках, статьях самого Д. Дубровского этот вопрос рассмотрен весьма подробно и ёмко, я постараюсь сконцентрировать эти данные в объёме, который не доставляет человеку трудностей в его понимании, но и в полной мере сможет продемонстрировать данную информационную модель.

Формулируя суть общенаучной проблемы «сознание – мозг», Д.И. Дубровский сводит ее к двум вопросам:

1) Если явлениям субъективной реальности нельзя приписывать физические свойства (массу, энергию, пространственные отношения), то, как объяснить их связь с мозговыми процессами?

2) Если они не обладают физическими свойствами, то, как объяснить их причинное действие на телесные процессы, которое очевидно? [1]

Таким образом, Д. Дубровский сводит рассмотрение сознания человека как некой информации, а его мозг предлагает считать неким носителем данной информации. Такое представление материального и психического легко понимается на примере. Возьмем, что в данный момент времени определенный человек переживает конкретный образ какого – либо предмета П. Соответственно одновременно данное переживание поступает и в мозг данного конкретного человека, где его носителем станет определенная группа нейронов мозга, обозначим данную группу Н. Так Н в данном случае является неким кодовым представлением образа П. Особо стоит отметить, что человек легко оперирует образами сложившимися в его сознании, и при этом не чувствует их связи с процессами происходящими в тот же самый момент в его мозге.

На мой взгляд основной ценностью модели Д.Дубровского является установление определенной связи между материальным и психическим, мозгом и сознанием, а также объяснение природы данной зависимости с помощью информационного принципа. Это позволяет использовать данную концепцию не только для развития философских учений, но и для применения в определенных научных областях, конкретных прикладных задачах.

Библиографический список

1. Вестник Российской Академии наук, 2010, №5-6., Д.И. Дубровский «Сознание и мозг».

ПОЛИТИКО-КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И ИНСТИТУТОВ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В ПУБЛИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

А.В. Семенова

Волгоградский государственный университет, semenovaa.v@mail.ru

Эффективное функционирование публичной политики является важным условием становления демократии участия, которая в большей степени, нежели

электоральная демократия, способна превратить закрытую государственную политику в открытый, прозрачный и подотчетный населению процесс. Именно демократия участия отвечает основным направлениям модернизации политической системы Российской Федерации на современном этапе. Публичную политику можно определить как «деятельность, характеризующуюся системным взаимодействием государства, бизнеса, некоммерческого сообщества, многообразных социальных, профессиональных групп и слоев, общественных объединений по поводу реализации личных и общественных интересов, производства, распределения и использования общественных ресурсов и благ с учетом волеизъявления народа и населения определенных территорий» [1, с.45].

В настоящее время в практике выработки и реализации государственной политики в современной России наряду с государством стали принимать участие институты гражданского общества, НКО, экспертные сообщества, СМИ, институты местного самоуправления. В целом, можно говорить о следующих субъектах публичной политики современной России: с одной стороны, органы государственной власти, а с другой, институты гражданского общества (партии, профсоюзы, общественные советы, НКО, институты советников, политических консультантов, экспертов; институт общественных наблюдателей на выборах, политическая оппозиция и СМИ).

На пути эффективного функционирования публичной политики в современном российском обществе имеется ряд значительных трудностей. С одной стороны, за последние десятилетия государственной властью было принято значительное количество мер, способствующих расширению взаимодействия с гражданским обществом. К таковым необходимо отнести практику создания общественных Советов при органах исполнительной власти; Законодательство о взаимодействии органов власти и НКО в субъектах РФ, нормы о публичных или общественных слушаниях, включенных в различные региональные нормативные акты; с 2006 г. негосударственные НКО включаются в такие процедуры, как публичные слушания на уровне субъектов РФ и муниципалитетов по отчетам об исполнении бюджета. Таким образом, государство предпринимает значительные усилия для организации гражданского сектора, придает организационные формы его влияния на государственную власть.

С другой стороны, именно государственный подход к формированию гражданского общества находит критику в экспертном сообществе, т. к. «новые игроки политического процесса, как отмечают многие исследователи, пока допускаются к системе принятия решений на федеральном уровне в «режиме консультаций», который идет при активном контроле государственно-административных структур» [2, с.4]. Однако, на наш взгляд, учитывая особенности современной политической системы РФ, а также характерные черты политической культуры российского общества, такой способ формирования взаимоотношений гражданского общества и власти является единственно возможным и оптимальным на современном этапе политической модернизации.

Тем не менее, необходимо констатировать, что вовлечение представителей гражданского общества в выработку и экспертизу политики всех уровней публичной власти пока не приобрело систематического характера. Одной из основных причин слабости влияния гражданского общества нам видится

проблема непредставленности институтов гражданского общества в публичном и информационном пространствах. Большое число современных российских граждан не обладают необходимыми знаниями, навыками и опытом самоорганизации. В данной ситуации особое значение приобретают местные СМИ, которые потенциально способны быть инструментами информирования и просвещения, и, следовательно, формирования публичной политики в регионах.

Так и на примере Волгоградской области прослеживается значительный недостаток информированности населения. В целом направленность региональных СМИ в сфере формировании позитивного образа гражданского общества, как необходимого и общественно значимого субъекта политики, не просматривается. Можно сделать вывод, что данная цель не является приоритетной для органов местного самоуправления, как собственников местных СМИ.

Согласно исследованиям Левада-центр, проведенным в 2012 году респонденты из различных городов и поселений практически в равной степени не осведомлены о том, что происходит в местах их проживания. Их информированность не зависит от прожитых там лет и лишь частично связана с их возрастом и полом. Большинство россиян не имеют четкого представления о некоммерческих организациях. Большая часть населения никогда не сталкивалась с их деятельностью напрямую, в работу таких организаций вовлечено всего около 4-5% процентов населения. При этом преобладает позитивное отношение к работе НКО, лишь 7% россиян считает, что "они ничего не делают и только выбивают для себя гранты". Большинство дает положительную оценку их деятельности (однако количество затруднившихся с ответом при этом достигает 38%) [3].

Информационная политика региональных СМИ направлена в первую очередь на освещение деятельности региональных и муниципальных властей. Сами же неправительственные организации практически не имеют доступа к размещению собственной информации, даже когда они готовы ее представить. Так, например, поскольку деятельность благотворительной организации тесно связана со спонсорством, то любое упоминание благотворительных акций расценивается как реклама, за публикацию которой требуется значительная плата.

В рамках Волгоградской области на сегодняшний день, рассматривая возможные и эффективные каналы взаимодействия и взаимовлияния органов государственной власти с институтами гражданского общества, эксперты выделяют следующие механизмы:

- законодательная инициатива Общественной палаты Волгоградской области
- личные связи гражданского сектора с представителями государственной власти (Члены общественной палаты, ее профильных комиссий, как правило, являются выходцами из властных структур, это чиновники, депутаты, ушедшие на пенсию, влияние которых на государственную власть основывается на авторитете и личном уважении)
- обязательная экспертиза законопроектов Волгоградской областной Думы Общественной палатой.

Таким образом, реализуемая информационная политика в отношении деятельности гражданского общества не представляется ориентированной на его поддержку и дальнейшее развитие, что является одним из главных тормозов его

развития. Существующие практики взаимодействия в системе власть - гражданское общество носят в большей степени непубличный характер. В условиях крайней атомизации российского общества, слабости межгрупповых и межрегиональных связей опыт общественных организаций остается за пределами практик политического участия граждан. Специфику политико-коммуникативных связей гражданского общества и государственной власти в современных российских условиях составляют: фрагментарность структур гражданского общества; низкий уровень осведомленности граждан о существующих институтах гражданского общества и их возможностях в рамках публичной политики; неразвитость форм участия населения в контроле государственной деятельности и принимаемых управленческих решений.

Библиографический список:

1. Михеев В.А. Публичная политика в современной России. – Власть, № 4, 2005;
2. Л. И. Никовская Публичная политика в современной России: между корпоративно-бюрократическим и гражданско-модернизаторским выбором [Электронный ресурс] URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Nikovskaya_publ.pdf;
3. Прес-выпуск Левада-центр от 01.08.2012 [Электронный ресурс] URL: <http://www.levada.ru/01-08-2012/otnoshenie-k-nko-i-zakonodatelnym-initsiativam-v-etoj-oblasti>.

ОЦЕНКА КУЛЬТУРНО-ИМИДЖЕВОГО ПОТЕНЦИАЛА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Ф.О. Скачкова

*Южный федеральный университет, Таганрог
fainochka.skachkova@gmail.com*

Очевидно, что успешность той или иной территории во многом зависит от правильного выбранного имиджа. Поэтому проекты по целенаправленному формированию имиджа региона получают все большее распространение. Однако эффективное конструирование регионального имиджа невозможно без оценки текущей ситуации, реализации внятной и последовательной коммуникативной политики, а также постоянного мониторинга изменений.

Исследователи дают разные трактовки этого понятия. Согласно толковому словарю Вебстера, имидж – это искусственная имитация или преподнесение внешней формы какого-либо объекта и, особенно, лица [3]. Имидж региона – весьма трудноопределимое понятие, и прежде всего потому, что речь идет о комплексе качеств и свойств, которые чаще всего невозможно представить как зрительный образ. Чаще всего под имиджем понимается комплекс субъективных представлений в массовом сознании относительно определенной территории [1].

В России, в связи с ее пространственной протяженностью, активную роль в формировании имиджа регионов играют географические, климатические, национальные и другие различия. Это собственно является первым, с чем может характеризоваться имидж региона у человека.

Формирование имиджа – задача трудоемкая, требующая значительных усилий и времени [2]. В начале 2000-х годов Ростовская область воспринималась в первую очередь как регион, находящийся в непосредственной близости от территорий боевых действий – Северного Кавказа, Чечни.

По инициативе администрации в 2004 году было проведено исследование, результаты которого позволили избавиться от многих иллюзий относительно имиджа региона Ростовской области на федеральном уровне.

Из исследования стало понятно, что одной из существенных задач является корректировка имиджа самих ростовчан.

Ростовская область, ставшая в 2004 году рекордсменом по объемам производства зерна и подсолнечника, так и не сумела дополнить свой образ соответствующими характеристиками. И имидж «житницы России» сохранился за Краснодарским краем, который использовал для этого целенаправленную коммуникацию.

Выявленные в результате исследования «темные пятна» позволили сформулировать программу корректировки имиджа региона. Администрацией региона было принято решение формировать у Ростовской области имидж, прежде всего привлекающий инвесторов.

С имиджевой точки зрения Ростовской области, как лидеру, необходимо выступить координационным центром, объединяющим усилия соседних областей для лоббирования на федеральном уровне соответствующих проектов по реконструкции транспортной инфраструктуры ЮФО и привлечения внешних инвестиций для их реализации.

Также многие исследователи видят причину возникновения проблемы повышения имиджа и привлекательности региона в недостаточном информировании общества о территории в целом, потому что далеко не всегда регионы понимают значимость и необходимость системного продвижения положительной информации о регионе с целью создания благоприятного отношения к региону.

Упомянув о регионе в центральной прессе призваны если не обеспечить его идеальный образ, то хотя бы проинформировать общественность о регионе. Основной же груз ответственности за формирование имиджа территории ложится на региональные, местные средства массовой информации.

Подводя итог, необходимо отметить, что какой бы подход к формированию своего образа не был выбран регионом, он не оставит без внимания необходимость в информации. Поэтому необходимо изучать возможность и роль информации в создании территориальных имиджей.

Библиографический список:

1. Имидж регионов в России и мире // Регионы России: национальные приоритеты. - 2007. - №5 (17).
2. Проценко С.Н. Имидж региона как ключевой фактор инвестиционной привлекательности // Материалы международной научно-практической конференции «Современная Россия и мир: альтернативы развития (роль российских регионов в формировании имиджа страны)». – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. – С. 43- 47.

3. Толковый словарь Мерриам-Вебстера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.m-w.com/netdict.htm>.

ИГРОМАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВА

Н.А. Соболева, Н.А. Абраменко

Филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южного федерального университета» в городе Новошахтинске Ростовской области

В настоящее время в различных источниках информации мы все чаще слышим о такой проблеме как игромания/ лудомания. Мы провели небольшое «пилотное» исследование и попытались таким образом изучить данное явление. Всего в анкетировании приняло участие 50 человек из различных социально-демографических групп: молодежь, взрослые и пожилые.

Для начала разберемся в основных понятиях. Игромания, лудомания (от латинского *ludus* - игра), игровая зависимость или патологический гэмблинг (от англ. слова *Gamble* – рискованное предприятие, азартная игра) – этими терминами называют психическое расстройство, в основе которого лежит патологическое влечение к азартным играм (игры в казино, игровых и компьютерных клубах, тотализаторах и др.). По международной классификации болезней основным признаком является постоянно повторяющееся участие в азартной игре, что продолжается и часто углубляется, несмотря на социальные последствия, такие как обнищание, разрушение внутрисемейных взаимоотношений и личной жизни.

Игровая индустрия прошла довольно большой путь своего развития, приобретая различные формы и виды. Но какие же игры популярны в наше время? Большинство опрошенных считают, что это карты, лото, нарды и домино, но подавляющая часть все-таки отметила особую популярность компьютерных игр, причем не только среди молодежи, но и взрослых. 100% опрошенных заявили, что никогда не пользовались игровыми автоматами, возможно, это связано с выборкой респондентов, их небольшим количеством.

Однако как же человек попадает в зависимость от игры? **Игроман** проходит несколько стадий, в течение которых зависимость прогрессирует. Сначала все, что связано с игрой, вызывает радость и прилив положительных эмоций. На второй стадии **игра** воспринимается как способ ухода от реальности, начинаются проблемы с семьей и работой. Третья стадия – отчаяние. Выигрыш кажется практически недостижимым, но сам процесс игры становится для него основным мотивом существования.

Ученые, эксперты и специалисты выделяют игроманию в ряд социальных проблем. Анкетирование показало, что 49% респондентов согласно с данным утверждением. Причем большинство из них молодежь.

В таком случае уместно определить социально-психологический портрет игромана. Социальный состав игроманов очень разнообразен, среди них: богатые и бедные, пенсионеры и школьники, люди с высшим образованием и рабочий класс, люди со сниженной способностью к адаптации в стрессовых ситуациях и так далее. Женщин среди игроков около 10%.

Результаты опроса показали, что игромании подвержены больше мужчины, чем женщины. Что же касается возрастных данных, то в группу риска входят в основном подростки и молодежь.

По мнению респондентов, источником риска для игромана являются игровые автоматы, хотя никто из них не отметил, что когда-либо ими пользовался. Далее - настольные игры, в последнюю очередь компьютерные игры, причем сами респонденты не скрывают, что увлекаются ими. Возможно, такое пренебрежение опасностью компьютерных игр связано со стремлением в какой-то мере оправдать свое поведение.

По поводу вопроса о том, кто виновен в данной проблеме, мнения разделились. Молодежь - единогласно отметила вину предпринимателей. Взрослые и пожилые придерживаются мнения о том, что вина все-таки лежит на органах власти и самих игроманах. Практически никто из респондентов не отметил родственников и друзей «игромана». На наш взгляд, это связано со стремлением переложить ответственность за возникшую проблему на кого-то другого.

Поскольку большинство опрошенных считают проблему игромании серьезной и даже указали источники ее возникновения, то уместным было бы выявить методы профилактики и предупреждения игровой зависимости. Наиболее эффективным методом респонденты всех категорий опрошенных признали правовое регулирование. А пожилые также отметили важность создания специальных лечебных учреждений по типу наркодиспансеров, что свидетельствует о восприятии игромании не только как зависимости, но и болезни. Молодежь предложила свои варианты. Например, отслеживание и пресечение рекламы игр, а также создание альтернативных вариантов времяпрепровождения.

Решение этой проблемы требует объединения усилий законодателей, юристов, психологов и бизнесменов игровой индустрии. Нам кажется, что при решении этой проблемы необходимо обращать внимание на опыт зарубежных стран, так как в нашей стране проблема решается лишь на одном уровне с наркотической и алкогольной зависимостями, а также отсутствуют методы по предупреждению игромании.

Во всех цивилизованных государствах уже давно разработана система борьбы и профилактики лудомании. Социальные институты, психологическая помощь, психотренинги, специальные сайты, рассказывающие общественности о возможных последствиях чрезмерного увлечения азартными играми, форумы в Интернете, в которых заболевшие лудоманией игроки могут поделиться своими проблемами и незамедлительно получить профессиональную психологическую помощь. К тому же тема профилактики страсти к азарту возведена во многих странах до уровня государственного регулирования. Также в США ведется серьезная статистика лудоманов, что тоже свидетельствует о заинтересованности общества и властей к проблеме злоупотребления азартом.

На наш взгляд профилактика игромании должна вестись не только с потенциальными игроманами, но и их родителями, остальными родственниками, друзьями.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Лудомания – проблема, которая должна восприниматься как серьезная угроза психическому здоровью населения;

2. Борьба с лудоманией должна возводиться на уровень государственного регулирования, из чего следует принятие соответствующих законов, постановлений правительства, направленных на борьбу с заболеванием.

3. Необходимо создать сеть учреждений и институтов, изучающих данную проблему, а также медицинских учреждений, проводящих профилактику и лечение игромании.

РЕГИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РЕГУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

О.С. Стрельченко

Южный федеральный университет, Экономический факультет.

origastr@gmail.com

Эффективность государственного регулирования системы социально-трудовых отношений, особенно в условиях снижения темпов экономического роста в России в 2012-2013гг., становится фокусом не только теоретических исследований, но и особенно актуализируется с позиций экономической практики. Причем, следует отметить, что в отличие от других сфер государственного регулирования (финансовый рынок, инновационная среда, маркетинговые программы и т.д.) социально-трудовые отношения охватывают практически все слои общества – предпринимателей-работодателей, работников, представителей гражданского общества, политиков, а не только экономистов-профессионалов (менеджеры по персоналу, маркетологи, аналитики). Причина этого, на наш взгляд, вполне очевидна: любой человек, находящийся в обществе, оплетен сетью социальных и трудовых контактов. Даже экономически неактивное население, не вовлеченное в производственный процесс, в условиях правового государства участвует в процессе вторичного перераспределения доходов путем получения трансфертных платежей, использования общественных благ. Следовательно, и на него оказывает влияние уровень развития социально-трудовых отношений и эффективность их государственного регулирования. Это свидетельствует о том, что социально-трудовые отношения охватывают более широкую общественную сферу, нежели трудовые отношения и рынок труда, включающие только экономически активное население, работающее и безработное, но находящееся в процессе поиска работы.

Социально-трудовые отношения, безусловно, субъективированы вследствие того, что в них находят отражение интересы и действия участников этих отношений. Таким образом, они формируются взаимозависимостью участников социально-трудовых отношений друг от друга, а значит, всем обществом в целом. В качестве форм проявления социально-трудовых отношений (СОТ) выделяются следующие:

- фактические социально-трудовые отношения – субъективные и объективные отношения, возникающие в процессе трудовой и экономической деятельности,
- социально-трудовые правоотношения – отражение фактических социально-трудовых отношений на институциональном и законодательном уровнях, выра-

жающиеся в нормативных актах, регулирующих правовую стороны этих отношений [1, с.50].

Как видно, в социально-трудовых правоотношениях отражается непосредственный механизм регулирования фактических социально-трудовых отношений. Правовой основой формирования социально-трудовых правоотношений выступает Трудовой кодекс, согласно которому для урегулирования социально-трудовых отношений в российских регионах созданы трёхсторонние комиссии [2, ст. 35]. В Ростовской области с 1993 г. осуществляет деятельность Областная трехсторонняя комиссия по регулированию социально-трудовых отношений, участниками которой выступают Правительство Ростовской области, Федерации профсоюзов и Союз работодателей. [3, ст.4]

В зависимости от методов регулирования социально-трудовые отношения классифицируются по типам, определяемым способом принятия решений и основанным на принципах господства – подчинения или солидарности и взаимопонимания, и включающих: солидарность, патернализм, субсидиарность, партнерство, конфликт, дискриминация [4, с.17].

В Ростовской области регулирование социально-трудовыми отношениями осуществляется на основе социального партнерства, представляющего собой систему институтов и механизмов согласования интересов участников производственного процесса - работников и работодателей, основанную на равном сотрудничестве. Партнёрство является преобладающим типом в социально-трудовых отношениях развитых стран с социально ориентированной рыночной экономикой [4, с.36]. Процесс формирования социально-трудового партнерства представляет собой переход от социально-трудовых отношений типа «конфликтного соперничества» к типу «конфликтного сотрудничества». Следует отметить, что оба этих типа социально-трудовых отношений предполагают активное поведение субъектов в трудовой деятельности, что выражается в расширении масштабов деятельности профсоюзов и союзов предпринимателей до уровня мирового хозяйства.

Различают две формы партнёрства: двухпартизм и трипартизм. В условиях двухпартизма интересы работников представлены, как правило, профсоюзами, интересы работодателей – союзами предпринимателей. В трипартистском варианте формы социального партнёрства третьим непосредственным участником процесса согласования интересов выступает государство, которое одновременно является и гарантом выполнения принятых соглашений. Согласование интересов достигается путем переговорного процесса, в ходе которого стороны договариваются об условиях труда и его оплате, о социальных гарантиях работникам и их роли в деятельности предприятия.

В Ростовской области трёхсторонняя комиссия, основываясь на принципах социального партнерства, осуществляет следующие функции:

- ведение коллективных переговоров и подготовка проекта областного соглашения между ее участниками;
- содействие договорному регулированию социально-трудовых отношений на областном и территориальном уровнях;
- согласование позиций сторон областной трехсторонней комиссии при разработке и (или) обсуждении проектов областных законов, нормативных правовых актов органов исполнительной власти Ростовской области, программ социально-

экономического развития Ростовской области, других актов органов государственной власти Ростовской области в сфере труда;

- внедрение регионального и международного опыта развития социально-трудовых отношений, участие в мероприятиях, проводимых по инициативе Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений, представителей ее сторон в сфере социально-трудовых отношений;
- рассмотрение по инициативе сторон областной трехсторонней комиссии вопросов, возникающих в ходе выполнения областного соглашения;
- распространение опыта социального партнерства, информирование областных отраслевых, территориальных, территориальных отраслевых и иных комиссий по регулированию социально-трудовых отношений о деятельности областной трехсторонней комиссии [5, с. 2].

В настоящее время в Ростовской области действует отлаженный механизм регулирования социально-трудовых отношений. Однако, на наш взгляд, для большей его результативности необходима пропаганда эффективности социального партнерства среди населения. Этой цели могут служить проведение конференций, разъяснительные работы с населением, социальная реклама в СМИ и т.д.

Библиографический список:

1. Экономика труда и социально-трудовые отношения / Под ред. Г.Г. Меликьяна, М.: Изд-во МГУ, 1996
2. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ // Правовая система «Гарант».
3. [Областной закон от 24.12.2012 № 1013-ЗС](#) "О некоторых вопросах регулирования социального партнерства в сфере труда на территории Ростовской области" // Правовая система «Гарант».
4. Змияк С.С. Рынок труда в системе социально-трудовых отношений: приоритеты развития и эффективность регулирования. Ростов-на-Дону Издательство СКАГС, 2011.
5. Областной закон от 16.12.2009 № 345-ЗС «Об органах социального партнерства в Ростовской области» // Правовая система «Гарант».

СЕМЕЙНАЯ ДИСФУНКЦИЯ КАК ПАТОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Г.А. Танская

ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет»

E-mail: miss.galo4ka@mail.ru

Семья является первичным институтом социализации, и рост девиантного поведения среди детей и подростков напрямую связан с возрастающим количеством неблагополучных семей. Экономический, социальный, правовой, моральный и духовный кризис в российском обществе привели к увеличению количества дисфункциональных семей, характеризующихся явными или скрытыми дефектами воспитания, нарушением психологического климата и структуры семьи, пренебрежением, обесцениванием основных семейных функций – воспитательной,

образовательной, экономической, психотерапевтической (Л.Б. Шнейдер). В настоящее время наметились следующие негативные тенденции в современных семьях: увеличился разрыв между жизненными ценностями поколений; из-за улучшения материального благополучия у детей происходит формирование потребительского чувства; возрос уровень притязаний родителей к своим детям, родительская гиперопека провоцирует появление ранних отклонений в поведении.

Существенный фактор социальной дезадаптации ребенка, в системе общества и его культуры – педагогическая несостоятельность родителей. Педагогически несостоятельные семьи можно отнести к группе дисфункциональных семей. Данная категория семей характеризуется низким уровнем общей и отсутствием психолого-педагогической культуры; отличается не только ошибками и дефектами в воспитании детей, но и нежеланием что-либо изменять и исправлять в содержании и методах воспитания; такая семья сознательно или невольно настраивает ребенка на пренебрежение и неподчинение общепринятым социальным и моральным нормам, на восприятие навыков отклоняющегося и противоправного поведения, на конфронтацию с ближайшей микросредой и окружающим миром.

Нормальное функционирование семьи может нарушаться вследствие определенных особенностей её жизнедеятельности. Среди факторов, способствующих нарушению её функций, обычно фигурируют особенности взаимодействия между членами семьи, личностные, характерологические особенности членов семьи, их психосоциальный статус.

В дисфункциональных семьях нарушается психическое здоровье, не обеспечивается личностное и духовное развитие каждого из членов семьи, серьезные семейные проблемы замалчиваются. Вследствие деформации семейных ролей и нарушения структуры семейной иерархии отсутствует практика конструктивного разрешения конфликтов, и единственным средством разрешения конфликтов в таких семьях становится насилие. Именно насилие или его угроза, в качестве основной причины ухода из дома, назвали 71% детей, оказавшихся в государственных учреждениях.

Ведущими факторами возникновения беспризорности ребенка можно считать:

- отсутствие безусловного психологического и эмоционального «принятия», любви, заботы;
- неправильное воспитание;
- длительность воздействия неблагоприятных факторов;
- школьная депривация;
- отсутствие доступного интересного досуга;
- дефицит соответствующего внешнего, социального и педагогического воздействия, семейного ухода и присмотра.

По данным многих исследователей, причинами отклоняющегося поведения у детей являются холодные, индифферентные или отстраненные взаимоотношения с матерью в раннем детстве (до 3 лет). Отсутствие или недостаток материнской любви придает жизни ребенка отрицательный смысл, искажая все первоначальные ощущения. Дефицит родительской любви оставляет самые глубокие раны в сознании человека. Как отмечает Е.Т. Соколова, «ребенок значительно раньше начинает ощущать себя существом любимым или отвергнутым, и лишь

затем приобретает способность и средства когнитивного самопознания. Ощущение «Какой Я» складывается раньше, чем ощущение «Кто Я» [2].

Следовательно, ключевая характеристика «Себя» определяется тем, как меня (ребенка) воспринимает объект моей собственной привязанности – мать. Для обижаемых, нелюбимых, запущенных, лишенных внимания детей их собственное Я выступает как не заслуживающий любви и интереса окружающих субъект (отец воспринимается ребенком как требовательный, всё запрещающий, жестокий). Отсюда один шаг к обобщению ребенком своего отношения к семье в его сознании: «Я любим. Мама и папа такие хорошие. Как прекрасен мир!» и наоборот. «Я нелюбим. Мои родители злые. Все люди злые». Это сознание характерно для детей, которые живут в неблагополучных семьях.

Следующая категория - дети, лишенные родительского попечения, характерной особенностью которых является социальная, психологическая и педагогическая депривация.

Депривация — это результат плохого воспитания, ущербного социального окружения.

Случаи крайней социальной изоляции могут привести к искажению и задержке психического развития детей лишь более или менее старшего возраста, способных уже обеспечить себе какое-то существование и выжить в тяжелых условиях. Другое дело, когда речь идет о маленьких или грудных детях – они обычно не выживают, лишившись человеческого общества, его заботы. Можно выделить три основных типа детей, с раннего детства живших в условиях полной социальной изоляции:

- 1) одичавшие дети, которые сами убежали или которых бросили в безлюдной местности и там они самостоятельно выжили;
- 2) «волчьи» дети, которые были потеряны или похищены и выжили в «обществе» домашних или диких животных;
- 3) дети, которых люди только кормили, в остальном же они были изолированы от человеческого общества преступными или умалишенными родителями или лицами, их заменяющими [1].

Социальную изоляцию не следует отождествлять с сепарацией. Под последней исследователи понимают не только болезненное отделение ребенка от матери, но и всякое прекращение специфической связи между ребенком и его социальной средой. Сепарация может быть внезапной и постепенной, полной или частичной, короткой и длительной. Сепарация — результат нарушения взаимного контакта, она отражается не только на ребенке, но и на родителях. Если сепарация длится долго, то она переходит в социальную изоляцию. Сепарация имеет большое значение для развития у ребенка определенных социальных установок [3].

Одинаковые депривационные условия по-разному действуют на детей различного возраста. С возрастом меняются потребности ребенка, а также восприимчивость к их недостаточному удовлетворению. С годами ребенок становится более зрелым и выносливым в отношении разлуки с матерью, но тут уже большую роль начинает играть наличие других родственников (бабушек особенно). Наличие матери еще не уничтожает возможность семейной депривации. Если нет частого и длительного общения с социально положительными родственниками,

то у ребенка могут возникать трудности поведения. Порой отсутствие отца становится более заметным, нежели отсутствие матери. Таким образом, для ребенка крайне важно наличие значимого заботящегося взрослого. Профилактика семейной дисфункции является главным фактором превенции детского неблагополучия.

Библиографический список:

1.Алексеева, Л.С. Влияние детско-родительских отношений на формирование ситуации социального сиротства.из опыта работы Центра-Клуба «Инициатива Добрых Дел» / Л.С. Алексеева, Е.В. Бурмистрова. –М.: Инициатива Добрых Дел, 2002. – 200 с.

2.Основные направления психокоррекции / под ред. А.М. Боковой. – М.: Когито – Центр, 2000. – 110 с.

3. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага: Авиценум, 2011.– 359 с.

ЧТО ДЛЯ МОЛОДЕЖИ ЗНАЧИТ БЫТЬ ПАТРИОТОМ?

О.В. Тарасенко

Южный федеральный университет

olechka-0105@mail.ru

Быть патриотом – значит не только с любовью, уважением и пониманием относиться к своей стране и ее истории, это прежде всего служить обществу и стране в целом.

Молодёжь обладает огромным политическим, социальным, интеллектуальным и творческим потенциалом, но не всегда бывает востребована обществом. Целью данной работы является изучение одной из наиболее важных проблем молодежи – патриотизма.

На сегодняшний день по всей России реализуются десятки целевых программ направленные на патриотическое воспитание молодежи, но этого не достаточно. Необходим диалог между властью и молодым поколением. Для этого власть не должна быть изолирована, только в том случае, если она будет доступна, прозрачна и справедлива, тогда в стране создастся прочная моральная основа для национально ориентированного сознания.

Сегодня доля молодого, активного, трудоспособного населения России от 20 до 40 лет – одна из самых высоких и развитых странах мира, но далеко не все молодые люди понимают значение слова «патриот», для них это быть гражданином России, в удобное для этого время т.е. когда российские спортсмены побеждают на соревнованиях или когда происходят другие значимые события с участием России.

Из словаря Даля «патриот» - это Человек, преданный своему народу, любящий свое отечество, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей родины.

Патриотизм очень важен в современных условиях. Это тот фундамент, без которого не будет строится ни одна из сфер деятельности. Молодежь должна по-

нимать, в какой стране они живут, у них должна быть цель – работать на благо своей страны, сделать Россию лучше, сильнее.

Патриотическое воспитание молодежи – это не какая-то единичная политическая или идеологическая акция. Это сложнейшая государственная задача. Мы должны любить страну и заботиться о ней.

Руководитель к.э.н, доцент Калякина И.М.

ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ БРЕНДИНГ АРМЕНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И УГРОЗЫ

А.А. Терещенко

Южный федеральный университет, nas89043419793@mail.ru

Привлекательность территории в сфере общественно-политической жизни, культурно-исторической и инвестиционной неразрывно связаны с тщательно построенным имиджем территории. Брендинг территории, а именно снабжение этой территории определенными ассоциациями в сознании потенциального «покупателя», остается важным в условиях развития рыночной экономики, расширения границ туристического бизнеса, постоянных миграционных потоков. Бренд, или марка региона, должна вызывать доверие, выстраивать отношения, основанные на доверии, привлекать внимание и желание эффективно взаимодействовать с ним.

Республика Армения обладает низкой инвестиционной, миграционной и туристической привлекательностью. Известно, что число армян, проживающих за границей, в два раза превышает численность населения самой Армении. Основные инвестиции в предприятия поступают благодаря российским предпринимателям, а туристический бизнес растет, но в недостаточной мере.

Цель данной статьи состоит в анализе данных, полученных на Школе молодого социолога в республике Армения 14-19 октября 2013 года в рамках групповой дискуссии.¹ Участниками были студенты Южного Федерального университета и Ереванского государственного университета, преподаватели из Норвегии и Германии.

Анализ основных ассоциаций с республикой Армения строится на основе данных, полученных в результате ответа на вопрос «Назовите 3 наиболее важных факта об Армении». *Богатая культура наравне с прекрасной природой, вкуснейшие блюда и напитки как армянский шашлык и коньяк, дружелюбность армянского народа* занимают лидирующие позиции. *Гора Арарат* несомненно входит в число основных позиций в ассоциативном ряду, несмотря на то, что сейчас территориально находится в Турции. Пессимистично, что наибольшее количество участников указали проблему Нагорного Карабаха, возникшую еще в 20-е годы прошлого столетия, усугубившуюся *Карабахским конфликтом*. Другими ассоциациями, возникающими у опрашиваемых были: землетрясение в Армении, умный народ, древние традиции, восточная и западная Армения, озеро Севан, дудук, древнехристианская культура, христианская страна, открытые добрые люди.

¹ Данные групповой дискуссии на тему «Брендинг Армении» на Школе молодого социолога. – 2013 г.

Создание бренда страны сопряжено с метафоричными образами, передающими дух культуры и самобытность. Ответы на вопрос «Какое слово отражает дух этой страны?» были следующими: страна с древнейшей культурой, пропитанная солнцем, в ней царит чистый воздух, здания из натурального камня, розового туфа, создают фундамент церквей, колыбелей древнейшей христианской религии. Война и мир, порожденные противоречиями с Азербайджаном, обедневший дворец – как богатейшая республика СССР и современный экономический упадок страны. Крепкая семья, взаимовыручка создают теплый образ Армении, а «вкусный хлеб» напоминает о прекрасной армянской кухне.

При анализе каналов информации среди участников дискуссионной группы были названы следующие: советские фильмы, Нахичевань-на-Дону, знакомые и друзья, донские армяне, личное присутствие. При создании бренда Армении необходимо распространять информацию в современных СМИ: по телевидению, в интернете, в печатных изданиях, оповещать о возможных туристических поездках, экономически выгодных для региона аспектах.

При построении бренда важно учитывать не только положительные аспекты региона, но и отрицательные, умело их переводить в плюсы или искусственно уменьшать их значимость, приводить контраргументы. Вопрос о стереотипах вызвал как негативные ассоциации, так и позитивные. Среди первых: плохие отношения с азербайджанцами, неумение учиться на своих ошибках, стремление преувеличивать, бедность, приезд в Россию на заработки, миграции, лицо кавказской национальности, за границей больше армян, чем в самой Армении. Основными проблемами в армянском обществе остаются нерешенный вопрос о Нагорном Карабахе, миграции за границу по причинам бедности. Оба вопроса имеют политическую окраску и при брендинге необходимо очень аккуратно с ними работать и их учитывать. Ко вторым, то есть положительным стереотипам относятся: широта души, гостеприимство, талантливые ремесленники, «великий Арам Хачатурян».

По мнению участников дискуссии, жителям Армении есть чем гордиться – это великие личности в истории, стойкость и выносливость армянского народа, армия, семейные традиции, самобытность, армянская апостольская церковь. Один из участников, студент Ереванского государственного университета, ответил на этот вопрос метафорично: «Армения богата своими ветвями и листьями, но в большей степени корнями», намекая на историческое прошлое Армении.

Известные личности Армении, которых называли сами армянские студенты, не всегда были знакомы иностранным коллегам. Самыми популярными и узнаваемыми стали Арам Хачатурян, армянский композитор, Серж Таркян, и Фрунзик Мкртчян. Здесь прослеживается та же связь с устаревшими каналами информации: всемирная классическая музыка, советские фильмы.

Создание бренда всегда неразрывно связано с образами, символами. Для Армении ими являются: флаг, герб (для государства это вполне естественно), гора Арарат, горы, дудук – национальный музыкальный инструмент, камни. Важно указать, что в сувенирной продукции: на майках, магнитах, ручках, глиняных изделиях они уже широко используются.

Культурный туризм всегда связан с посещением памятных мест, достопримечательностей. Армения является кладовой древнейшей истории, а многие исторические храмы, монастыри входят в список всемирного наследия UNESCO. В

туристическом брендинге, по мнению респондентов, необходимо упоминать о Музее Параджанова, Эчмиадзине, Караундже, Памятнике геноциду армян, Гарни (древнеязыческом храме), Матенадаран. Особенно важными и наиболее красивыми для туризма являются озеро Севан, Площадь республики в Ереване, многочисленные старинные армянские церкви.

В чем же состоит инвестиционная привлекательность Армении? Здесь были названы: природные ресурсы, недостаточный уровень высшего образования с перспективой открытия новых иностранных ВУЗов, российская военная база как гарант безопасности российских инвесторов, большое количество солнечных дней, что перспективно для альтернативных источников энергии, как солнечные батареи, широко распространенные в Германии. Главной характеристикой были указаны *высококвалифицированные* дешевые людские ресурсы, трудолюбивый армянский народ. Действительно, совокупность некоторых характеристик, как например, природные ресурсы, солнечные дни и образованные работники, вполне привлекательны для инвесторов из Западной Европы.

Подводя итог, бренд Армении выглядит следующим образом. Это страна великой культуры и великих людей, где поют даже горы и чистый воздух. Армения инвестиционно привлекательна благодаря низким ценам на все, квалифицированным трудовым кадрам, природным ресурсам. Тепло семейного очага, культурные ценности и талант кулинарных мастеров станут вторым родным домом для любого туриста. Для более широкого распространения, его необходимо рекламировать и продвигать в СМИ: по телевидению, в интернете, в журналах и газетах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данные групповой дискуссии на тему «Брендинг Армении» на Школе молодого социолога. – 2013 г.
2. Шапкина Ю. В. Использование аналитики при создании бренда территории // Известия ТПУ. 2012. №6. С.141-145.
3. Левочкина Н.А. Факторы среды в развитии территорий // СТЭЖ. 2012. №16. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/factory-sredy-v-razvitii-territoriy> (дата обращения: 03.11.2013).

КИНО В ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ ГОРОДА КАМЫШИН

О.А. Толкачева

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Волгоградский государственный университет», e-mail: olga__tol@mail.ru*

В начале своего развития кино, как вид искусства, испытывало различные кризисы. Но к XXI веку оно превратилось в масштабное зрелище, которое сложно представить без компьютерной графики, что придает фильму зрелищность и обеспечивает максимальное погружение зрителя в действие кинофильма. Изменились и практики потребления кино. Если в советское время фильмы смотрели в кинотеатрах и на киноплощадках, то в настоящее время это можно сделать, не выходя из дома. Кино смотрят в Интернете, чему способствует появление легаль-

ных сайтов и медиаплееров, фильмы активно демонстрируются по телевидению, их можно приобрести на электронном носителе. Развитие техники позволило смотреть фильмы вне дома – в транспорте, кафе, на улице.

В 2012-2013 гг. автором проводилось исследование школьников – кинозрителей и посетителей кинотеатра города Камышина Волгоградской области. Цель данного исследования заключалась в выяснении влияния новых информационных технологий на специфику потребления фильмов, мнения школьников о том, что для них представляет кинотеатр, какую роль он играет, какие жанры они предпочитают. Сделана попытка составить характеристику старшеклассника как кинозрителя, т.к. в детстве закладываются основы духовной культуры человека.

Объем выборки составил 171 школьник, из них 57% мальчиков, 43% девочек. Учеников 7 класса – 36%, 9 класса – 37%, 11 класса – 27%.

В ходе исследования были выявлены следующие моменты:

Частота посещения кинотеатра. На основе анкетного опроса было выявлено, что современные старшеклассники посещают кинотеатр реже, чем их сверстники в 90-х годах XX века. Результаты данного исследования свидетельствуют, что лишь 20% школьников посещает кинотеатр несколько раз в месяц, большинство современных старшеклассников, а именно 34%, предпочитают ходить в кинотеатр несколько раз в два–три месяца. Возраст и пол на частоту посещения кинотеатра не влияет. Предположительно, уменьшение посещения кинотеатра связано с тем, что данное исследование проводилось в маленьком городе. И из всего количества фильмов, выходящих на экраны в крупных городах, в Камышине показывают лишь два-три фильма от общего числа и с большими временными задержками.

Взаимосвязь цены на билеты и частоты посещения кинотеатра. Можно предположить, что особенность посещения школьниками кинотеатра связана с высокой ценой на билеты, но данные опроса свидетельствуют о том, что цена на билеты вполне устраивает 48% старшеклассников. Возможно, это связано с тем, что 47% школьников оценивают материальное положение своей семьи как хорошее, позволяющее без затруднений приобрести товары длительного пользования (холодильник, ТВ).

Особенности интереса школьников к посещению кинотеатра можно рассматривать в связи с развитием Интернета. Эту гипотезу подтверждают данные опроса. Интернет занимает важное место в жизни старшеклассника и является возможной причиной наблюдаемых особенностей посещения кинотеатра. На основании популярности Интернета, автор предполагает, что школьники смотрят фильмы гораздо чаще не в кинотеатре, а при помощи портативных устройств, что позволяет им кардинально изменить, сделать более удобной практику потребления кинематографа.

Интерес школьников к выходу новых фильмов. Как показал опрос, школьники Камышина следят за новинками кинематографа. 49% опрошенных проявляют интерес к выходу нового фильма. Наибольший интерес к новинкам проявляют ученики 9 класса. Если сопоставить материальное положение семьи и интерес к выходу новых фильмов, то можно заметить, что ученики, которые следят за выходом новых фильмов, оценивают свое материальное положение как «хорошее». Это можно объяснить тем, что если материальное положение оцени-

вается как «хорошее», школьники могут сходить на интересующий их фильм без потрясений для бюджета семьи. Те ученики, которые находятся в более затруднительном материальном положении, за выходом новых фильмов следят не активно, потому что не всегда может хватить средств на такой вид развлечения как кино.

На вопрос о том, откуда школьник узнают о выходе новых фильмов, 36% опрошенных ответили, что узнают информацию из Интернета – сказывается увлечение многих школьников всемирной паутиной; 23% – из анонсов СМИ; 18% – от друзей; 6% – из анонсов на городских афишах; 1% – от родителей.

В данном исследовании уделялось внимание и тому, как происходит **выбор фильма старшеклассниками**. При выборе фильма для просмотра в 7 классе – 13%, в 9 классе – 15%, а в 11 классе – 8% учеников прислушиваются к советам друзей. Выбор для просмотра фильма формируется лидерами мнения, которыми являются друзья. При увеличении возраста школьников, уменьшается влияние на них киномнения родителей. Если в 7 классе 7% учеников прислушивались к мнению родителей, то в 9 классе их стало уже 2%, а в 11 классе – 1%. Происходит становление личности и отмечается увеличение самостоятельности и появление собственного мнения. Также при выборе фильма школьники руководствуются отзывами в Интернете.

Так же важно обратить внимания на **выбор спутника при посещении кинотеатра**. В ходе опроса было выявлено, что старшеклассники, по большей части, посещают кинотеатр с друзьями, о чем высказались 62% опрошенных. В 7 классе наблюдается посещение кинотеатра с родителями, что показывает связь с родителями и малую долю самостоятельности учеников 7 класса, что уже является редкостью для учеников 9 и 11 классов. В 9 и 11 классах наблюдается повышение посещения кинотеатра с романтическим другом по сравнению с 7 классом. Кинотеатр становится видом уже не семейного досуга, а дружеского. Безусловно, это связано с возрастом школьников.

Немаловажным является изучение **жанров фильма**, которые предпочитают старшеклассники Камышина. По результатам опроса составлен рейтинг жанров фильмов, начиная от наиболее популярных среди школьников, заканчивая наименее предпочитаемыми: комедия – 17%, фантастика – 15%, ужасы – 14%, мультфильмы – 10%, боевик – 10%. триллер – 9%, детектив – 6%, исторический – 6%, музыкальный – 5%, драма – 4%, мелодрама – 4%.

Жанрами фильмов наиболее популярными среди старшеклассников, являются комедия, фантастика и ужасы. Вероятнее всего, это связано с тем, что старшеклассники, приходя в кинотеатр, хотят отвлечься от повседневности и развлечься, посмотреть на героев, с которыми можно себя соотнести, этим обусловлен выбор этих жанров.

Наименее популярными жанрами фильмами являются драма и мелодрама, что предположительно связано с нежеланием смотреть в кинотеатре на жизненные проблемные ситуации.

Что касается страны-производителя фильма, старшеклассники 7, 9 и 11 классов отдают предпочтение зарубежным фильмам, 10% выбирают чаще отечественные фильмы, и 1% только фильмы отечественного производства.

На основании анализа данных представлена характеристика старшеклассника как кинозрителя.

1. Посещает кинотеатр несколько раз в два–три месяца.
2. Удовлетворен ценой билета.
3. Активный пользователь сети Интернет, что позволяет своевременно получать сведения о выходе новых фильмов, информацию о них и наблюдать за отзывами.
4. Оказывает интерес к выходу новых фильмов.
5. В стремлении быть самостоятельным редко прислушивается к мнению родителей и учителей, полагаясь на советы друзей и отзывы в Интернете. Чем старше школьник, тем меньше посещает кинотеатр с семьей. Выбор для просмотра фильма формируется лидерами мнения, которыми являются друзья и кинотеатр становится видом времяпрепровождения с ними.
6. Предпочитает зарубежные фильмы и отдает свой выбор таким жанрам, как комедия, фантастика и ужасы.

Литература

1. Иосифян, С. А., Петровский, В.А. Кинематограф: детский и подростковый зритель / С. А. Иосифян, В. А. Петровский // Социологические исследования. – 1995. – № 3. – С. 83-88.
2. Лубашова, Н. И. Из истории социологии кино / Н. И. Лубашова // Социологические исследования. – 2011. – № 4. – С. 146-149.
3. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Искусство в жизни людей. (Конкретно-социологические исследования искусства в России второй половины XX века. История и методология) / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – СПб.: Алетейя, 2001.– 556 с.

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ТРАДИЦИОННОМ АДЫГСКОМ ОБЩЕСТВЕ

А.Р. Тхапшокова

Армавирская государственная педагогическая академия

E-mail: asiat.txapshokova@mail.ru

Женщины играли важную роль в традиционном адыгском обществе и составляли особую социальную группу. Идеал и отношение к черкесской девушке, мы можем увидеть в народном нартском эпосе. Роль женщины в адыгском нартском эпосе огромна. Окруженный огромным почетом образ Сатаней, которую народные сказания называют «наша мать» [4, с.36], ярко свидетельствует о наличии матриархальных отношений у адыгов. Об этом же свидетельствуют образы других героинь нартского эпоса (Адыиф и др.). Легенды о воинственных женщинах-амазонках, которые якобы проживали в Восточном Приазовье, издревле были распространены на Кавказе [2, с.38].

Ряд преданий, записанных в кубано-шапсугской экспедицией 1949 г., свидетельствует о наличии «следов» матриархальных отношений в адыгской семье. Эти легенды воссоздают образ воительницы, женщины-целительницы, женщины-наставницы, женщины-заступницы и т.д. Как отмечал С.Х. Хотко, в Черкесии царили рыцарские нравы, и в такой среде было просто невозможно социальное угнетение женщины. Она занимала естественное для нее положение хранительницы очага, воспитательницы детей. Любой всадник независимо от его общест-

венного положения, уступал дорогу женщине. Встретившегося в поле любого, даже незнакомого, мужчину, женщина могла попросить проводить себя, и он не смел отказывать. Девушки не были закрепощены и пользовались до брака значительной свободой.

При ссоре мужчин именно женщина выступала посредником в примирении. В её присутствие воспрещалось проливать кровь. Женщина могла приостановить любые действия мужчин, стоило ей сказать: «Щхьэльаш!эм хьэтыр и!экъэ-на мыгъуэ» - «Платок женский (женщина) уважения не заслуживает уважения разве»? и прикоснуться при том правой рукой к платку на голове. Этот древний обычай «затопления женщин» подтверждал ту высочайшую степень уважения к женщине, которая существовала у адыгов. Об этом писал С. Броневский (1823): «Женщина без покрывала и распущенными волосами бросается в середину толпы сражающихся, и тотчас останавливает кровопролитие, тем решительнее и скорее, будь она пожилых лет и знатного рода. Довольно и того, ежели преследуемый от неприятеля скроется в женское отделение, или даже коснется рукою до женщины, чтобы остаться невредимым».

Одним из самых тяжких оскорблений у адыгов считалось и считается оскорбление матери. В случае жестокого обращения мужа с женой род часто заступался за неё. По данным Карла Коха (1842), «...тот, кто оскорбил пожилую женщину, подвергается не только всеобщему презрению, но и его поступок обсуждается народным собранием, и он несет за это кару». О высокой степени уважения к женщине, отождествляемой с Матерью-Родиной, можно судить и по адыгской пословице: «Зильэпкъ зымыгъаш!орэм янэ ыгъэш!ожьрэп» - «Тот, кто не знает свою Родину (народ) – тот не уважает свою мать».

Следует особо подчеркнуть, что в адыгском обществе почитание старой женщины не зависело от её материального состояния или общественного положения. "Даже к бедной, униженной женщине, обычно не знающей доброты и уважения на востоке, черкесы относятся к ней с очень большой внимательностью. Менестрели, подобно древним трубадурам, поют песни в честь ее очарования и добродетелей», - отмечал Э. Спенсер (1830).

Женские образы занимают важное место в череде этнографических сюжетов, «открывший» мир кавказского пограничья для широкой российской и европейской общественности. Анализ изобразительных сюжетов, в которых фигурируют представительницы северокавказских народов, позволяют судить об их роли в традиционном обществе и формируют представление о «прекрасной половине».

Образ черкесских женщин, по мнению европейцев, был весьма привлекателен, хотя их красота своеобразна. По описанию, Ж.Б.Тавернье, стан женщин пропорционально сложен, им «нельзя отказать в благородстве в осанке и в большой привлекательности. К тому же их костюм, особенно у замужних женщин, очень красив, чтобы восхищаться ими, их нужно видеть только вписанными в интерьер их дома, так как когда они выходят из своего дома, их медленная походка и ленивый вид, налагающий отпечаток на все их движения, поражают взгляд европейца, привыкшего к живости и элегантности наших дам» [см.: 3, с. 62].

Красоту и изящество черкесских женщин, несомненно, подчеркивал костюм. В нем ярче, чем в мужском, отразились возрастные и социальные различия. Оде-

жда черкешенок высшего сословия была типичным феодальным нарядом, который подчеркивал происхождение, богатство и праздность образа. Вплоть до первой брачной ночи молодые девушки носили корсет (шъохътан), который плотно захватывал фигуру, придавая ей стройность. Девушки носили рубахи. Они служили нижней одеждой, поверх которой обычно надевались платье и кафтанчик. Длина рубахи варьировалась – она могла быть до щиколоток. Обязательной одеждой для черкешенок в первой половине XIX в. были штаны, собиравшиеся у щиколотки. Верную черкесскую одежду называли «сай» - платье. Оно имело раскрой черкески, шилось распашным до пола, без воротника с открытой грудью и застежкой у пояса. Длина его могла быть до земли и волочиться по ней.

Женские головные уборы различались в зависимости от семейного положения и социальной принадлежности женщины. Девушки носили чаще всего неглубокие круглые шапочки, сшитые обычно из ткани красного цвета [1, с.89-92].

Женская обувь (пхъэцуакъ) имела много общих черт с мужской. Эта мягкая кожаная обувь шилась из одного куска кожи с сафьяновым носком. Одевалось на босую ногу [1, с.89-92]. Особенно нарядной считалась обувь из красного сафьяна, но у адыгов ее носили лишь женщины знатных фамилий. Они же могли носить обувь на деревянной платформе высотой 12 см.

Женская одежда в традиционном обществе черкесов имела возрастные отличия и активно использовалась в ритуалах, знаменующих важные переходные моменты в жизни женской части общества. Кроме этого одежда воплощало эстетические представления народа, а так же, служила способом культурного созидания внешности девушки, ориентируясь на идеальный облик.

Примечания

1. Ашхамова Л.М. Адыгские головные уборы XIX-начала XX веков // Сборник статей по этнографии Адыгеи. М., 1975. С.85-96.
2. Нефляшева Н. Черкесские амазонки //Черкесский Мир. 1999. №1. С.38-39.
3. Пафова М.Ф. Изменение традиционной одежды черкесов как один из аспектов этнокультурных процессов (нач. XIX-XX вв.) // Из этнографии народов Карачаево-Черкесии: Сборник статей. Черкесск, 1991. С. 81-97.
4. Шеуджен А.Х. Земля Адыгов. Майкоп. 2004.

ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЖКХ В ЮФО

А.И. Филиппова

Новошахтинский филиал Южного федерального университета

Philippova_arina@mail.ru

На сегодняшний день вопрос состояния и развития ЖКХ является одной из наиболее острых проблем нашего общества. **Жилищно-коммунальное хозяйство представляет собой** деятельность, которая направлена на поддержание и восстановление надлежащего технического и санитарного состояния жилых домов, жилых и вспомогательных помещений, придомовой территории, обеспечение их благоустроенности, безопасных и комфортных условий для проживания граждан [1].

В настоящее время происходит реформирование законодательства в области ЖКХ. В связи с этим вступают в силу новые нормативные акты, которые представлены на рисунке 1.

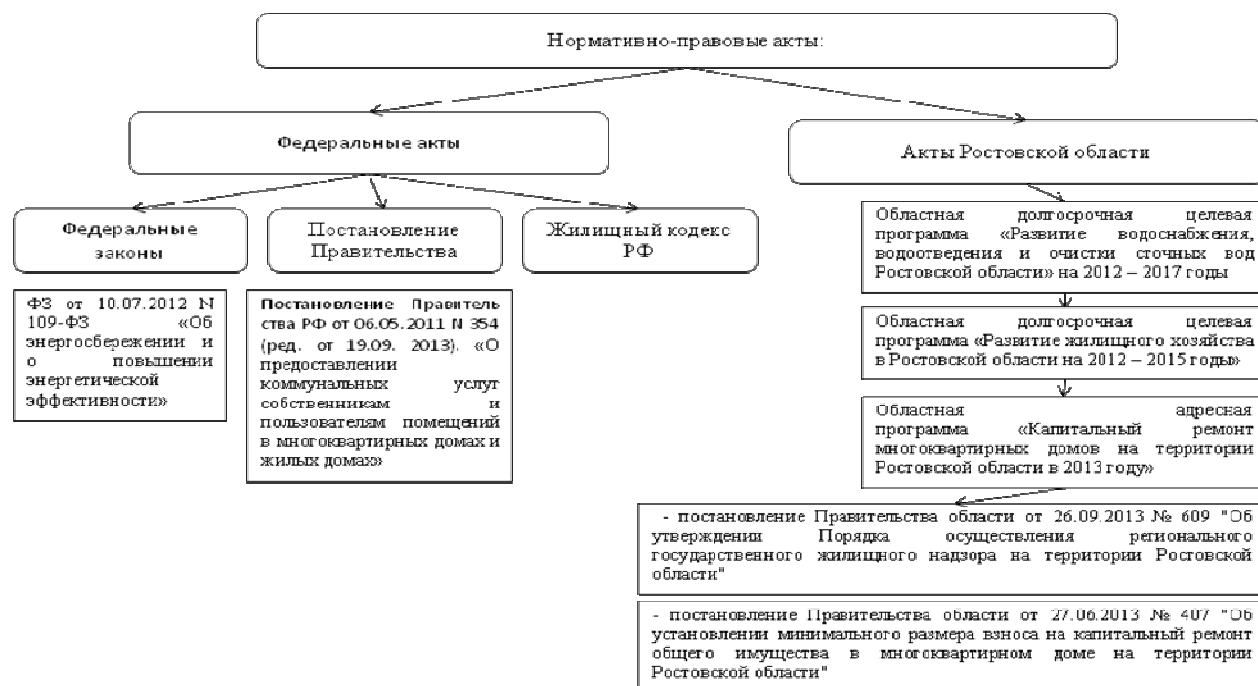


Рисунок 1 – Нормативно-правовые акты ЖКХ

Постоянные изменения в нормативно-правовых актах приводят к появлению возможности безнаказанно нарушать законодательство, несмотря на многочисленные проверки в сфере ЖКХ. Например, в текущем году прокуроры ЮФО выявили свыше 800 нарушений законодательства в указанной сфере. О недопустимости нарушений закона предостережены почти 200 должностных лиц.

ЖКХ претерпевает и множество других проблем:

1. Рост задолженности за услуги ЖКХ

По оценкам «Национальной службы взыскания», на 01.04.2013г. объем задолженности в ЮФО за предоставленные ресурсы составил 52,7 млрд. рублей, из которых 11,6 млрд. рублей — долги жителей федерального округа (Таблица 1).

Таблица 1 - Распределение задолженности в разрезе регионов округа по состоянию на 01.04.2013 г.

Субъект федерации	Объем задолженности за услуги ЖКХ (млрд. руб.)	Из них население (млрд. руб.)
Волгоградская область	16,9	3,7
Ростовская область	16,3	3,6
Краснодарский край	13,2	2,9
Астраханская область	5,9	1,3
Республика Калмыкия	0,5	0,1
ИТОГО	52,8	11,6

Несмотря на значительные абсолютные объемы, ситуация с задолженностью за ресурсы и услуги ЖКХ в Южном федеральном округе по отношению к другим округам является относительно благополучной.

2. Постоянный рост тарифов: 12–15% — официальный показатель прироста тарифов за услуги ЖКХ в ЮФО, озвученный в «Российской газете».

3. Принудительное навязывание гражданам оплаты за коммунальные услуги по общедомовым счетчикам.

Жилищный Кодекс обязал граждан иметь общедомовые приборы учета. С 1.10.2012 г. года действуют Правила предоставления коммунальных услуг собственникам и пользователям помещений в многоквартирных домах и жилых домов. В данных правилах описан расчет оплаты по общедомовым счетчикам. Под «общедомовыми нуждами» понимает любой перерасход воды по отношению к расчётному потреблению для дома, в т.ч. утечки в стояках, незарегистрированных жильцов и заниженные показания счётчиков соседей [2].

Эти «общедомовые нужды» «раскидываются» по всем квартирам и нежилым помещениям пропорционально их площади. Однако это распределение не является справедливым, так как 1 человек, проживающий в большой трехкомнатной квартире, будет платить больше, чем 10 человек в однокомнатной (меньшей по масштабам квартире) квартире.

4. Возложение на граждан проживающих в МКД – оплачивать долги несостоятельных жильцов.

Выселить их всех и продать единственное жилье малоимущих за долги не позволяет Конституция РФ. И наше государство возложило решение проблемы невозвратных долгов по ЖКУ на управляющие компании и ТСЖ.

5. Борьба воровством коммунальных услуг возложена на граждан проживающих в МКД [3].

Проблема платежей по общедомовым счетчикам усугубляется воровством коммунальных услуг. Жилищный кодекс борьбу с воровством сделал проблемой собственников квартир, т.к. все уворованное обязательно попадет на общедомовой счетчик и это должны оплатить добросовестные плательщики.

6. Жилищный Кодекс РФ «презрел» презумпцию невиновности в отношениях управляющих компаний с жильцами. Теперь не суд, а управляющая компания решает: является ли собственник квартиры должником или нет. И суд не вправе решать данные вопросы.

Таким образом, на основании вышеперечисленного можно сделать вывод, что основными проблемами в сфере ЖКХ являются постоянное изменение законодательства и рост задолженности за коммунальные услуги. Следовательно, можно предложить следующие мероприятия по совершенствованию ЖКХ в ЮФО [4]:

1. Необходимо рассмотреть другие варианты распределения общедомовых расходов. Самым оптимальным вариантом является распределение общедомовых расходов согласно количеству проживающих в квартире, а не пропорционально площади квартиры.

2. В каждом населенном пункте создать официальный сайт, на котором будет размещена информация по вопросам ЖКХ. Хорошим примером является сайт

города Ижевска, который предусматривает следующее меню сайта: нормативная база ЖКХ, часто задаваемые вопросы, форум, обратная связь, избранное и т.п.

3. Усиление контроля за обеспечением бесперебойной работы объектов коммунальной инфраструктуры в регионах. Кроме того необходимо предпринимать более строгие санкции за нарушение законодательства в сфере ЖКХ.

4. Проведение мониторинга задолженности. Для этой цели необходимо проводить проверку счетчиков многоквартирных домов минимум раз в квартал. Также необходимо вести постоянную борьбу с задолжниками следующими способами: начисление пени; отключение либо ограничение предоставления ЖКУ; обмен квартиры задолжника на меньшую; сдача в наем или поднаем комнаты в его квартире; отработка задолженности.

5. Необходимость обязать управляющие компании, ТСЖ, а также ресурсоснабжающие компании оказывать помощь в выявлении воровства по индивидуальным счетчикам.

Таким образом, формирование эффективной системы управления жилищным фондом должно быть предусмотрено на основе разделения функций и ответственности между собственниками жилищного фонда, управляющей организацией и ресурсоснабжающими организациями, участвующими в процессе предоставления ЖКУ.

1. Глава 7 Жилищного кодекса РФ

URL: http://www.consultant.ru/popular/housing/55_21.html#p1683.

2. Правила предоставления коммунальных услуг собственникам и пользователям помещений в многоквартирных домах и жилых домов: Постановление Правительства РФ от 6 мая 2011 г. №354.

3. Федеральный закон от 23.11.2009 N 261-ФЗ (ред. от 02.07.2013) "Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации"

URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=148960>.

4. Николаева Е.А. ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ЖКХ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4; URL: www.science-education.ru/104-6645.

КРИЗИС ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ ГОРОДСКОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

К.В. Хараишвили

ФГБОУ ВПО «Краснодарский государственный университет культуры и искусств»

kristina.kharaishvili@yandex.ru

По оценкам многих специалистов, современное состояние духовной культуры России следует квалифицировать как глубокий кризис [4, с. 35]. В области культуры сегодня прослеживаются неблагоприятные, тревожные тенденции, которые приводят к общему упадку духовности российского общества. Недаром

ученые отмечают, что с конца 80-х годов XX века в российском обществе началось резкое снижение ценностей духовной культуры. Общий упадок культуры признают около 85 % молодых людей, а среди творческой молодежи – 96 % [2, с. 107].

Исследование кризиса духовной культуры в рамках городской повседневности является наиболее целесообразным, так как на примере города ярче прослеживается тенденция развития культуры в современной России. По данным Федеральной службы государственной статистики на 1 января 2013 года из числа постоянно проживающего на территории Российской Федерации населения 74,03 % являются горожанами. Стоит также отметить, что общее количество городов РФ составляет 1 097, в 15 из которых проживает свыше 1 млн. чел. [6]. Так как 3/4 населения страны уже являются горожанами, а снижение темпов урбанизации не предвидится, все больше актуализируется необходимость детального изучения среды города, городской повседневности. На наш взгляд, выявление и решение проблемы кризиса духовной культуры в рамках городской повседневности повлекут за собой стабилизацию ее положения во всей стране. Естественно, нельзя не принимать в расчет те 25,97 % населения страны, которые по данным Росстата являются жителями сельской местности [6]. И действительно, в сельской местности духовная культура сталкивается с рядом специфических проблем, которым необходимо посвятить отдельное исследование. В данной же работе будет рассматриваться духовная культура в рамках города как формы расселения людей в исторической ретроспективе и пространственном континууме [5, с.4].

Человек, выступая творцом города, в свою очередь является его продуктом. Даруя человеку определенные блага, город оказывает на него сильное воздействие. Город с одной стороны предоставляет человеку большой спектр возможностей, открывает перспективы профессионального и карьерного роста, с другой же стороны, формализует человеческие отношения, отодвигает на второй план эмоциональность, чувственность. Таким образом, среда города, по средствам рационализации и интеллектуализации, приводит к обезличиванию форм городской повседневности [3], что не может не сказаться на духовной культуре страны в целом.

Как уже отмечалось выше, современное положение духовной культуры характеризуется рядом тревожных негативных тенденций [4, с. 33]. Здесь следует в первую очередь отметить снижение общественных и семейных ценностей. Нельзя не сказать, что сегодняшней горожанин не стремится к созданию прочной семьи, к рождению и воспитанию детей. В рамках городской повседневности все большую роль играют так называемые «гражданские» браки. Следует заметить, что в данном контексте трактовка понятия «гражданский» брак противоречит его изначальному смыслу, а именно, браку, зарегистрированному в отделах записей актов гражданского состояния. В данном случае синонимом понятию «гражданский» брак может выступать понятие «сожитительство», которое наиболее полно выражает суть данного феномена.

Современная духовная культура также характеризуется упадком нравственности и этических норм, размытостью мировоззренческих ценностей, утратой традиционного представления о совести и личном достоинстве. И наконец, выдвиганием на первый план прагматических ценностей, таких как материальное

благополучие, личное богатство и карьерный рост. Несмотря на то, что в городе (в большем количестве по сравнению с сельской местностью) есть и музеи, и художественные галереи, драматические и музыкальные театры, горожанин в погоне за материальным благосостоянием не может во всей мере воспользоваться подобными благами. В контексте чрезмерной загруженности графика работы, быстрого темпа городской жизни горожанин сталкивается с постоянной нехваткой свободного времени, а отсюда и неспособность уделять достаточное внимание своему духовному самовоспитанию.

Наряду с вышеуказанными тенденциями выражения кризиса духовной культуры в рамках городской повседневности следует указать также проблему духовного неравенства, которая с ними тесно переплетена. Проблема неравенства на сегодняшний день является достаточно актуальной. Однако чаще всего ее рассматривают в аспекте материальном, экономическом, реже социальном [2, с. 107]. Экономическое, материальное неравенство влечет за собой духовное неравенство общества. Если взять, к примеру, получение образования, то одной группе людей доступно хорошее образование в элитных учебных заведениях, где объективно уровень получаемых знаний выше, чем в обычных среднестатистических школах, другая же группа людей довольствуется малым и получение достойного образования (самообразования) уже ложится исключительно на их плечи. Однако, в силу опять же экономических причин, это становится проблематичным, ведь актуальным для них остается вопрос материального обеспечения. Уровень же образования играет важную роль в общественной жизни человека: повышает общественно-политическую активность, содержательность свободного времени, рост научного и культурного творчества и снижает уровень девиантности поведения. Очевидно влияние уровня образования на духовную жизнь, на развитие духовных потребностей и интересов, на профессиональную ориентацию, эстетическое развитие, структуру досуга [1, с. 40]. Из чего можно сделать вывод, что духовное неравенство присутствует во всех сферах повседневной жизни человека.

Решение проблемы кризиса духовной культуры возможно только при грамотно разработанной культурной политике, что становится возможным только при учете данных социологических и культурологических исследований.

Список литературы:

1. Алтышбаева Д.А. Религия или философия – фактор развития духовности общества // Вызовы современности и ответственность философа. – Бишкек, 2003. – С. 38-43.
2. Горлова И.И., Коваленко Т.В. Духовное неравенство и прикладные задачи культурной политики // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – Кемерово, 2013, № 26. – С. 105-111.
3. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь // Логос– № 3-4, 2002. – 12 с.
4. Колин К.К. Духовная культура общества как стратегический фактор обеспечения национальной и международной безопасности // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – Челябинск, 2010, № 1 (21). – С. 27-46.

5.Тыхеева Ю. Ц. Человек в городском пространстве (философско-антропологические основания урбанографии): Дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13. – СПб, 2003. – 335 с.

6.Численность населения Российской Федерации по муниципальным образованиям // Федеральная служба государственной статистики (Росстат). Официальная статистика. – М, 2013. Режим доступа:

http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/afc8ea004d56a39ab251f2bafc3a6fce

РУССКИЙ РЕНЕССАНС: ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Е.А. Ягодкина

ФГБОУ ВПО «Краснодарский государственный университет культуры и искусств», ekaterinayagodkina@gmail.com

В данной работе затрагивается один из узловых и дискуссионных вопросов в истории русской культуры и искусства – Русский Ренессанс. В западноевропейской культуре эта эпоха характеризуется, не только возрождением традиций античного искусства, но и развитием новых идей, появлением новых жанров и форм выражения человеческой индивидуальности. Вопрос, которым задаются многие исследователи: состоялся ли Ренессанс на Руси, обладает ли он качествами стилистической целостности или можно говорить только о ренессансных тенденциях в тот или иной период древнерусской культуры.

Актуальность темы исследования заключается в рассмотрении ренессансных тенденций в русском искусстве, являющихся необходимым условием историко-культурного анализа сложных процессов функционирования русской культуры. Эта проблема на протяжении длительного времени привлекает к себе внимание специалистов разного профиля: искусствоведов, философов, культурологов. Помимо ставших уже классическими трудов по теории и истории русского искусства, в конце XX в. наблюдается повышенный интерес в научной среде к общим и частным аспектам рассматриваемой проблемы, о чем свидетельствуют диссертационные исследования Д.В. Егеревы, С.В. Ясюнаса, И.Л. Давыдовой [1].

В отечественной историографии существует несколько концепций Русского Ренессанса. Согласно первой, Ренессансом на Руси следует считать "золотой период" XIV-XV вв., который открывается творчеством византийского мастера Феофана Грека, русского иконописца и фрескиста Андрея Рублева, писателя Епифания Премудрого, а заканчивается произведениями Дионисия. Этот период в истории русской культуры связан с ростом национального самосознания и укрепления государственности в связи с ослаблением татаро-монгольского ига.

XIV век – этап Предвозрождения является одновременно веком интенсивного сложения элементов национальной культуры по всей Европе. Момент национального самосознания – один из самых показательных для эпохи нарождающегося гуманизма. Национальные элементы отдельных культур, возникнув почти одновременно по всей Европе, в России получают реальную опору в организации собственного национального Русского государства. Вот почему национальное своеобразие русской культуры XIV – XV вв. выражено особенно отчетливо.

Одним из представителей Предвозрождения не без основания называют Феофана Грека, мощное воздействие искусства которого испытали на себе новгородские мастера. Манера письма Феофана привносит, до этого не существовавшую на Руси, иллюзию выпуклой формы и образ живого человека. В его творчестве зарождаются черты гуманизма присущего Возрождению в Западной Европе. Феофан вопреки всем живописным канонам того времени создал индивидуальные характеристики святых, образы необычайной притягательной силы, «овеянные духом эллинского жизнелюбия» [2, с. 138].

«Золотой» век отмечен обращением к формам искусства домонгольского периода как к «своей античности»: стилю росписей и мозаик Киева XI–XII вв., мастера которых непосредственно обращались к эллинистической традиции; в архитектуре стиль владими́ро-суздальской школы XII–XIII вв. Стиль Андрея Рублева, открывающего «золотой» век, мягкий, живописный, с преобладанием розоватых, голубых, золотистых и темно-зеленых цветов, называют «русским антиком», возводя к традициям Палеологовского Ренессанса в Византии XIII–XV вв. По мнению Д.В. Сарабьянова, Русь в XIV–XV вв. переживала «несостоявшийся Ренессанс»: «Это некая параллель Возрождению, но за тем барьером, который их [Россию и Европу] разделяет как культуры разных стадий развития» [3, с. 183].

Согласно второй концепции, "Русским ренессансом" считают XVIIв. – один из самых сложных и противоречивых периодов в русской истории, отмеченный «медными» и «соляными» бунтами («бунташное время»). Творчество Андрея Рублева относят к Предвозрождению, по аналогии с Проторенессансом. Некоторые исследователи продлевают эпоху предвозрождения вплоть до конца XVI в. XVII веком завершается история древнерусского искусства, и он же открывает путь новой светской культуре. Раскол в церкви в этот период приобретал социальный характер, влияя и на культурную жизнь. Споры раскольников с официальной религией вылились в борьбу двух разных эстетических воззрений. Во главе нового движения, провозглашающего те задачи живописи, которые вели к разрыву с древнерусской иконописной традицией, стоял царский изограф, теоретик искусства Симон Ушаков, писавший в стиле нового портретного жанра – парсуны.

Согласно третьей концепции Ренессанс на Руси вообще «не состоялся», поскольку губительная политика Ивана IV Грозного прервала предренессансные тенденции путем отмены боярских привилегий, введением опричнины, жестоким подавлением свободы мышления и поведения. В то же время концепция Москвы – «Третий Рим» привела к духовной изоляции Руси от Европы, следствием чего стало резкое замедление темпов развития культуры. По мнению Д. С. Лихачева, XVII в. принял на себя функции эпохи Возрождения, но принял в особых условиях и в сложных обстоятельствах, а потому и сам был «особым», неузнанным в своем значении» [4, с. 139].

В контексте кросскультурных исследований представляет немалый интерес мнения западноевропейских медиевистов (Э. Жебар, Л. Куражо, К. Бурдах), рассматривавших Возрождение как завершающую, зрелую стадию Средневековья, отказывая ему в новаторской роли. Голландский историк Й. Хейзинга в своем труде «Осень средневековья» еще более категоричен в своем утверждении: «Здесь делается попытка увидеть в XIV–XV вв. не возмещение Ренессанса, но

завершение Средневековья; попытка увидеть средневековую культуру в ее последней жизненной фазе, как дерево, плоды которого полностью завершили свое развитие, налились соком и уже перезрели» [5, с. 9]. По нашему мнению, XVII век, отмеченный новыми чертами в культуре и искусстве, был завершающей стадией развития древнерусского искусства («венцом средневековья»), его переходной и относительно самостоятельной эпохой.

Литература:

1. Ясюнас С.В. Типология русско-итальянских культурных связей: Ренессанс – "серебряный век". Автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. культурологии. – М., 2000; Давыдова И.Л. Россия XVII века: культура и искусство в эпоху перемен. Автореф. дис. на соиск. уч. ст. доктора искусствоведения. – М., 2005; Егерев Д.В. Религиозно-культурное Возрождение в средневековой Руси. Автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. философских наук. – Нижний Новгород, 2005.

2. Демина Н. П. О связях Андрея Рублёва и мастеров его круга с искусством и культурой Киевской и Владимиро-Суздальской Руси // Андрей Рублев и его эпоха: Сборник статей. – М., 1971.

3. Сарабьянов Д. В. Россия и Запад. Историко-художественные связи. XVIII – начала XIX века. – М., 1993.

4. Лихачёв Д. С. Развитие русской литературы X – XVII вв.: Эпохи и стили. – Л., 1973.

5. Хёйзинга Й. Осень Средневековья: Исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV и XV веках во Франции и Нидерландах / Пер. с нидерл. – М., 1995. – (Памятники исторической мысли).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ, КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ

Э.Г. Абакарова, М.Г. Мацаева

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»

адрес электронной почты: maczaeva@list.ru

Современный этап развития общества выявил много противоречий связанных с профессиональной подготовкой будущих специалистов. Самое острое из них – это несоответствие реального уровня подготовки выпускника вуза той модели, которая описывает востребованного на рынке труда специалиста. Это касается и сформированности операционального звена профессиональной деятельности, так и наличия у выпускников вуза развитого профессионального самосознания, являющегося регулирующим инструментом профессионального развития. Формирование личности будущего специалиста и содействие становлению его профессионального самосознания относятся к важнейшим задачам профессиональной подготовки[1].

Профессиональное самосознание (или профессиональная Я-концепция) включает представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу. В эти представления включаются характеристики человека, которые определяют успешность его деятельности. К ним относят профессионально важные качества (ПВК), в качестве которых могут выступать индивидуально-психологические свойства и отношения личности. К индивидуально-психологическим свойствам относятся следующие свойства личности: сенсорные, перцептивные, аттенционные, мнемические, мыслительные, речевые, эмоциональные, волевые, имажитивные, моторные, коммуникативные. Отношения личности включают: отношение человека к профессии; к себе как к субъекту деятельности; к другим людям (коллегам, начальнику, клиентам); к объекту труда; к предмету труда; к средствам труда; к условиям труда[3].

Многообразие точек зрения на сущность, определение, структуру и развитие самосознания личности обусловило и разные подходы к пониманию сущности, структуры и динамики профессионального самосознания.

А. К. Маркова определяет профессиональное самосознание как «комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу»[2].

Активно изучается самосознание педагогов (Е. М. Боброва, С. В. Васильковская, И. В. Вачков, В. Н. Козиев, Л. М. Митина, Г. С. Сухобская и др.).

В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию – содержание профессионального самосознания относится к профессиональной деятельности и к себе, как к субъекту этой деятельности. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т.д., то профессиональное самосознание – это проекция

всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность [3].

Один из важных механизмов формирования профессиональной Я-концепции является профессиональная идентификация. Под психологической идентификацией в теории социального научения понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого субъектом в качестве „образца“. При таком рассмотрении идентификации имеется в виду, что поведение „образца“ служит стимулом для выбора поведенческой реакции субъектом: субъект копирует внешние формы поведения „образца“, осваивает нормы, идеалы, роли и нравственные качества „образца“. В проблеме идентификации, как подчеркивает Г. М. Андреева, важен даже не тот факт, к какой социальной (или профессиональной) группе принадлежит человек объективно, но с какой группой он отождествляет себя, либо стремится отождествлять.

В процессе профессионального становления, по мере роста профессионализма меняется и профессиональное самосознание. От того, насколько адекватно сформирована у человека профессиональная Я-концепция, зависит успешность его профессиональной адаптации[4].

Библиографический список:

1. Барсукова А.Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества. Монография. – М.: Издательство АСВ, 2009- 168 с.
2. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000.
3. Сутович Е. И. Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания будущих специалистов Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности. Труды III международной научной интернет-конференции (март–июнь 2009г.), г. Омск, 2009.
4. 2. Абрамова, Н. Т. Самосознание и культура / Н. Т. Абрамова, А. А. Воронин, Ф.Т. Михайлов; Ин-т философии РАН. М.: Наука, 2009. - 210 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ПОЛИТИКОВ В СОЗНАНИИ МОЛОДЕЖИ

Е.В. Акимова

ФГАОУ ВПО Северо-Кавказский федеральный университет k-psyho-soc@mail.ru

Современная молодежь, занимая важное место в социально-демографической структуре и общественно-политической жизни общества, определяет будущее страны. Она составляет важнейший социальный и электоральный ресурс. В связи с этим тенденции и перспективы развития и приобщения молодежи к политике представляют для общества важный интерес и практическое значение.

Важность позиции молодежи в политическом процессе определяется рядом причин. Во-первых, молодежь в возрасте от 18 до 29 лет составляет около четверти

от общего числа избирателей. Во-вторых, молодежь – наиболее динамичная и энергичная социальная группа, которая определяет развитие общества и государства. В-третьих, молодежь предопределяет структуру занятости населения и его трудовую активность на ближайшие десятилетия, поэтому от сегодняшнего положения молодежи зависит экономическое развитие государства и его мощь.

В силу этих причин обращение политических сил России к молодежи, изучение и решение ее проблем, привлечение молодых людей к участию в политическом процессе становится необходимостью и приобретает особую актуальность.

Глубокие социально-экономические и политические изменения, происходящие в российском обществе, серьезно отражаются на политическом поведении молодого поколения. Во-первых, наблюдается общая активизация политического сознания молодежи, которая находит выражение в интенсивном обсуждении острых общественных вопросов и в глубоком осмыслении предлагаемых различными политическими силами ответов на эти вопросы. Во-вторых, стремление самим разобраться в действительном положении дел приводит к тому, что социальное мышление юношей и девушек, все больше начинает переплетаться с политическим мышлением, которое порождает новые потребности, интересы и ценности. В-третьих, повышение информированности о политических процессах непосредственно сказывается на образе мыслей и действиях молодых людей: уменьшается их конформизм, переоцениваются традиционные схемы объяснения общественных противоречий, ведутся интенсивные поиски новых радикальных решений возникающих вопросов.

В условиях политического плюрализма, лидеры многих партий, движений и объединений стали делать серьезную ставку на молодежь, прельщая ее свободой и невиданными ранее возможностями для самореализации личности.

Команды опытных пропагандистов и агитаторов разрабатывают специальную методику вовлечения молодежи в политический процесс, в которой особое внимание уделяется разнообразию форм и методов работы с нею. Это и регулярные социологические исследования, анкетирование, и приглашения на различные партийно-политические мероприятия: митинги, собрания, дискуссии и т.п.

В настоящее время в России сложилась ситуация, когда у некоторых граждан оформились предпочтения в выборе конкретной идеологии и партии. Однако число тех, кто не сделал еще своего выбора, значительно больше. Именно эта часть электората и является тем ресурсом, за который разворачивается борьба. Значительную часть этой социальной группы представляет молодежь.

Политическая жизнь представляет собой диалектическое переплетение определенных форм практики и разнообразных форм проявления политического сознания. Всякий акт политического поведения и деятельности выступает актом реализации определенных социополитических умонастроений и взглядов. В политическом сознании формируются регуляторы политического поведения, и выстраивается мотивационная база властных отношений и действий. Политическое сознание – это результат одновременно и отражения субъектами тех или иных явлений, и выражения их отношения к отражаемым политическим событиям. Именно политическое сознание составляет главный объект воздействия со стороны субъектов политики, его формирование происходит путем трансляции и усвоения определённых политических образов, среди которых не последнее место

отводится образам политических лидеров, в связи с этим важной становится проблема изучения и выявления механизмов формирования этих образов в сознании молодежи.

Процесс восприятия и формирования представлений о политических лидерах, как правило, осуществляется в ходе массовых и публичных коммуникаций. При этом, по мнению Е.В.Егоровой-Гантмани и И.Е. Минтусова[3], именно психологические факторы оказывают в данном процессе определяющее влияние.

Одним из таких факторов является социальная установка, или аттитюд. С точки зрения Б.Ф.Ломова, аттитюды, являясь важным компонентом структуры личности, выступают в качестве ориентиров жизнедеятельности человека в мире. По отношению к политическим лидерам установка в основном рассматривается как эмоция определенной модальности, возникающая в связи с восприятием политика.

Выделяют три группы факторов, опосредующих процесс восприятия политического лидера [3]. Принимая предложенное Д.Киндером разделение процесса восприятия на процесс понимания и процесс суждения, подразумевающий оценочное отношение к предмету восприятия, авторы предположили, что процесс понимания будет опосредован факторами, относящимися к познавательной сфере, и особенностями коммуникативной системы. К таким факторам, относятся: особенности коммуникативной системы; системы ценностей, представлений, установок; механизмы социального приписывания.

Процесс суждения опосредован факторами, характеризующими мотивационно-потребностную сферу (факторы влияния идеологических и партийных предпочтений, личности политика), а также прототипами политического лидера, существующими у субъекта восприятия.

Третью группу факторов составляют социально-психологические особенности молодежи как субъектов восприятия. К таким факторам относятся: ролевые предпочтения молодежи; восприятие ими партии, нации и социальной группы как референтной; эго-система общества; эмоциональные факторы.

В качестве критериев анализа и оценки влияния различных факторов на формирование у масс образа политического лидера Е.В. Егорова-Гантман выделяет устойчивость фактора к различным изменениям; распространённость, то есть свойственность всему обществу или отдельным группам; ситуативность и степень интериоризированности.

Е.В.Егорова-Гантман также выделяет фоновые, то есть усвоенные с детства, обладающие стабильностью и малой изменчивостью с течением времени, и ситуативные факторы. Фоновые, представляя собой своеобразный "фон", на котором протекает процесс восприятия, оказывают влияние на формирование образа политика вне зависимости от конкретных условий и событий; ситуативные активизируются только в определенных ситуациях, а при других обстоятельствах их состояние можно назвать латентным [3].

Кроме того, процесс восприятия опосредуется перцептивными схемами (У.Найссер), гипотезами (Брунер) и личными системами конструкторов (Дж.Келли), направляющими перцептивные и мыслительные действия потенциальных избирателей в процессе восприятия и осмысления ими релевантной информации. Эти схемы, или системы конструкторов составляют когнитивную основу имплицитных

убеждений, идей в отношении того, каким, по мнению молодежи, должен быть политический лидер[2].

Таким образом, психологические факторы формирования политических образов в виде установки восприятия политического лидера исполняют роль определённого «фильтра» по отношению к информации о политике, а также задают характер познания субъектов политики массами. Р.Б.Гиттельмахер писал, «одним из принципиальных вопросов социальной перцепции является следующий: какие качества и свойства ищет субъект восприятия в другой личности?» [1, с. 131].

Ответ на этот вопрос представляется одним из ключевых при анализе факторов предпочтения выборатого или иного политика, а поиск данных качеств будет являться целью нашего дальнейшего исследования.

1. Гиттельмахер Р.Б. Восприятие руководителя подчиненными. Иваново: Изд-во Иван.гос. ун-та, 1991.

2. Козловская Н.В. Образ современного политика в представлении студенческой молодежи. Психологические исследования, 2012, No. 1(21), 4. <http://psystudy.ru.0421200116/0004>.

3. Политическое консультирование / отв. ред. Е.В. Егорова-Гантман, И.Е. Минтусов. Изд. 2-е. М.: Никколо-Медиа, 2002.

РОЛЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ЧАСТОТ В РАСПОЗНАВАНИИ ЛИЦ

Д.С. Алексеева

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение Высшего профессионального образования «Южный федеральный университет»
susan05@list.ru*

Распознавание лиц относится к наиболее биологически значимым для человека видам зрительной деятельности.

Некоторые из областей мозга человека проявляют значительно более сильную и устойчивую ответную реакцию на лица, чем на другие стимулы. В первую очередь, к таким зонам можно отнести область веретеновидной извилины, область верхневисочной борозды, а также частично зрительную кору затылочных долей мозга.

Восприятие лиц обусловлено в большей степени активностью структур правого полушария, в т.ч. правополушарной веретеновидной извилины. По сравнению с иными объектами, лица в целом обрабатываются более целостно, бегло, симультанный образ возникает очень рано. С увеличением пространственных частот возрастает точность распознавания как лиц, так и других объектов, однако функция распознавания объектов стабилизируется хронологически раньше. Лица менее подвержены маскировке низкочастотными изображениями других лиц, чем иные объекты – маскировке с применением низкочастотных нелицевых стимулов. Маскировка изображений изображениями других категорий затрудняет распознавание. Исследования, проведенные Goffaux и ее коллегами [1], подтвердили, что обработка в областях мозга, чувствительных к лицам, происходит по принципу «от грубой – к тонкой» (from-coarse-to-fine), от низкочастотной – к высокочас-

тотной. С увеличением времени экспозиции изначально превалирующая роль низких пространственных частот снижается, роль средних и высоких – увеличивается.

Исследования с применением ПЭТ показали, что распознавание знакомого лица, в отличие от незнакомого, сопряжено с увеличением активности нейронов правополушарного вентрального зрительного пути. Оpozнание знакомого лица в большей степени основывается на пространственном соотношении между частями лица, чем на отдельных характеристиках этих черт. Распознавание незнакомого лица, по сравнению со знакомым, ориентировано на внешние признаки, сопряженные с лицом – прическа, одежда и т.д. В случае отсутствия этих признаков на изображении, по данным, которые получил Kwon и его коллеги, распознавание затрудняется и требует более высоких пространственных частот [2]. Результаты эксперимента, проведенного Yip и Sinha, показывают, что при равных условиях обработки стимула (наличие либо отсутствие сопряженных признаков) распознавание знакомых лиц может происходить в диапазоне более низких частот, чем незнакомых лиц [3].

В результате эксперимента, проведенного лабораторией когнитивной психофизиологии ЮФУ, было подтверждено, что продуктивность распознавания лиц возрастает с увеличением времени предъявления, а оптимальными для распознавания являются частоты среднего диапазона (8-16 c/fw, 1-8 c/deg). Мы выяснили, что частоты 0,5 c/deg и 16 c/deg по отдельности не являются достаточными для распознавания. Однако принципиально новым оказался факт одинаковой результативности распознавания лиц, отфильтрованных по каждой из выбранных частот среднего диапазона: 1 c/deg, 2 c/deg, 4 c/deg, 8 c/deg. Эффективность не возрастает с приближением к центру этого диапазона. Это может свидетельствовать о симультанном схватывании образа лица одновременно в различных частотных каналах и последующем сравнении новой входящей информации со старой.

Наличие своеобразного «плато» на графике позволяет сделать вывод, что каждой из частот среднего диапазона по отдельности недостаточно для распознавания лица, однако вместе они гарантируют высокую точность распознавания.

Исходя из полученных результатов, можно предположить не только ведущую роль средних пространственных частот в распознавании лица, но и то, что зрительная система «захватывает» их очень быстро, основное время в процессе распознавания тратится на их последующую обработку. Таким образом, снижается и влияние маскирующего стимула, поскольку он в рамках нашего эксперимента не препятствует «захвату» средних пространственных частот, а появляется уже на стадии обработки. Каждая из пространственных частот средней полосы вносит свой вклад в распознавание лица, но ни одной из них в отдельности не достаточно для этого процесса.

В дальнейшем мы попытаемся выяснить, происходит ли накопление информации по различным частотным каналам одновременно или последовательно.

1. Goffaux V., Peters J., Haubrechts J., Schiltz C., Jansma B., Goebel R. From Coarse to Fine? Spatial and Temporal Dynamics of Cortical Face Processing // *Cerebral Cortex*. – February, 2011.

2. Kwon M.Y., Legge G.E. Spatial-frequency cutoff requirements for pattern recognition in central and peripheral vision // Vision Res. - 2011. - Author manuscript
3. Sinha, P., Balas, B., Ostrovsky, Y., Russell, R. (2006). Face Recognition by Humans: Nineteen Results Researchers Should Know About. // Proceedings of the IEEE | Vol. 94, No. 11, 1948-1962

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛЕЙ УСПЕХА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А.О. Антонова

Южный федеральный университет

Понятие «успешность» является одной из важнейших характеристик любой деятельности. Успешность выступает как интегрированная характеристика, которая обеспечивается обобщенным структурным комплексом личности, включающим мотивационные побуждения, типологические особенности, признаки самоорганизации, самоуправления, самоотношения, умения мобилизации, совершенствования ресурсных возможностей, осознания и стремления к самореализации [3].

Среди многообразных видов социальной деятельности личности особое место занимает профессиональная деятельность. Человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда, как главному направлению становления человеческой сущности. В отечественной психологии успешность профессиональной деятельности рассматривали Б.М.Теплов, Е.А.Климов, Н.В.Самоукина, О.Н.Родина и др. На успешность или неуспешность профессиональной деятельности влияет формирующийся у каждого человека свой, индивидуальный стиль деятельности.

Представляя сам термин успеха в профессиональной деятельности, Н.В.Самоукина подчеркивает, что успех в профессиональной деятельности проявляется, прежде всего, в достижении работника значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению этой цели [4]. Теплов Б.М. говорил, что успешность профессиональной деятельности зависит от индивидуальных способностей человека, описывая их таким образом: «Способностями можно называть лишь такие индивидуально - психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности» [1].

Современными исследователями активно используется понятие «модель успеха», которое определяется как соотношение определенных целей и средств их достижения. В отечественной психологии существует ряд классификаций моделей успеха (Г.А. Тульчинский, О.М.Здравомыслова, О.Ю.Клочкова). В частности, О.Ю.Клочкова выделила пять моделей успеха, опираясь на идею о культурных, цивилизационных детерминантах.

Так, изучение особенности представлений об успехе у студентов технических и гуманитарных специальностей является актуальным и необходимым, т.к. студенчество является важнейшим из этапов становления профессионала.

В нашей работе мы выявляли и сравнили особенности представлений студентов об успехе в профессиональной деятельности. В исследовании приняло участие 124 студента, 4 курса ДГТУ и ЮФУ технических и гуманитарных специальностей.

В процессе диагностики представлений об успехе у студентов технических и гуманитарных специальностей нами была использована методика О.Ю.Клочковой «Исследование представлений об успехе» целью, которой является определение модели успешной деятельности [2]. Анализ результатов показал, что как у студентов гуманитарных специальностей, так и у студентов технических, самый высокий балл был выявлен по компромиссной модели успеха, что свидетельствует о ее доминировании (рисунок 1). В компромиссной модели успех понимается как «частная жизнь», одобряемая и принимаемая «близкими». Материальные факторы учитываются, но не играют решающей роли. Достаточно высока ценность образования как средства достижения успеха.

Второй по значимости явилась американская модель успеха. Наименьшую значимость имели такие модели успеха как: гедонистическая, советская и аскетическая.

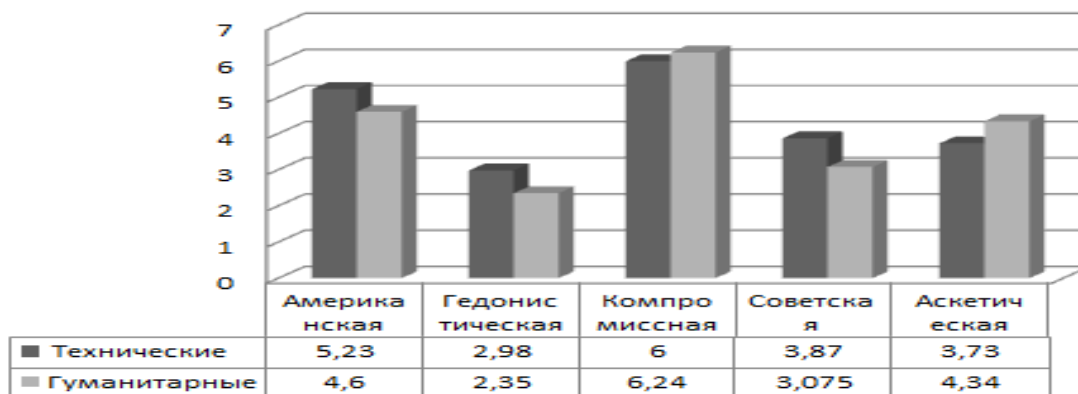


Рисунок 1. Доминирование представлений об успехи у студентов технических и гуманитарных специальностей (ср.б.)

Анализ процентного соотношения доминирования различных моделей успеха у студентов технических и гуманитарных специальностей показал, что у большинства студентов технических специальностей - 53% (рисунок 2), так и у большинства студентов гуманитарных специальностей – 55% доминирует компромиссная модель успеха. Однако были выявлены различия в выраженности у студентов таких моделей как советская, аскетическая и гедонистическая.

Советской модели успеха придерживаются 22,50% студентов технических специальностей и 11,50% студентов гуманитарных специальностей. В советской модели успеха наблюдается преобладание ориентации на ценностно-рациональные действия. Достижение успеха идет по пути «через образование в интеллигенцию»: в образе жизни интеллигенции скромный достаток и практическое отсутствие сбережений компенсируются престижностью и общественной полезностью профессии. Одним из главных достоинств так называемых интеллигентных профессий считается их творческий характер. При этом желание «зара-

ботать много денег» занимает в иерархии жизненных целей одно из последних мест.

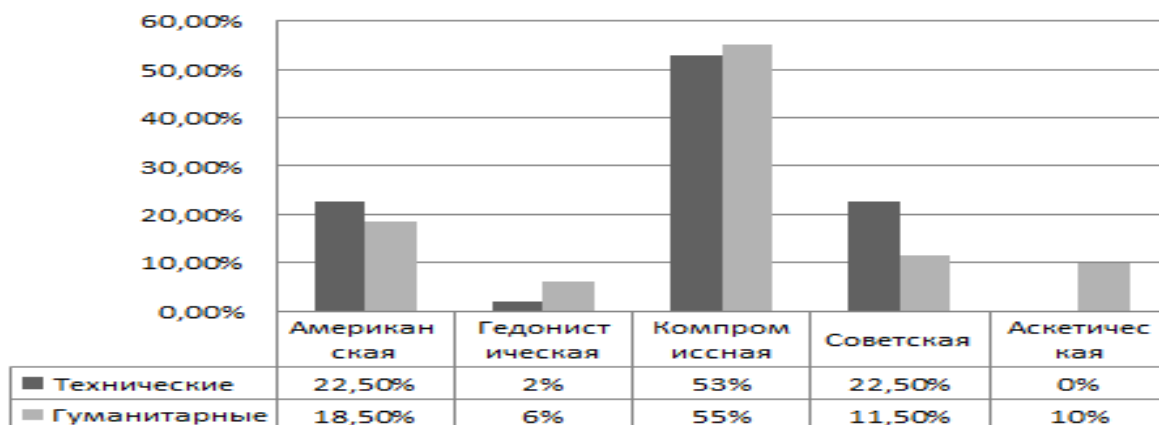


Рисунок 2. Выраженность моделей успеха у студентов технических и гуманитарных специальностей (в %)

Гедонистическую модель успеха – всего у 2% студентов технических специальностей и 6% студентов гуманитарных специальностей. Для гедонистической модели характерно стремление к получению различных жизненных наслаждений, условием доступа к которым является материальная обеспеченность.

Аскетическая модель успеха, которая включает в себя отказ от материальных наслаждений и достижение некой идеальной и духовной цели, выявлена у 10% студентов гуманитарных специальностей, но не была выявлена у студентов технических специальностей.

Таким образом, анализ особенностей моделей успеха у студентов технических и гуманитарных специальностей показал, что доминирующей моделью у большинства студентов является компромиссная. Однако у большего числа студентов технических специальностей доминирует советская модель успеха. С аскетической моделью успеха есть студенты на гуманитарных специальностях, а вот на технических они выявлены не были.

Анализ моделей успеха у студентов технических и гуманитарных специальностей помог нам наметить дальнейший путь исследования. Так мы планируем рассмотреть модели успеха во взаимосвязи с профессиональными представлениями, что позволит нам судить о содержательном аспекте достижения успеха в выбранной профессиональной деятельности у студентов технических и гуманитарных специальностей.

Библиографический список:

1. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности. - М., 1981. с.159-177. ISBN: 5-250-02723-7
2. Ключкова О.Ю. Модель успеха как фактор профессионального выбора Текст: дис. канд. социологич. наук: 22.00.04 / О.Ю.Ключкова. — М., 2003. 154с.
3. Конюхова Е.Т. Установки личности в профессиональной деятельности. – Новокузнецк: Изд-во РИО КузГПА, 2007. – 263 с.

4. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 1999. ISBN: 5-7695-0599-0

ГЕНДЕРНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

И.В. Бакунова, Е.А. Стахеева

ФГАОУ ВПО «Северо-кавказский федеральный университет»

elenasta2012@yandex.ru

Разработки проблем гендерного самосознания, определяя содержание, особенности, условия и факторы развития, заставляют задуматься о его сложности, интегральности. В зависимости от концептуальной позиции таких ученых как И. С. Кон, Н. И. Абубикирова, Д. В. Воронцов, Л. Н. Ожигова, Г. Л. Тульчинский, Т. А. Фугелова, В. Р. Федорова в структуре гендерного самосознания выделяют следующие компоненты. Это образ Я, Я – концепция, гендерные представления, стереотипы, идеалы, ценности, гендерные установки, гендерное поведение, гендерная самооценка и гендерные (половые, полоролевые, социополовые) роли и другие.

Гендерное самосознание рассматривается как сложное личностное образование, которое в своей цельности, обусловленной системными связями содержательных и структурных характеристик, включает показатели обусловленные особенностями пола, возраста, принадлежностью к профессиональной группе и стажем деятельности[2].

В общем методологическом аспекте гендерное самосознание представляет собой уникальный феномен, изучение которого закладывает фундамент нового направления в психологии личности - гендерной психологии личности.

Исследования в этой области раскрывают детерминанты, определяющие психическую жизнь и поведение личности, закономерности формирования мировоззрения и смысла жизненного самоопределения, полоролевою специфику структуры и динамику самосознания. Посредством понятия «гендерного самосознания личности» увязываются в единую онтологическую ткань такие ключевые для психологии личности научные абстракции как «личность», «общество», «активность», «стереотипы», «ценности», «семья», «профессия», «жизненный путь», «мужское», «мужественное», «женское», «женственное». В перспективе это направление психологии личности позволит осуществлять анализ проблем мужчин и женщин, порождаемых дифференциацией их психологических характеристик и иерархичностью социальных ролей и статусов, позициями в микро- и макросоциуме, влияющих на самореализацию в семейной и профессиональной сферах[4].

Гендерное самосознание личности в социологии пола и гендера определяется общественными детерминантами индивидуального поведения. Многообразие подходов и позиций по отношению к природе гендера отражается в теории социальной конструкции гендера (П.Бергер, Т.Лукман, Д.Скотт), теории гендерной системы (А.Рич), понимании гендера как культурной метафоры (Э.Фи). Гендер также рассматривается как схема (С. Бем), дисплей (И. Гофф-ман), как сеть (Дж.Скотт), процесс (Т.де Лауретис), контракт ,идеологический конструкт (М. Виттинг). Общим является то, что гендер трактуется как одно из базовых измере-

ний социальной структуры общества, следовательно, гендерное самосознание – социальный конструкт, система межличностного взаимодействия, посредством которой создается, утверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как базовых категориях социального порядка[1].

Женственность и мужественность – нормативные представления о соматических, психологических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин. Женственность занимает различное место в моделях гендерной идентичности. В биполярной модели все полоспецифичные характеристики, присущие индивиду проявляются в поведении и рассматриваются как расположенные на одной шкале с двумя полюсами, т.е., мужчина должен обладать маскулинной идентичностью, а женщина – феминной. В мультиполярной модели гендер личности кроме маскулинных и феминных свойств, включает в себя и другие характеристики гендерной направленности (Р. Костнер, Д. Спенс, Д. Аубе, И. С. Кон). В работах С. Бема, андрогинная модель основана на идее примирения полов, устраняет культурные определения феминного и маскулинного способов социального бытия и призывает к личностным проявлениям, отличающимся своеобразием, оригинальностью, индивидуализированностью.

Гендерное самосознание женщины, в том числе и представления о собственной женственности и ее проявления, являются динамичным образованием, способным развиваться и изменяться в процессе профессионального функционирования учителя, достигать в своем развитии определенных уровней. Механизмами развития гендерного самосознания женщины являются разрешение противоречий между своими и стереотипными представлениями о женственности или мужественности, между гендерными представлениями и инструментальными требованиями профессиональной деятельности[3].

Гендерная идентичность – результат сложного процесса согласования внешних и внутренних факторов становления гендерного самосознания, который протекает в субъективном, психологическом мире личности. В результате такого согласования личность эмоционально принимает или отвергает свои половые и гендерные характеристики. В ходе этого процесса личность решает задачи выработки способов социальной презентации своих индивидуальных или биологических качеств в той манере и форме, которая отвечает его собственным личностным особенностям и смыслам. Гендерная идентичность выступает как важнейший элемент общей Я-концепции личности, обеспечивающей чувство адекватности независимо от различных изменений Я и ситуаций. В работе Н. Э. Семина, гендерная идентификация трактуется как психологический механизм регуляции поведения, выполняющий адаптационную, антиципационную функции. Гендерная идентификация, по мнению ряда исследователей – психологов и медиков – детерминирует различные формы поведения, и в том числе девиантного (Ю.М. Антонян, Н. В. Дворянчиков, А. С. Кочарян, В. Е. Каган, В. Н. Кудрявцев, Р. Брайтон, М. П. Ходоров, А. Хилбраун и др.)[5].

В определении элементов гендерного самосознания мы обращаем внимание на следующие моменты. Индивидуальные гендерные характеристики как объект познания неисчерпаемы. Элементы обобщенного образа Я можно продолжать перечислять, поскольку к ним относятся представления о любых – психологических, статусных, ролевых, атрибутивных, имущественных, межличностных и де-

ловых, целевых, мотивационных и прочих характеристиках, входящие в его образ Я с разным удельным весом. Значимость исследуемых элементов самоописания, их иерархия изменяются в зависимости от ситуации, этапа жизненного пути, контекста вопроса и т.д.

Индивидуальные гендерные характеристики не могут являться абсолютным завершенным знанием. Эти знания имеют определенную степень объективности, зависящую как от их изменчивости, так и от возможностей индивида их обрабатывать[2].

Эти знания могут быть фрагментарными либо более-менее целостными, основанными на чисто внешних характеристиках либо опираться на выработанные понятия и убеждения, критичными или несамостоятельными, осознанными либо интуитивными.

Все вышесказанное позволяет определить гендерное самосознание личности как интегральное личностное образование, включающее в себя когнитивную, аффективную, отражающее совокупность представлений о себе и отношение к ним, регулирующее поведение человека, обладающее свойствами когнитивной сложности, эмоциональной направленности, рефлексивности.

Литература.

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
2. Чекалина А. А. О формировании Я мальчика и девочки, мужчины и женщины // Мир психологии. – 2002. -№4. – С.110-117
3. Чекалина А.А. Основы педагогики и психологии [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов непедагогических колледжей / А.А. Чекалина. - М., ООО «Медина - Пресс», 2006. -56 с. (3 пл.).
4. Кардапольцева В. Н. Женщина и женственность в русской культуре / В. Н. Кардапольцева. –Екатеринбург : изд-во Урал. гос. горн. ун-та, 2005. 432 С.
5. <http://nauka-pedagogika.com/>

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТАМИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Я.С. Балакина

*Южный федеральный университет
YanaGuzya@mail.ru*

Окружающая нас действительность требует от современных студентов быть достаточно устремленными, успешными, активными, умеющими отстаивать свою точку зрения, им приходится нелегко в постоянно изменяющемся пространстве. Политические и экономические изменения, произошедшие в современном обществе, повлекли за собой ряд негативных социальных последствий. Среди них массовая безработица, бедность, увеличение числа сирот, распространение болезней, алкоголизма, утрата моральных ценностей. Это означает, что все большее число людей различных возрастных и социальных групп оказывается в трудной

жизненной ситуации. Особенно тяжело преодолевать трудные жизненные ситуации молодым людям, поскольку они еще недостаточно сформировались как личности, и их экономические и личностные ресурсы ограничены. Данная проблема в настоящее время становится настолько значимой, что обсуждается на государственном уровне в связи с задачами разработки соответствующих социальных программ.

Современная отечественная психология занимается вопросом об изучении понятия личностный потенциал, в структуру которого входят внутренние ресурсы человека, реакция на определенные условия, выбор жизненных стратегий, тактик поведения. Раскрытие потенциальных возможностей студентов происходит в разной степени и качествах, так же как и оценка трудной жизненной ситуации – явление субъективное, и для одних оно может быть угрожающим, а для других не доставит никаких затруднений. На сегодняшний момент проблема взаимосвязи личностного потенциала и оценки трудной жизненной ситуации является не до конца рассмотренной темой, требующей тщательных теоретических и эмпирических исследований.

Д.А. Леонтьев вводит понятие личностного потенциала как центральной характеристики личности.

Проблема личностного потенциала представляет собой интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, которая лежит в основе способности сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне изменяющихся внешних условий и выступать автономным саморегулируемым субъектом активности. Понятие личностного потенциала лежит в основе личностной автономии и самодетерминации и выражает «личностное в личности» [3].

По мнению, Д.А. Леонтьева понятие личностный потенциал можно соотнести с понятием «жизнестойкость», предложенным С. Мадди. Он определяет жизнестойкость не как личностное качество, а как систему установок или убеждений, в определенной мере поддающихся формированию и развитию — установки на включенность в противовес отчуждению и изоляции, установки на контроль за событиями в противовес чувству бессилия и установки на принятие вызова и риска в противовес стремлению к безопасности и минимизации напряжений. Жизнестойкость, в свою очередь, включает в себя различные личностно-психологические свойства, которые можно расценивать как личностные ресурсы, позволяющие справляться с жизненными задачами [2].

То есть потенциал является основной внутренней составляющей личности человека, характеризующий ее выбором тактики действий и проявлением устойчивой избирательности [2].

В результате проведенного теоретического анализа научной литературы по определению понятия «личностный потенциал» можно выделить основные конструкты и составляющие личностного потенциала. Это жизнестойкость, толерантность к неопределенности, способность к самодетерминации и самоорганизация деятельности. Это наиболее значимые составляющие, которые отражают содержание личностного потенциала.

Термин «трудная жизненная ситуация» относится к числу наиболее часто употребляемых терминов в психологической и психотерапевтической литературе.

Однако нет четкого определения этого понятия, авторы, использующие его в своих работах, подчеркивают содержательность, а именно: нарушение привычного образа жизни; рассогласование между потребностями человека, его возможностями и условиями деятельности; необходимость серьезной внутренней работы и внешней поддержки для адаптации в новой жизненной ситуации.

Специфика психологического подхода состоит в том, что ситуация рассматривается как взаимовлияние личности и среды, при котором ведущая роль отводится субъективным факторам: переживанию и пониманию ситуации человеком, отношению к ней, интерпретации событий. Основы такой методологической позиции были заложены в работах К. Левина, Л.С. Выготского, У. Томаса. При этом ведущая роль отводится субъективной картине ситуации, складывающейся в индивидуальном сознании.

Отмечается, что субъективная оценка трудности, так же, определяется значимостью ситуации для субъекта [1] и детерминируется нейродинамическими особенностями, личностными характеристиками (экстравертированностью, тревожностью, локусом контроля), оценкой собственных потенциальных возможностей.

Одной из специфических форм проявления личностного потенциала, по мнению Д.А. Леонтьева, является проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития. Исходя из этого, можно предположить, что оценивание собственной эффективности в трудной жизненной ситуации у студентов может зависеть от их личностного потенциала.

В рамках своей научной работы мы намерены экспериментально выявить взаимосвязь между компонентами личностного потенциала студентов и оценкой ими трудной жизненной ситуации.

С целью исследования, нами планируется использовать следующий диагностический инструментарий: шкала оценки трудности и неопределенности ситуации (ОТНС) Н. Водопьянова (адаптированная), тест жизнестойкости (*Hardy Survey*) С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, тест самодетерминации К.Шелдона и Э.Деси в адаптации Е.Н.Осина, шкала психологического благополучия Рифф.

Полученные новые данные о связях между личностным потенциалом и оценкой трудной жизненной ситуации студентами могут быть полезны и положены в основу рекомендаций по оптимизации адаптации молодежи к совладанию с трудными жизненными ситуациями.

Библиографический список:

1. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
2. Леонтьев Д.А. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала/Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е. Осин, А.В. Плотникова, Е.И. Рассказова // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. М.: 2005.

3. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации /Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова / под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2002.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ И ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ У ПОДРОСТКОВ

Ю.Г. Барабаиш

Южный федеральный университет

usua707@mail.ru

Актуальность детско-родительских отношений и выбора профессиональной деятельности ребенком является неизменной на протяжении развития психологии. Существует целая система взаимосвязей и динамики взаимодействия родителей и ребенка, которая оказывает значительное влияние на психическое развитие ребенка, на его поведение, на формирование разного установок, на построение жизненного пути в целом.

Семья на протяжении длительного времени играет одну из определяющих ролей в формировании личности ребенка, однако на каждом возрастном этапе роль и значение семьи меняются и имеют свои специфические особенности.

Теория психоанализа дала начало многим основным современным концепциям детского развития, разработавшим новые подходы к проблеме детско-родительских отношений, к числу которых относятся концепции Э. Эриксона, Э. Фромма, К. Роджерса и других. Одним из подходов в понимании семейного воспитания в гуманистическом направлении является подход А. Адлера. Основными понятиями семейного воспитания, по Адлеру, являются: равенство и сотрудничество.

В подростковом возрасте отношения с родителями переходят на качественно новый этап. Специфика взаимоотношений «семья—подросток» обусловлена в первую очередь задачами формирования и осознания подростком своей идентичности, коренными преобразованиями мотивационной сферы. У подростка одновременно сосуществуют два типа потребностей: потребности в автономии, уважении, самоопределении и потребности в поддержке и присоединении к семейному «мы» [5,с. 221].

«Родительско-детские отношения» составляют важнейшую подсистему отношений для них и могут быть определены следующие характеристик:

1. Характер эмоциональной связи;
2. Мотивы воспитания и родительства;
3. Удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание родителя;
4. Стиль общения и взаимодействия с ребенком;
5. Способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций;
6. Социальный контроль;
7. Степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания [2, с.64-65].

Проблема профессионального самоопределения сложна и многоаспектна. Она структурирована на философском, социологическом, психологическом и пе-

дагогическом уровнях. Различные аспекты проблемы профессионального самоопределения личности изучались учеными на протяжении ряда этапов развития педагогической науки и освещены в трудах Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревской, Б.З. Вульfoва, И.Б. Котовой, А.В. Петровского, Г.Н. Филонова и др. [6].

Формирование профессиональной направленности и собственно выбор профессии — длительный и сложный процесс, в котором можно выделить определенные стадии. Согласно теории Э.А. Гинзберга, процесс выбора профессии заключен в жесткие рамки возрастного развития;

1. Стадия фантазии охватывает раннее детство и заканчивается примерно на исходе среднего детства, в 11 лет;

2. Гипотетическая стадия длится с 11- до 17-летнего возраста и включает в себя четыре периода:

2.1. период интереса (11-12 лет) ;

2.2. период способностей (13-14 лет);

2.3. период оценки (15-16 лет);

2.4. переходный период (17 лет);

3. Реалистическая стадия — в возрасте от 17 лет и старше;

3.1. период исследования (17-18 лет);

3.2. период кристаллизации (19-21);

3.3. период специализации[5, с.305].

Климов Е.А. предлагает 8 факторов, которые обуславливают выбор человеком той или иной профессии:

1. Позиция старших членов семьи;

2. Позиция товарищей, подруг;

3. Позиция учителей, школьных педагогов;

4. Личные профессиональные планы;

5. Способности;

6. Уровень притязаний на общественное признание;

7. Информированность;

8. Склонности [3, с. 231].

Дубровина И.В. выделяет как минимум 4 группы факторов, которые оказывают определенное влияние на процесс профессионального самоопределения:

1. факторы социально-экономического характера;

2. социально-психологические факторы;

3. психологические факторы;

4. индивидуально-психофизиологические особенности учащегося (свойства нервной системы) [1].

Существует множество способов, с помощью которых родители оказывают влияние на выбор профессии их детьми. Подробно и структурировано их рассмотрел Ф. Райс, американский психолог и социолог:

- один из вариантов – прямое наследование профессии;

- влияние родителей на интересы детей;

- родители создают ролевые модели, которым следуют дети;

- родители иногда направляют, предопределяют или ограничивают выбор своих детей;

- не прямое влияние родителей;
- оценка родителями, того или иного вида деятельности;
- подростки более склонны соглашаться с предложениями родителей, когда между родителями и детьми нет разногласий во взглядах на будущее образование и цели детей;
- общая обстановка и атмосфера в семье [4].

В ходе, проведенного теоретического анализа по данной проблематике, мы поставили следующую цель эмпирического исследования: взаимосвязь отношений в родительской и семье и предпочтений в выборе профессионального пути у подростков. Объектом нашего исследования являются подростки. Таким образом, в исследовании мы хотим подтвердить предположение, что предпочтения в выборе профессионального пути у подростков зависят от особенностей отношений в родительской семье.

Методический инструментарий

Опросник Д.Х. Олсона для детей подросткового возраста

Цель: Методика предназначена для подростков, чтобы изучить характерные черты образа родительской семьи.

Методика Э. Шейна «Якоря карьеры».

Цель: направлена на изучение карьерных ориентаций личности.

направлен на выявление предпочтения личности в выборе профессионального пути и построении карьеры

Опросник профессиональных предпочтений (Дж. Холланд)

Цель: Выявление подходящей сферы деятельности. Он поможет соотнести ваши склонности, способности и интересы к различным конкретным профессиям, более точно определить круг ваших запросов и профессиональной сфере и окажет содействие при планировании вашей профессиональной карьеры.

Итак, мы можем сделать вывод, что с точки зрения общей успешности профессионального самоопределения большое значение имеет то, как подросток осуществляет профессиональный выбор. Выявлено, что на момент выбора профиля обучения старшей школы, многие подростки не готовы совершить этот выбор. Выявленная связь между выбором и детско-родительскими отношениями показывает, что на формирование готовности к осуществлению выбора влияют особенности структуры этих отношений: выраженность эмоциональной составляющей, безусловного положительного отношения к личности ребенка по сравнению с оценочной позицией, контролем и требовательностью родителей к ребенку.

Библиографический список:

1. Дубровиной И.В. «Психологическая служба школы». Учебное пособие для студентов: - М., 1995.
2. Карабанова О.А. Психология семейных отношений: Учебное пособие. — Самара: Издательство СИОКПП, 2001. — 122 с. ISBN 5-94594-001.
3. Климов Е.А. «Психология профессионального самоопределения»: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с. ISBN 5-7695-1506-6.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - С-Пб.,

2002г., 624с., ISBN 5-88782-416-6.

5. Реана А.А. «Психология подростка». Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО— СПб.: -шрайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. — 480 с. — (Серия «Мастера психологии»). ISBN 5-93878-015-2.

6. www.dissers.ru

ОСОБЕННОСТИ ДИСКРИМИНАЦИОННОГО ОТНОШЕНИЯ РУССКИХ И КАЛМЫЦКИХ СТУДЕНТОВ К ЧЛЕНАМ СЛАВЯНСКИХ, КАВКАЗСКИХ, АЗИАТСКИХ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ГРУПП

А.А. Басангова

Южный федеральный университет

basangovaaleksandra@mail.ru

В ситуациях социальной нестабильности, обострения межэтнических, межкультурных конфликтов во всем мире внимание исследователей привлекают проблемы формирования, динамики индивидуальной и коллективной этнической идентичности, поддерживаемой в том числе посредством этнических стереотипов личности и группы — упрощенных, устойчивых, схематизированных, эмоционально насыщенных образов, приписываемых всем членам своей и иных этнических групп.

По мнению социальных психологов (Гулевич О.А., Стефаненко Т.Г., Платонов Ю.П., Почебут Л.Г.) [1, 2, 5], этнические стереотипы включают личностные свойства членов этнических групп, их позиции в общении, характеристики и перспективы позитивных или негативных отношений с ними, выражаемых подчас в их позитивной или негативной дискриминации — явлении, при котором с группой взаимодействуют как с привилегированной или отвергаемой, пренебрегаемой. Данные характеристики, положительные или отрицательные, способствуют самоопределению личности и группы в социальном пространстве, определяют стратегии взаимодействия, враждебные/дружественные взаимоотношения разных этнических групп.

Вслед за отечественными учеными (Гулевич О.А., Лебедевой Н.М., Левиным М.И., Стефаненко Т.Г.) [2, 3, 4, 5], дискриминационное отношение к этнокультурной группе понимается нами как позитивное или негативное отношение к ней, выражаемое в приписывании ее членам определенных личностных свойств, во взаимодействии с ней как с предпочитаемой или пренебрегаемой (дискриминационном поведении).

В психологии социального познания проанализировано содержание, функции и свойства этнических стереотипов (Гулевич О.А., Платонов Ю.П., Почебут Л.Г., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Хотинец В.Ю.) [1, 2, 5] разных этнических групп, дискриминационное поведение, отношение к другим людям (Лебедева Н.М., Левин М.И.) [3, 4]. Тем не менее, сравнительные особенности дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к представителям иных этносов недостаточно изучены.

Проблемой нашего исследования, выполненного под руководством В.Д. Альперович в рамках научной школы проф. В.А. Лабунской, выступили особен-

ности дискриминационного отношения молодежи к членам этнокультурных групп. Цель исследования: выявить различия дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам иных этнокультурных групп. Предметом исследования стали особенности дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам славянской, кавказской, азиатской групп. Гипотеза исследования: особенности дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам иных этнокультурных групп различаются.

Методы исследования: субъективное шкалирование, частотный анализ, кластерный анализ. Методики: «Личностная оценка типа внешнего облика», «Отношение к этническим группам», «Дискриминационные установки в отношении людей с различными типами внешнего облика» (В.А. Лабунская, 2012). Объектом пилотажного эмпирического исследования выступили 28 русских респондентов (8 юношей, 20 девушек), студентов Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону); 28 калмыцких респондентов (9 юношей, 19 девушек), студентов вузов г. Элиста (Калмыкия) в возрасте 19-21 года.

Русские респонденты (80-100% выборки) приписывают характеристики «отталкивающий», «замкнутый» обладателям кавказского (в большей степени), азиатского типов внешнего облика, полагают (71-92%), что обладатели кавказского типа внешнего облика менее «серьезные» и «спокойные», более «злые», «легкомысленные», «тревожные», «враждебные», «неуверенные», «недовольные», «напряженные», чем обладатели славянского и азиатского типов внешнего облика (21-35%). Калмыцкие респонденты (80-100%) считают «привлекательными» представителей азиатского типа внешнего облика, не придают особой важности характеристике «отталкивающий» (17%), описывают, в отличие от русских, сходные, в одинаковой степени позитивные и негативные, образы представителей всех типов внешнего облика (каждая характеристика, в т.ч. «серьезный-легкомысленный», «умный-глупый», «добрый-злой», «спокойный-тревожный», «дружелюбный-враждебный», отмечена 25-35% выборки), наиболее значимыми из которых являются характеристики «уверенный» и «неординарный» (36-42%). Русские респонденты (57-64%) крайне позитивно относятся к представителям славянских этнических групп (оценки «нейтрально», «негативно» малочисленны (14%)), нейтрально («с уважением») — к представителям кавказских групп (оценки «позитивно» - «негативно» малочисленны (14-17%)), амбивалентно (одновременно крайне позитивно (51%) и негативно (49%)) — к представителям азиатских групп. Калмыцкие респонденты неоднозначно относятся к представителям славянских, кавказских и азиатских групп, в отличие от русских: в отношении к каждой группе одновременно имеют место оценки «позитивно» (21-25%), «негативно» и «нейтрально» (35-42%). Респонденты фактически не принимают (42% русских/18-35% калмыков) или вообще не принимают (57% русских/57-78% калмыков) отрицательные дискриминационные установки в отношении представителей славянского, азиатского и кавказского типов внешнего облика. Некоторые русские респонденты демонстрируют принятие дискриминационных установок слабой или средней степени выраженности в отношении представителей кавказского типа внешнего облика (14%).

Нами сделаны следующие выводы. Калмыцкие и русские респонденты приписывают разные личностные свойства представителям иных этнокультурных

групп. Отношение русских и калмыцких респондентов к представителям иных этнокультурных групп, принятие отрицательных дискриминационных установок на данные этнокультурные группы различается. Русские респонденты более склонны приписывать «негативные» свойства представителям кавказского типа внешнего облика, в большей степени принимают дискриминационное отношение к ним. Особенности дискриминационного отношения к членам других этнокультурных групп взаимосвязаны у представителей одного этноса и различаются у членов разных этносов. Полученные результаты свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы.

1. Безносков Д.С., Почебут Л.Г. Психологические аспекты экстремизма и терроризма // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология, социология, педагогика. 2010. № 1. С. 287-299.

2. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. 432 с.

3. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 31-44.

4. Левин М.И., Шилова Н.В. Дискриминация по этническому признаку как следствие ксенофобии: основные направления исследования // Экономическая политика. 2012. № 6. С. 171-179.

5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. М.: Аспект-Пресс, 2006. 368 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА В ПСИХОЛОГИИ

И.В. Бирюкова, Ю.А. Тушнова

Южный федеральный университет, innaandanythingelse@gmail.com

Образ мира – предмет исследования многих наук, познающих человека. Исследования образа мира позволяют лучше понять человека во всех его связях и взаимоотношениях с окружающим миром.

Образ мира достаточно разработанное понятие отечественной психологии. Исследования в этом направлении проводили А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Артемьева, Г.А. Берулава, Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, В.С. Мухина, В.В. Петухов, С.Д. Смирнов, В.Е. Ключко, А.К. Белоусова и др.

Понятие «образ» — значимая категория психологии. Образ является начальным звеном и одновременно результатом любого познавательного акта. В психологическом словаре, образ (от англ. Image) определяется как чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику [2].

Образ мира же функционально и генетически первичен по отношению к любому конкретному образу или отдельному чувственному переживанию (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, В.Е. Ключко, А.К. Белоусова). Отсюда результатом любого познавательного акта будет не отдельный образ, а измененный образ мира,

обогащенный новыми элементами. Так, В.Е. Ключко, основываясь на представлениях Л.С. Выготского о психике, как «органе отбора», решете, процеживающем мир и изменяющем его, чтобы можно было действовать, полагает, что многомерный образ мира человека есть «субъективно искаженная объективная реальность» [5, с.45].

Из этого следует, что понятие образа мира воплощает идею целостности и преемственности в зарождении, развитии и функционировании познавательной сферы личности. И образ мира выступает как многоуровневая целостная система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности.

Таким образом, категория образа мира значима для раскрытия особенностей сознания человека, закономерностей взаимодействия человека с миром (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Е. Ключко, А.К. Белоусова и др.).

А.К. Белоусова отмечает, что проблема образа мира была поставлена А.Н. Леонтьевым как кардинальная, восходящая к предмету психологии, и «именно проблема построения образа мира является ключевой в понимании сознания человека» [1, с.83]. С.Д. Смирнов считает, что идея образа мира позволила задать одно из направлений преодоления стимульно-реактивной парадигмы в психологии. Сознание перестало мыслиться тотально – появились его составляющие – чувственная ткань, значение, личностные смыслы [4]. «Образ мира был противопоставлен миру образов как феноменальное и глубинное образование, которое предваряет любое чувственное впечатление и позволяет человеку видеть реальность упорядоченной и осмысленной» [4, с.182].

Согласно А.Н. Леонтьеву, образ мира представляет собой методологическую установку, предписывающую исследование когнитивных процессов индивида в контексте его субъективной картины мира, как она складывается у этого индивида на протяжении развития познавательной деятельности. «Это — многомерный образ мира, образ реальности», которое определяется А.Н. Леонтьевым как сложное многоуровневое образование, обладающее системой значений и полем смысла [4, с.3-13].

Исходя из теоретических воззрений А.Н. Леонтьева, в сознаваемой картине мира можно выделить три слоя сознания: чувственные образы; значения, носителями которых выступают знаковые системы, формируемые на основе интериоризации предметных и операциональных значений; личностный смысл [4].

Развивая идеи А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко выделил два слоя сознания: бытийное, включающее опыт движений, действий, а также чувственные образы; и рефлексивное, объединяющее значения и смыслы. Со значениями, таким образом, соотносятся житейские и научные знания, со смыслом соотносится мир человеческих ценностей, переживаний, эмоций [8].

А.А. Леонтьев выделяет две формы образа мира: 1) ситуативный – образ мира, не включенный в восприятие мира, а полностью рефлексивный, отдаленный от нашего действия в мире, в частности, восприятия; 2) внеситуативный – образ целостного мира, своего рода схема мироздания. Такой образ всегда рефлексивен, хотя глубина его осмысления, уровень рефлексии могут быть различными [6]. Д.А. Леонтьев предлагает построить континуум уровней рефлексии глобального мира: «предельный уровень такой рефлексии соответствует научному и – еще далее – философскому осмыслению мира» [7].

Образ мира Д.А. Леонтьев рассматривает в аспекте строения сознания. Совершенно Е.Ю. Артемьевой он выделяет первую подсистему – «образ мира, воспринимаемый как мир», что соответствует перцептивному миру. Вторая подсистема – психологические механизмы построения образа. Третья – семантический слой субъективного опыта. Четвертая включает в себя внутренний мир человека, то есть смыслы и ценности. Пятая подсистема представлена рефлексией. Подсистемы расположены в порядке усложнения организации [1, с.88].

В.В. Петухов предлагает иерархическое видение образа мира и выделяет в образе мира базовые, «ядерные» структуры, отражающие глубинные связи человека и мира, не зависящие от рефлексии, и «поверхностные», связанные с осознанным, целенаправленным познанием мира. Представление о мире определяется как фундаментальное условие психической жизни субъекта [6].

Е.Ю. Артемьева понимает образ мира как «интегратор» следов взаимодействия человека с объективной действительностью. Она выстраивает трехуровневую системную модель образа мира. Первый уровень – «перцептивный мир» – характеризуется системностью значений и модальной перцептивной, чувственной предметности. Вторым уровнем – «картина мира» – представлен отношениями, а не чувственными образами, которые сохраняют свою модальную специфичность. Третий уровень – «образ мира» – это слой амодальных структур, которые образуются при обработке предыдущего уровня [1].

В.С. Мухина рассматривает проблему образа мира, с одной стороны, при обсуждении развития внутренней позиции личности и ее самосознания, а с другой стороны, при рассмотрении этнических особенностей картины мира [8].

С.Д. Смирнов рассматривает образ мира как целостное образование познавательной сферы личности, выполняющее функцию исходного пункта и результата любого познавательного процесса. Согласно С.Д. Смирнову, образ мира существует в форме непрерывной генерации гипотез-моделей мира на трех уровнях: личностном, интеллектуальном и сенсорно-перцептивном, каждый из которых включает как осознаваемые, так и неосознаваемые компоненты, а ядерные уровни образа мира носят амодальный характер [9].

В теории В.Е. Ключко понятие образ мира развивается иначе. Человек понимается как психологическая система, в которой выделяются различные компоненты: образ мира, образ жизни и сам многомерный мир. Образ мира, таким образом, определяется как субъективная компонента [1, 3]. Образ мира способствует обретению человеком мерностей мира, посредством присвоения психологических качеств предмета и психологической ситуации.

А.К. Белоусова выделяет две области психологической ситуации как актуального участка образа мира: активная и потенциально активная, последняя включает смыслы предметов и явлений, зафиксированные в значениях, которые характеризуют предметное сознание человека. Потенциально активная ситуация и определяет, какие психологические свойства в дальнейшем войдут в образ мира [1].

На основании рассмотренных исследований можно сделать вывод, что образ мира представляет собой сложное многоуровневое образование, одной из функций которого является интегрирующая. Периферические слои образа мира включают перцептивные образы, ядро же отражает глубинные связи человека с

миром. Образ мира имеет деятельностный, активный характер, и включает актуальную психологическую ситуацию.

Библиографический список

1. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. – Ростов н/Д, 2002. – 360с.
2. Большой психологический словарь //под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб, 2004.
3. Ключко В.Е. Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск, 1999. – 154с.
4. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. – СПб, 2008. – 320с.
5. Леонтьев А.Н. К психологии образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 3. С. 72–76.
6. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира//Языковое сознание: Тезисы докладов IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1966. – С.105.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.
8. Обухов А. Исторически обусловленные модификации образа мира//Развитие личности, №4, 2003.
9. Смирнов С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А.Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983. – С. 149–155.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В РАБОТАХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

О.А. Бобровская

*Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
высшего профессионального образования «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова»*

rector@tgpi.ru

Россия всегда отличалась своей многонациональностью и разнообразием культур. Воспитательный процесс, который берет свое начало в семье, а продолжается в школе и других учебных заведениях, должен учитывать этнокультурное многообразие и осуществляться в форме диалога культур. Важно подчеркнуть, что для педагога как в исследовательской деятельности, так и в практике педагогической работы следует учитывать проблемы этнокультурной социализации личности ребенка.

Этнокультурная социализация, как научное понятие, включает в себя этническую и культурную встраиваемость человека в жизнь соотечественников. Два этих феномена социализации неразрывно связаны между собой.

Культурная социализация – это двусторонний процесс постоянной передачи обществом и освоения индивидом в течение всей его жизни через посредство социализационных институтов культурных ценностей, реалий и идеалов культу-

ры, выработки культурных потребностей и интересов, установок, жизненных ориентаций, этнокультурной самоидентификации, организации досуга, художественных предпочтений – в итоге: формирования культурных картин мира, – позволяющий индивиду функционировать в пространстве культуры данного общества. Этническая социализация (этнизация) – это процесс усвоения индивидом духовных ценностей того этноса, к которому он принадлежит [5, с. 185, 188].

Целью данной работы является систематизация различных точек зрения некоторых исследователей в данной области знания как отечественных (П.П. Блонский, К.Д. Ушинский, Д.С. Лихачёв, А.П. Усова и др.), так и зарубежных (Р.П. Рохнер, Е.К. Рохнер, Б. Сетон-Смит и др.).

Аналитическая работа по систематизации некоторых исследований проводилась в следующей последовательности: в библиографическом каталоге отбирались работы авторов, публиковавшиеся в интересующей нас области; далее выделялись смысловые единицы и методы их научного исследования. Приведем некоторые примеры.

Блонский Павел Петрович. Смысл культурного развития П.П. Блонский видел в следующем - ребенок черпает то, что ему доступно, и теми средствами, которыми он владеет, поэтому, чем культурно богаче окружение ребенка, тем больше оно создает стимулов к овладению более сложными культурными средствами и позволяет ему шире использовать это окружение. П.П. Блонский настаивал на сохранении традиционных игр, сказок и методов обучения, которые помогают детям адекватно прожить определенный этап [2].

Григорьева Галина Григорьевна. Г.Г. Григорьева пишет: «Эмоциональный язык искусства – самый легкий, верный и доступный мостик от души народа к душе ребенка» [3, 37]. Эта фраза является своеобразным девизом автора – педагога изобразительного искусства, которым она пользуется в своей работе с детьми, развивая поликультурное восприятие народа России. Педагог уверена, что творческие способности развиваются у ребенка через овладение им разными видами изобразительной деятельности.

М. Роберте и Б. Саттон-Смит. Роберте и Саттон-Смит отмечают связь между игрой определенного типа и фольклором исследуемой этнической общности. Они считают, что игры «имеют своей аналогией в крупном масштабе - социальное поведение, а в малом - фольклор» [4, 29]. Игра для ребенка в детстве является ведущей деятельностью. С помощью нее можно ребенка приобщить к культурным ценностям, игра определяет социальное поведение ребенка в будущем.

Особый интерес представляет структурная модель этнокультуры, опубликованная в работе А. Б. Афанасьевой [1]. Автор связывает разноуровневые понятия, например «религия» и «народная хореография», «драматический фольклор» и др. Каждый элемент, перечисленный в структуре занимает «свое» место в личности человека и непосредственно влияет на него.



Рис. 1. Структурная модель этнокультуры

Данная структурная модель, на наш взгляд, наиболее полно отражает содержание этнокультуры.

Даже на основании данных примеров можно сделать вывод: исследователи разных стран едины во мнении о том, что «народное воспитание» (в смысле основанное на народных этнокультурных традициях) одно из главных способов приобщения детей к этнической культуре той местности, где они живут; это способ вырастить поколение толерантных, по-настоящему культурных людей.

Список литературы

1. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования. СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические произведения. М., 1979.-Т. 2.
3. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М.: Просвещение, 1988. стр.134.
4. Роберте М., Саттон-Смит Б. Воспитание детей и участие их в играх, М,1962.
5. Тесленко А.Н. Педагогика и психология социализации личности : учебное пособие. Астана: ЕАГИ, 2011.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ-МИГРАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В.И. Болли

*Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования Кубанский государственный
университет филиал в городе Славянск-на-Кубани
Loralein@mail.ru*

Одной из актуальных и вместе с тем относительно новых тем в современной психологии является целый комплекс проблем, связанных с интеграцией мигрантов в новой для них среде проживания. В современных российских условиях данная проблематика проявляется особенно остро. Это связано с тем, что современный мир, с одной стороны, облегчает процесс интеграции в силу высокой вариативности возможностей личностной и профессиональной самореализации, а также этнокультурного разнообразия, с другой стороны, характеризуется достаточно жесткими условиями жизни - высокой конкуренцией на рынке труда, стоимостью жизни, очевидной информационной и популяционной перегрузкой.

Краснодарский край РФ типичный многонациональный регион. В настоящее время здесь проживает множество представителей различных этносов, уровень миграционных процессов возрос в последнее десятилетие. Одна из главных проблем, с которой сталкиваются мигранты на новом месте жительства – проблема интеграции детей-мигрантов в новую социокультурную среду.

Анализ развития педагогической теории и практики показывает, что на всех этапах становления многонационального поликультурного общества проблемы приобщения детей к национальным и общечеловеческим ценностям, воспитания культуры межнациональных отношений подрастающего поколения, поддержки и защиты личности в ее нравственном становлении и самовыражении занимали значительное место в трудах видных отечественных и зарубежных ученых.

Выдающиеся педагоги прошлого Я.А. Коменский, Г.И. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий неизменно указывали на необходимость развития национальной школы, важнейшими задачами которой станут воспитание духовно-нравственной, свободной личности, высокий уровень подготовки учителей, позволяющий обеспечить надлежащую поддержку и защиту детей в поликультурном образовательном пространстве. Значительный вклад в разработку психолого-педагогического направления проблемы внесли крупные российские психологи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей интеграции старшекласников мигрантов в образовательную среду образовательного учреждения.

Исследование проводилось на базе школ Славянского, Крымского и Красноармейского районов Краснодарского края. Выборка составила 447 человек: ученики средних общеобразовательных школ, среди которых мальчиков – 170,

девочек – 173, из них дети из семей мигрантов -131 человек, педагоги и администрация школ, всего 32 человека, родители - 72 человека.

Выборка школьников ограничилась детьми подросткового возраста, так как дети данной возрастной группы переживают «двойной кризис» - традиционно выделяемый в возрастной психологии кризис подросткового возраста, а также необходимость приспособления к иной социокультурной среде.

В первом, констатирующем этапе, приняли участие 447 человек.

На втором, формирующем этапе в школах Славянского, Красноармейского и Крымского районов (экспериментальная группа) реализовывалась комплексная программа психологического сопровождения процесса интеграции детей-мигрантов к образовательной среде «Мы вместе». В контрольной группе формирующий этап был пропущен.

На третьем этапе исследования мы изучили перечень критериев оценки эффективности интеграции детей из семей мигрантов с точки зрения зарубежного и отечественного опыта. Исходя из теоретических данных, мы предположили, что об успешности интеграции можно говорить в случае адекватной самооценки и уровня притязаний, уровня толерантности мигрантов и принимающего населения невысокой тревожности, адекватным восприятием школьников самого себя, т.е. с адекватным образом «Я».

Эффективность комплексной программы адаптации детей из семей мигрантов оценивалась путем сравнения результатов до и после реализации программы.

Анализируя результаты 1 этапа, можно отметить, что экспериментальная и контрольная группы не имели значимых различий.

Результаты исследования после реализации программы позволили сделать вывод, что в экспериментальной группе не наблюдается явного отвержения собственного «Я». Около 62% подростков были отнесены к уравновешенному типу, что может выступать показателем адаптивного состояния идентичности. В данной группе отмечен высокий уровень дифференцированности идентичности (8-14 показателей), что может свидетельствовать о достаточном уровне социальной компетентности.

В контрольной 42% подростков оценили свои идентификационные характеристики как эмоционально не нравящиеся. 52% отнесены к сомневающемуся типу. Такие подростки переживают кризис в своей жизни. У 36% отмечена негативная валентность идентичности, что свидетельствует о неадекватно заниженной самооценке, у 42% - нейтральная валентность, которая указывает на неустойчивую самооценку. В данной группе низкий уровень дифференцированности идентичности (1-5), что говорит о кризисе идентичности и связан с такими личностными особенностями как замкнутость, тревожность, неуверенность в себе.

Парный корреляционный анализ показал, что в группе детей-мигрантов контрольной группы на 1 этапе корреляционные связи между признаками слабые, существенная связь между признаками «Ситуационная тревожность» и «Личностная тревожность» ($r_{19; 20} = 0,51$).

В экспериментальной группе на этом же этапе существенно, но отрицательно психологический климат в коллективе связан с ситуационной и личностной тревожностью.

В контрольной группе детей-мигрантов на 3 этапе связь между признаками «Ситуационная тревожность» и «Личностная тревожность» ($r_{19; 20} = 0,66$) сохраняется, на данном этапе отмечается отрицательная связь между личностной тревожностью и психологическим климатом в коллективе ($r_{20; 21} = -0,66$). Неблагоприятный психологический климат повышает эмоциональную напряженность в данной группе, что сопровождается страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности и общению в различных жизненных ситуациях, несущих угрозу для самооценки, уровня притязаний, отношения к себе.

В экспериментальной группе на 3 этапе существенная связь между средним уровнем самооценки и психологическим климатом в коллективе ($r_{15; 21} = 0,63$), что свидетельствует об адекватном уровне интеграции.

Сравнительный анализ данных констатирующего и формирующего этапов исследования показал положительную динамику социокультурной адаптации, показателей этнической толерантности, выраженности этнической идентичности и валентности детей экспериментальной группы. Программа социально-психологического сопровождения показала свою действенность, способствовала адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения.

Список литературы

1. Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. Л., 2004 – 216 с.
2. Гриценко В. В. Эмоциональное состояние русских вынужденных мигрантов // Психол. журн., 2000. №4. С. 21-27
3. Ковалева Н.И. Особенности адаптации детей-мигрантов: Региональный выпуск «Социально-гуманитарные знания», 2009 С. 375- 378.

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ВОЗРОЖДЕНИЮ ИСТОРИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В РОССИИ

Т.М. Бондарева, Н.А. Черникова, К.М. Оганян

Северо - Кавказский федеральный университет

E-mail: info@ncfu.ru

В настоящее время мир находится в состоянии политической нестабильности, что связано с глобальным экономическим кризисом и разрушением равновесия сверхдержав. Это требует от нашей страны явной формулировки своих целей, четкого определения своего места в мире, формулирования собственной системы ценностей, моральных критериев как гарантов сохранения российской цивилизации.

Изобрести эти цели, основополагающие ценности и моральные нормы невозможно. Они складываются в обществе на протяжении тысячелетий, проявляются в традициях и обычаях жизни народа, основанных на его верованиях. Традиции, обычаи и предания формируют мораль общества. Знание своих исторических и культурных корней воспитывают в человеке гордость прошлым своей страны, патриотизм, чувство ответственности, долга перед государством и семь-

ей. А все это – нравственная опора на духовный и нравственный потенциал, и без нее Россия не решит ни одной из своих государственных, экономических и социальных проблем.

На протяжении всей нашей многотысячелетней истории на основе народных традиций складывалось понимание духовности, почитание памяти предков, чувство коллективизма, любви к миру, природе. А сегодня этого нет. В сегодняшнем мире идет война идеологий. При этом в России четкой национальной идеологии по-прежнему не сформировано. Взяв в 90х годах прошлого века курс на построение деидеологизированного общества, сегодня Россия не имеет системы целей и приоритетов национального развития. Новая национальная идеология России должна использовать огромные культурные и духовные богатства нации, накопленные за предыдущие века существования. Национальная идеология должна быть направлена на сплочение всех россиян. А это может быть сделано только в том случае, если ее основы уходят корнями в историю, традиции, культуру.[1, с.4]

Сегодня мы можем наблюдать, что в России идет возрождение исторических традиций: «вспоминают» забытые даты, касающиеся героических событий прошлого, праздники, которые праздновали наши предки, традиции, обычаи их проведения.

Молодежь – это будущее нашей страны. Известно, что ее отношение к историческим традициям становится одним из критериев, указывающим на возможность встраивания молодежи в российское общество государством. Однако стоит отметить, что такая возможность появляется только при позитивном отношении молодежи к традициям.

Молодежь – это подвижная и мобильная социальная группа, она реагирует на малейшие изменения в жизни социума, она может как отвергать традиции социума, так и давать импульс к их развитию. В связи с этим мы решили выяснить, каково реальное отношение молодежи к историческим традициям, и считают ли они необходимым возродить частично забытое, создавая при этом идеологию. Понятно, что традиция – это веками и тысячелетиями выверенный и доказавший свою жизнеспособность согласованный образ сосуществования всего со всем, это сложившийся оптимальный для данной географической, природно-климатической, культурно-исторической среды информационно-логический и чувственно-интуитивный способ адаптации, проявляемый в образе жизни или стиле жизни. Традиция есть тот багаж национально значимых смыслов и ценностей, который так необходим для консолидации общества, самоорганизации его на различных уровнях, мобилизации человеческого и социального капитала страны. Именно традиция придает народу своеобразие и личностную индивидуальность, именно она есть проявление родовой памяти.

Особенности традиций и обрядов в том, что они передаются из поколения в поколение. Обряды связаны с религиозными представлениями - это коляда, празднование Пасхи, свадьба, таинство крещения и другие. Традиции - явление чаще светское и распространены несколько шире. Таковы благотворительность (меценатство), баня, встреча Старого Нового года и, как говорили в древности, "питие".

Колядой называется старинный рождественский обряд прославления праздника рождества Христова песнями и сама песня. В ночь с 6 на 7 января перед православным Рождеством люди обычно не спали: ходили из дома в дом, угощались, колядовали, то есть пели колядки - старинные рождественские и новогодние обрядовые песни. Особенно нравится участвовать в коляде детям, которых за песенки обязательно угощают.

Пасха, как говорили в старину, "праздников праздник и торжество из торжеств" - день воспоминания о жизни, смерти и воскресении Иисуса Христа. Пасху в России отмечают несколькими обрядами: всенощным бдением, крестным ходом вокруг церкви, христосованием, крашением яиц и выпеканием куличей. Христосование - настолько распространенный в России обряд, что его не избегают даже практически неверующие люди. Он заключается в обмене поцелуями с приветствием-поздравлением: "Христос воскрес!" и ответом: "Воистину воскрес!" и обмене вслед за этим крашеными яйцами. Яйцо, которое традиционно красилось в красные цвета и его оттенки, стало обязательным атрибутом и символом христианской Пасхи с XII века.

Праздничные обряды и обычаи пасхального цикла начинались в России с Вербного воскресенья, отмечаемого за неделю до Светлого воскресенья. В Вербное воскресенье хозяйка, вернувшись из церкви домой, ставила освященную вербу на божницу, к иконам и верила, что она уберет дом от летних гроз и пожара, а также от всякого лиха. Хозяин крошил веточки вербы в корм скоту в надежде сохранить его от болезней и падежа. Освященную вербу хранили в течении всего года до следующего Вербного воскресенья – причем не только в доме, но также в хлеву и других хозяйственных пристройках, наделяя ее целительной силой и способностью уберечь хозяйство от порчи, сглаза и стихийных бедствий. После Вербного воскресенья начиналась последняя – седьмая – неделя Великого поста, так называемая Страстная. Это было время покаяния и скорби по поводу кончины Иисуса Христа. Одним из самых почитаемых праздников предпасхального времени был Страстной четверг. В этот день совершается множество разнообразных ритуалов, призванных обеспечить благополучие в семье и хозяйстве на весь предстоящий год [2, с.74].

Крещение - древнейший обряд, означает принятие человека в лоно христианской церкви. После крещения говорят: "Он стал божьим человеком", то есть приобщился к божеству. В православной церкви младенца трижды окунают в воду, в католической же просто обливают водой. На крестины принято приглашать родных и близких, накрывать праздничный стол.

Свадьбы в России заключались в определенную пору года, обычно осенью или зимой, в промежутки между большими постами. Самый популярный период для свадеб в России наступал после Рождества и длился до Масленицы, неделю перед весенним постом. Этот период назывался "свадебник". Обряд церковного венчания становится все более частым, однако, по закону, он возможен только после регистрации брака государством. Венчание - очень красивый и трогательный обряд, когда, стоя под венцом, молодые дают клятвы быть верными в горе и радости. Традиционно кольца, платье и туфли для невесты покупает жених, а семья невесты обеспечивает "приданым" - постельным бельем, посудой и мебелью.

Еще одной из традиций в России считается **меценатство** или благотворительность. Человек, бескорыстно совершающий добрые дела и помогающий бедным и больным, назывался на Руси благотворителем. Родоначальником благотворительности считается креститель Руси князь Владимир Красное Солнышко. В его палаты за едой и ночлегом мог войти всякий, а тем, кто не мог прийти сам, княжеские слуги привозили пищу на телегах прямо домой. В конце XIX века в России стремительно выросло число благотворительных обществ, заботящихся о нищих и стариках и лечении больных и убогих. Между тем меценатами были Савва Морозов, Константин Станиславский, Федор Шаляпин, Павел Третьяков и др.

Вплоть до начала XX века **баня** была первой потребностью домашней жизни. Ходили в баню часто. Главные атрибуты русской бани: пар, березовый или дубовый веник, душистый чай с травами, квас или пиво. В бане не принято ругаться и громко говорить. С давних пор и до наших дней в России верят в целебную силу бани, эффективной для профилактики простудных заболеваний, а также средства для психологического расслабления и снятия стресса

Зимние святки. Святочный период представляет собой старинное смешение совершенно разнородных стихий: здесь можно встретить и суеверные языческие обычаи, и некоторые христианские воспоминания о Рождестве Спасителя. К первым относятся гадание, ряженье, древние обрядовые игры, ко второй – славление, или хождение детей и молодежи по домам с вертепом и звездой. По своему названию и цели Святки должны святить благочестием великое и отрадное для христианского мира событие – Рождество Христово.

Почти все россияне отмечают **Старый Новый год** (Новый год по Юлианскому календарю), который приходится на 13 января. До 1918 года в России действовал юлианский календарь, который опережал распространенный в Европе григорианский на 13 дней. Декретом Советской власти от 24 января 1918 года Россия стала жить по тому же календарю, что и остальные. Однако долгое время все даты указывались с отметкой "по новому стилю" или "по старому стилю". Однако 13 января по новому стилю в большинстве семей по-прежнему отмечали Старый Новый год, именно он считался "настоящим"

Масленица. Именно на конец февраля – начало марта и приходилось время празднования Масленицы. Она не имеет точного срока, начинается за 56 дней до Пасхи и длится неделю. С незапамятных времен слывет Масленица самым веселым и разгульным предвесенним праздником, это тризна по умершей земле [3, с.34].

Масленица состоит из трех частей: встречи в понедельник, перелома в широкий четверг и прощания в воскресенье. Каждый день недели имеет название: понедельник –встреча, вторник – заигрыши. среда- лакомка. четверг – широкий разгул, пятница – тещины вечерочки, суббота – золовкины посиделки, воскресенье – проводы, прощенный день. В этот день прощались с масленицей, сжигали ее чучело на площади. В прощенное воскресенье был обычай просить друг у друга прощения.

В течение всей недели главное угощение – блины.

Для того, чтобы узнать отношение молодежи к возрождению исторических традиций, мы провели исследование, в котором приняли участие 30 человек в возрасте от 16 до 22 лет.

При выявлении отношения молодежи к возрождению исторических традиций мы использовали методики:

1. Метод ассоциаций
2. Дискурс- анализ

В исследовании использовали опросник, состоящий из двух частей. В первой части респонденты должны были сформулировать не менее трех ассоциаций к понятию «исторические традиции», а во второй им предлагалось написать небольшое сочинение на тему: «Мое отношение к возрождению исторических традиций».

Обработка результатов методики ассоциаций проводилась с помощью контент-анализа ассоциаций, сформулированных респондентами. Мы взяли все слова, которые респонденты ассоциировали с понятием «исторические традиции» и выделили часто встречающиеся. Таковыми оказались слова:

1. Праздник (12,2%)
2. Масленица (8,8%)
3. Народ, народные традиции (6,6%)
4. Веселье (5,5%)
5. Блины (5,5%)

Отсюда мы видим, что в первую очередь упоминание «исторических традиций» у молодежи ассоциируется с праздником. Это не удивительно, так как «праздник» происходит от понятия «праздный», «пустой» и означает день, не заполненный работой. Действительно, праздники, прерывающие череду трудовых будней, - это, прежде всего, время отдыха. Вместе с тем праздники имеют важное социально-культурное значение, позволяют обеспечить преемственность поколений, сохранить традиции.

Также одним из употребляемых респондентами понятий была масленица. Видимо, это связано с тем, что масленица – один из тех праздников, которые не переставали отмечать.

Далее мы все понятия разбили на четыре группы:

I. Исторические понятия: рыцари (1,1%), сражения (2,2%), княжества (1,1%), исторические корни (1,1%), Русь (3,3%), Петр I (1,1%), Ломоносов (1,1%).

II. Конкретные праздники: праздник (12,2%), Пасха (3,3%), Масленица (8,8%), Рождество (2,2%), Новый год (2,2%), День рождения (2,2%), День города (1,1%), День Победы (2,2%), святки (3,3%)

III. Образы: блины (5,5%), хоровод (2,2%), костер (4,4%), солнце (1,1%), отдых (1,1%), снег (2,2%), гулянья (3,3%)

IV. Россия «вчера и сегодня»: Россия (1,1%), народные традиции (6,6%), обряды (2,2%), Казачество (1,1%)

V. Позитивные: возрождение (3,3%), веселье (5,5%), обязанности (2,2%), долг (1,1%), свободное выражение своих мыслей (1,1%), культура (2,2%), мудрость (1,1%), патриотизм (1,1%)

VI. Негативные: изживание (1,1%), навязывание (1,1%)

Далее мы провели количественный анализ и выяснили, что в большинстве своем «исторические традиции» ассоциировались с конкретными праздниками (37,5%), а менее встречающимися были понятия группы «негативные» (2,2%)

Дискурсивный анализ сочинений позволил выделить слова и фразы, описывающие сущность исторических традиций. Самыми распространенными среди них являются: «праздник», «веселье», «гуляние», «масленица», «пасха», «рождество», «возрождение». В сочинениях мы выделили нарративы, характеризующие эмоционально отрицательное, эмоционально нейтральное и эмоционально положительное отношение к возрождению исторических традиций.

Анализ показал, что в 66,6% случаев нарративы имеют положительный эмоциональный характер: «Традиции сплочают людей», «В традициях воплощена мудрость», «Традиции - это веселье». В 30% случаев - эмоционально нейтрально: «Традиции не занимают важного места в моей жизни», «Я не интересуюсь традициями», «Для меня не очень важно, чтобы традиции возрождались». И только у 3,4% респондентов встречаются эмоционально отрицательные нарративы: «Знать и соблюдать традиции не обязательно», «Соблюдение традиций приводит к застою общества» и т.д.

Таким образом, большая часть респондентов считает необходимым возрождать исторические традиции, они считают это очень интересным, очень нужным шагом общества. Но лишь небольшая доля из них с этим не согласна. Мы предполагаем, что негативное отношение к историческим традициям может быть связано с их неприятием, что вызывает негативные эмоции и переживания, представление о возврате к прошлому, где было насилие, жестокость и варварство, поэтому у части молодежи возникает потребность некоторого «ухода» исторического прошлого. Но все-таки радует, что в большинстве случаев отрицание роли исторических традиций молодежи чуждо.

В связи со всем вышесказанным для дальнейшего формирования общегражданской идеологии в России мы берем на себя ответственность порекомендовать учителям, преподавателям, общественным деятелям, проводить просветительскую деятельность в отношении возрождения и сохранения исторических традиций, их празднования, соблюдения, следования им, веками закладывающимися в нашем сознании.

Литература:

1. НИРСИ «Духовно-нравственные традиции российской культуры как основа стратегии развития страны» - Москва – 2009.
2. «Пасхальные праздники»/ Родина, 1996 - №4.
3. Ходжаев Ф.А. Календарные народные праздники – 2002.

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ НА УСПЕШНОСТЬ ИХ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ

Д.Р. Бородастова

Северо-Кавказский Федеральный Университет

dashka374@rambler.ru

Студенчество - важная пора в жизни каждого человека, именно в это время наступает активный процесс перехода человека во взрослую жизнь, постигаются азы будущей профессии, происходит вхождение в совершенно новую среду. Ин-

дивидуальные особенности темперамента человека оказывают огромное влияние на эти процессы. Темперамент влияет и на то, с какой скоростью студент выполняет поставленные перед ним учебные задачи, в каком стиле он общается в коллективе, насколько амбициозные цели он перед собой ставит. Существует четыре вида темперамента.

Сангвиник - сильный, уравновешенный, подвижный. Быстро и легко приспосабливается к изменчивым условиям. Настроение чаще веселое, жизнерадостное, устойчивое. Общительный, быстро сходится с людьми. Чувства легко возникают и сменяются. К критике относится спокойно.

Холерик - сильный, неуравновешенный, с преобладанием возбуждения. Хорошо адаптируется к новым условиям, но с осложнениями, иногда с раздражением. Отличается большой жизненной энергией, но ему не хватает самообладания. Действия порывисты, двигательные реакции выразительные, быстрые. Нетерпелив, бывает агрессивен.

Флегматик - сильный, уравновешенный, инертный. В поведении ровен, спокоен, редко выходит из себя, не склонен к аффектам. Настроение устойчивое, отсутствуют резкие проявления радости и печали. Адаптация к новым условиям происходит медленно и с трудом. Характеризуется низким уровнем активности, медлительностью. Терпелив и последователен.

Меланхолик - слабый тип. Адаптируется медленно и трудно, теряется в новой обстановке. Реакция часто не соответствует силе раздражителя, особенно сильно внешнее торможение. Трудно долго на чем-то сосредоточиться. Сильные воздействия часто вызывают тормозную реакцию. Настроение неустойчивое, меняется по незначительным причинам [1].

Принято также выделять следующие основные свойства темперамента:

- сензитивность (показатель наименьшей силы внешнего воздействия, необходимой для возникновения той или иной психической реакции);
- реактивность (сила и энергия реакции человека на то или иное воздействие);
- активность (с какой энергией человек сам воздействует на окружающий мир, как преодолеваются препятствия на пути к цели);
- пластичность - ригидность (противоположные свойства, проявляющиеся в легкости и быстроте, или, наоборот, в инертности приспособления к меняющимся условиям и внешним воздействиям);
- темп реакций (скорость реакции на внешние воздействия, протекания различных психических процессов);
- эмоциональная возбудимость (о ней судят по тому, какой силы необходимо воздействие для возникновения эмоциональной реакции, и с какой скоростью эта реакция возникнет);
- интроверсия - экстраверсия (противоположная пара свойств, определяющих, чем обусловлены реакции и поведение: собственными представлениями, образами, мыслями, связанными с прошлым и возможным будущим (интроверт), либо актуальными впечатлениями внешнего мира (экстраверт)) [2].

Сангвиники характеризуются такими свойствами темперамента, как эмоциональная стабильность и экстраверсия. Меланхолики - эмоциональная нестабильность и интроверсия. В свою очередь флегматики, так же, как и сангвиники,

являются эмоционально стабильными, но в отличие от вторых они интровертированы. Холерики же являются эмоционально нестабильными и экстравертированными.

Исходя из приведённых характеристик, можно предположить, что студенты - сангвиники имеют более высокий уровень социально-психологической адаптации, а также быстрее адаптируются к новым условиям, чем, например, меланхолики.

Для проверки этой гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование. В исследовании участвовали 20 студентов первого курса, у которых определялся тип темперамента и уровень социально-психологической адаптации. Эти показатели определялись с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, а для определения типа темперамента была использована методика Г. Айзенка. Анализ результатов представлен в Таблице 1, где соотнесен тип темперамента каждого испытуемого с уровнем его адаптации (уровень указан в %).

Результаты исследования подтверждают вышеизложенное предположение. Самый высокий уровень адаптации имеют сангвиники, самый низкий - меланхолики. Показатель адаптации флегматиков и холериков примерно одинаков, но у флегматиков он чуть выше.

Таблица 1

№ исп.	Тип темперамента	Уровень адаптации
1	Холерик	63%
2	Меланхолик	50%
3	Сангвиник	58%
4	Меланхолик	52%
5	Сангвиник	64%
6	Холерик	54%
7	Сангвиник	78%
8	Холерик	63%
9	Меланхолик	54%
10	Холерик	50%
11	Сангвиник	74%
12	Меланхолик	50%
13	Флегматик	63%
14	Холерик	60%
15	Флегматик	67%
16	Флегматик	63%
17	Холерик	59%
18	Сангвиник	63%
19	Меланхолик	56%
20	Холерик	62%

Нами были разработаны рекомендации, способствующие более успешной социально-психологической адаптации.

Меланхолики довольно замкнуты, нерешительны, трудно и медленно адаптируются, теряются в новой обстановке. Им были бы полезны различные тренинги, касающиеся не только умения общаться, взаимодействовать, но и выработки адекватной самооценки, так как они часто не верят в себя и свои силы. Так же им следует вырабатывать у себя большую направленность на внешний мир, так как они слишком интровертированы, зациклены на внутреннем состоянии, рефлексии.

Флегматики в исследовании тоже показали достаточно невысокий уровень адаптации. У них низкий уровень активности, они немного заторможены, часто безучастны к окружающим процессам и людям, вялы. Но благодаря тому, что они очень целеустремлённы, они могут добиваться поставленных целей. Поэтому уровень адаптации в данном случае скорее зависит от личного желания человека. Но флегматику всё же нужно развивать недостающие ему качества подвижности, активности.

Холерики имеют неплохой уровень адаптации в сравнении с двумя вышеупомянутыми типами темперамента, но их показатели в основном ниже нормы. Они хорошо адаптируются к новым условиям, но из-за повышенной активности и эмоциональной нестабильности иногда бывают раздражительными, взвинченными, что мешает адаптации, положительному взаимодействию с людьми. Им стоит вырабатывать у себя такие качества, как спокойствие, уравновешенность, терпеливость.

Сангвиники имеют очень хорошие показатели адаптации, располагая важными свойствами экстравертированности и эмоциональной стабильности. Поэтому им очень легко удаётся адаптироваться, приспособиться. Сангвинический темперамент наиболее коммуникативен.

Таким образом, можно говорить о том, что индивидуальные особенности темперамента оказывают влияние на адаптацию студентов в ВУЗе, а, следовательно, и на успешность их учебной деятельности.

Список литературы

1. Берлов В.В. Психологический словарь. / В.В. Берлов. - Краснодар: Советская Кубань, 2001.
2. Немов Р.С. Психология. / Р.С. Немов. - М.: Педагогика, 2000.

ДЕТЕРМИНАНТЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Н.В. Бурцева

Южный федеральный университет

Limonka-plus@mail.ru

Проблема суицидального поведения, зон и групп риска среди подростков, является сейчас одной из актуальных проблем современности. По статистике до 600 тысяч человек на планете ежегодно заканчивает жизнь самоубийством, что является неопровержимым доказательством того, насколько актуальна и значима любая работа по предотвращению роста суицидальной активности. Именно по-

этому вопросы борьбы, профилактики суицидального поведения обсуждались в ООН и в ВОЗ. Во многих странах создаются и реализуются национальные программы по предотвращению суицида, что отражает всемирный масштаб данной проблемы.[2]

В настоящее время термин «суицид» стал весьма распространенным в обществе. Этот термин можно встретить на улице, в учебных заведениях, на телевидении, в интернете и через другие непосредственные или опосредованные источники. Самое страшное, что суицид становится не просто обсуждаемой проблемой, но и определенным средством решения проблем.[4]

Все вышесказанное послужило основанием для определения темы нашего исследования: «Детерминанты суицидального поведения в подростковом возрасте».

На первом этапе исследования был проведен анализ психолого-педагогической литературы по заданной теме, что позволило рассмотреть понятия «суицид», «суицидальное поведение», детерминанты суицидального поведения подростков. Самоубийство, суицид (лат. *suicidium*) — это преднамеренный акт лишения жизни самого себя. Эксперты называют основными причинами самоубийств психические нарушения (такие как депрессия, проблемы личности, алкогольная зависимость или шизофрения), порой вызванные или усугубленные физическими заболеваниями (рак, ВИЧ-инфекция, увечья и др.). [3]

Адамова Л.И. делит самоубийства на три основных вида – реальные (истинные), псевдосамоубийства и скрытые самоубийства. Истинные самоубийства совершаются человеком в осознанном состоянии, в здравом уме и доброй памяти, без учета мнения родных и близких человеку людей. [1]

Под псевдосамоубийством понимается демонстративная попытка человека покончить с жизнью, обратив тем самым внимание окружающих на свои проблемы, совершаемое в состоянии аффекта. Человеку, решившемуся на данный вид самоубийства, кажется, что окружающие люди не замечают его. Тем самым он решает выбрать самый эффектный и стопроцентный способ обратить на себя внимания – уйти из жизни. Зачастую данному виду самоубийств подвержены психически слабые, чрезмерно ранимые люди, принимающие все близко к сердцу.

Под скрытым самоубийством понимается саморазрушающее поведение человека, направленное на постепенное либо резкое снижение длительности своей жизни. Человек прекрасно отдает себе отчет в том, что подобное поведение опасно для его жизни, но продолжает вести себя подобным образом. К действиям, ведущим к скрытому самоубийству, относятся: алкоголизм, курение табака, наркомания, пренебрежение правилами техники безопасности на работе, отказ от жизненно важного медицинского лечения, чрезмерные нагрузки на сердце.[1]

На втором этапе нашего исследования чтобы выявить реальную картину кризисных ситуаций и суицидальных наклонностей среди подростков г. Ростова-на-Дону, мы обратились в МАОУ СОШ «Эврика-Развитие им. М. Нагибина». Педагог-психолог Вервекина Ю.Г. предоставила нам карты наблюдений учащихся за последние четыре учебных года, в которых выявлялся процент учащихся с факторами риска и наличием кризисных ситуаций. Карты наблюдений содержат возможные кризисные ситуации, наиболее актуальные для детей подросткового

возраста. Задача педагога-психолога - выявить к какому фактору (семья, поведение или школа) относятся проблемы учащегося. Если выясняется, что один и тот же подросток попадает минимум в три ситуации из списка, то можно предполагать о наличии у него кризисной ситуации. С выявленными подростками проводится дальнейшая диагностическая работа, которая предполагает три этапа обслуживания: на первом этапе с подростками проводят цветовой тест Люшера, который позволяет выявить эмоциональный фон учащихся; на втором этапе обучающиеся обследуются при помощи двух методик: «Незаконченные предложения» и тест Филипса на определение школьной тревожности; на третьем этапе работы - диагностическая методика «Пословицы» Кучера.

После анализа полученных данных выявляется группа подростков с наличием кризисных ситуаций и открытых суицидальных намерений. Анализ данных за последние четыре года представлен графически на рисунке 1.

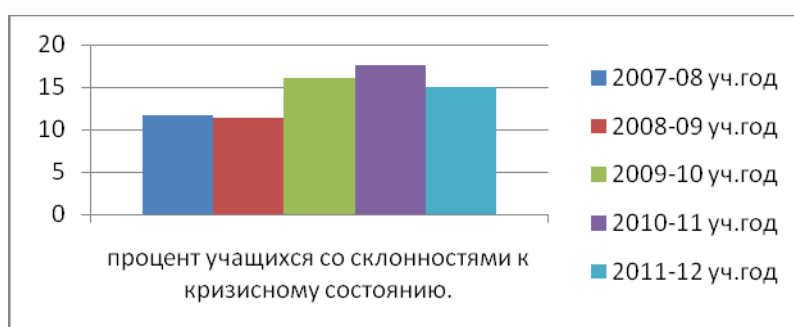


Рис.1

Из диаграммы видно, что процент учащихся с подозрением на наличие кризисных ситуаций возрастает от года в год, что в свою очередь подтверждает актуальность профилактических действий со стороны школы и семьи по предотвращению развития суицидального поведения у подростков.

Опыт педагогов-психологов МАОУ СОШ «Эврика-Развитие им. М. Нагибина» показывает, что при правильной организованной и своевременной коррекционной работе существенно снижается количество учащихся с открытыми суицидальными намерениями. [4]

Результаты коррекционной работы отражены графически в рисунке 2.

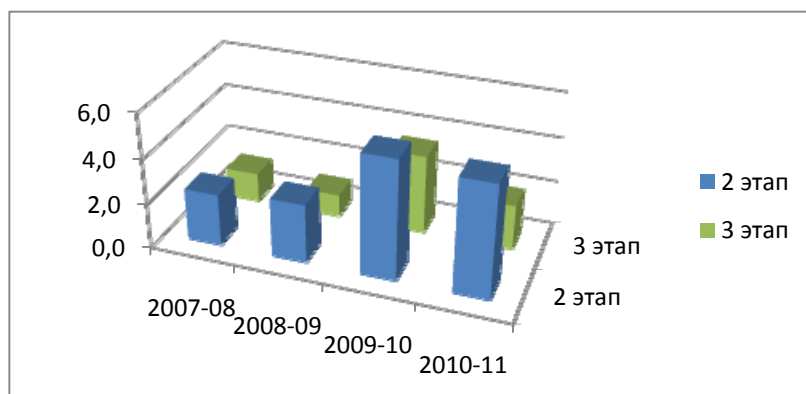


Рис.2

Таким образом, предоставленные данные позволили сделать вывод, что актуальность исследуемой темы очевидна. Данная возрастная группа требует особого внимания не только со стороны психологов, но и образовательного учреждения в целом в тандеме с семьей.

Перспектива дальнейшего исследования предполагает изучение детерминантов суицидального поведения и разработку авторской коррекционной программы по профилактике суицидальных намерений среди подростков.

Библиографический список:

1. Адамова Л.И. Профилактика суицидального поведения – М.: Изд. «Академия», 2003.
2. Вихристюк О.В. Влияние средств массовой информации на суицидальное поведение подростков и молодежи (обзор зарубежных источников) // Современная зарубежная психология №1, 2013. [Электронный ресурс] // URL: <http://psyjournals.ru/jmfp>
3. Исаев Д.С., Шерстнев К.В. Психология суицидального поведения - Самара, 2000
4. Лукьяненко Е.С., Вerveкина Ю.Г. Особенности гармонизации межличностных отношений с противоположным полом в подростковом и юношеском возрасте // Сборник материалов Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» 25-30 мая 2013 / под общ.ред. А.В.Черной – Ростов-на-Дону, 2013

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИЧИН И УСЛОВИЙ РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА

В.С. Бутенко, О.С. Бутенко

Южный федеральный университет, vk15@inbox.ru

Сегодня почти повсеместно в европейских странах принимаются меры, призванные остановить исламизацию Европы за счет максимального ограничения притока нелегальных эмигрантов, из стран арабского мира и Пакистана, и выдворить из стран ЕС исламистских экстремистов. Исследователи не могут прийти к единодушному мнению о последствиях таких действий, поскольку с одной стороны, эти меры могут разрушить замкнутость этноконфессиональных анклавов, сложившихся в Европе и служащих базой экстремисткой деятельности, а с другой, наоборот, жесткие полицейские меры, ставящие иммигрантов под неусыпный контроль государства, могут вызвать новый всплеск экстремистских настроений, поскольку эти меры перечеркнули мигрантам возможность нормальной ассимиляции в странах Европы и принятии ее ценностей.

Большой ошибкой, на наш взгляд, является сужение причин и условий экстремистской и террористической деятельности до плохих экономических условий и безработицы среди молодежи (см., например, исследование С.Ш. Муслимова «Молодежь Дагестана о религиозно-политическом экстремизме и терроризме»). Более того, аналогичное восприятие причин и условий экстремизма и терроризма

часто встречается в обществе. В приведенном С.Ш. Муслимовым исследовании, участниками которого стали более 1000 респондентов, в качестве главной рекомендации, предлагаемой молодежью в качестве профилактики и борьбы с религиозно-политическим экстремизмом 44% назвали – «обеспечение работой в городах и селах, ликвидация безработицы». Нисколько не умаляя значения фактора экономической стабильности для снижения общего уровня недовольства в обществе, следует подчеркнуть, что повышение достатка населения лишь незначительно уменьшает количество лиц, которые поддерживают экстремистов, возможно косвенно повышая, при этом, уровень финансирования самих экстремистских группировок, а, следовательно, и их активность.

Подтверждением выдвинутого нами тезиса служит исследование профессора А. Абадине об отсутствии ярко выраженной связи между терроризмом и бедностью. Как уже отмечалось выше, глубинными причинами экстремистских и террористических проявлений являются острые мировоззренческие, идеологические, ценностно-смысловые, культурные, религиозные, национальные и политические противоречия, обостряющие в обществе. В данном контексте можно рассматривать экстремизм и терроризм не только с экономической и социологической точек зрения, но и с точки зрения психологической науки, что и было проделано рядом зарубежных исследователей.

В.А. Соснин приводит исследования социального психолога и специалиста по психологии терроризма с мировым именем Ф. Мохаддама, который проанализировал проблему оснований и причин возникновения терроризма как геополитического, культурного и психологического феномена, с позиций социокультурного подхода. В основу анализа Ф. Мохаддам положил концепцию кризиса социокультурной идентичности в исламских сообществах в условиях глобализации. Исследователь выделяет несколько уровней «лестницы терроризма», последовательно проходя по которым, человек переходит от одного уровня осознания себя в обществе (и окружающем мире) к другому, постепенно идентифицируя себя с террористом. Ф. Мохаддамом были выделены следующие уровни «лестницы»:

- Базовый уровень: социально-экономические и политические условия жизни формируют возрастающую неудовлетворенность своей индивидуальной идентичностью и возможностью реализации собственных жизненных целей (отсутствие социальной мобильности и жизненных перспектив), как следствие - поиск новой идентичности.

- Первый уровень: Поиск рационального объяснения - кто виноват? И как защитный механизм - поиск внешнего врага.

- Второй уровень: определение внешнего врага (например, «американцы, западный мир, вообще христианская культура» (цитата по В.А. Соснину).

- Третий уровень: принятие мотивации террориста, формирование террористических групп и их идеологии.

- Четвертый уровень: реализация мотивации – «именно мы должны выступить против безбожного христианского мира» (цитата по В.А. Соснину).

Уже на этом уровне представители террористических и экстремистских организаций рассматривают себя как людей, причастных к общему делу, как часть экстремистской группы. Они живут в мире, разделенном на «мы» и «они», на

«черное» и «белое». Частью идентичности террориста становятся скрытность и разрушение (секретность и разрушительность).

- Пятый уровень: выполнение террористических актов¹.

По мнению Ф. Мохаддама, многие люди в исламском мире становятся террористами в силу того, что традиционное общество, характерное для большинства арабских и мусульманских государств, позволяют им удовлетворить потребность в индивидуальной идентичности только путем вступления в такие автономные исламские организации, как экстремистские группы. Невозможность человека реализовать свои права и развить свои личностные качества в рамках существующей социокультурной идентичности порождают у молодого поколения мусульманских стран отчаяние и недовольство, стремление найти новую идентичность (в том числе в ряду террористов).

Основываясь на широком эмпирическом материале Ф. Мохаддам убедительно показывает, как экстремизм и терроризм возникают из социальных, культурных условий жизни и перспектив развития исламских сообществ в современном глобализирующемся мире. Признавая наличие внутренних проблем развития у стран исламского мира в связи с глобализационными тенденциями, Ф. Мохаддам предлагает вести борьбу с кризисом социокультурной идентичности в исламских сообществах посредством изменения социокультурных основ их жизни, которые питают и поддерживают терроризм. Тем самым он доказывает и утверждает перспективу долговременной и невоенной стратегии борьбы с терроризмом в современном мире.

Подтверждением указанной концепции являются недавние и неоконченные, по сути, события так называемой, «Арабской весны». Серия массовых протестов в странах арабского мира, идейными вдохновителями которых были молодые люди, получившие хорошее образование и стремящиеся реализовать себя в своей стране, но не имеющие таких возможностей из-за сложившегося в этих странах авторитарного режима, очень близкого, по сути, к традиционным, крайне стабильным и нединамичным обществам. Демонстрации и массовые протесты привели к падению правящих элит (перевороту) в Тунисе, Египте, Йемене, к гражданским войнам в Ливии и Сирии, восстанию в Бахрейне, демонстрации и выступления также затронули Алжир, Ирак, Иорданию, Марокко, Оман, Кувейт, Ливан, Мавританию, Саудовскую Аравию, Судан, Джибути и Западную Сахару.

Литература

1. Соснин В. А. Психология суицидального терроризма в XXI веке: исторические параллели и современные геополитические тенденции // Психологический журнал. – 2011. – Том 032. – № 4. – С. 30-44.

2. Сатановский Е. Я. Дипломатия. Международный терроризм // Международная жизнь. – 2005. – № 11. – С. 54-69.

¹ Соснин В.А. Психология суицидального терроризма в XXI веке: исторические параллели и современные геополитические тенденции // Психологический журнал. 2011. № 4. Том 032. С. 30-44.

3. Кислова В. С. Особенности психологического сопровождения студентов университета в условиях рисков модернизации высшего образования: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Ростов-н/Д, 2006. – 23 с.

4. Бутенко В. С. Психологическая служба высшего учебного заведения как способ обучения и профессиональной самореализации // Научный и общественно-теоретический журнал «Научная мысль Кавказа». – 2012. – №3. – С.47-49.

5. Бутенко В. С., Бутенко О. С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №4. URL:http://www.hses-online.ru/2012_04.html (дата обращения: 08.11.2013).

МЕСТО И РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

О.С. Бутенко, В.С. Бутенко, А.А. Свечников

Южный федеральный университет, butenko_os@mail.ru

Многие исследователи отмечают факт, что в отношении технических и естественных наук система оценки профессиональных знаний и сравнения квалификации, составляющая суть Болонского процесса является гораздо более эффективной, чем для гуманитарных наук.. В этой области высшего образования новая структуризация - 3 - 4-летний бакалавриат и 2 - 1-летняя магистратура - осуществима и даже желательна. На первом этапе накапливаются базовые знания, на втором идет специализация по имеющимся многочисленным и разнообразным направлениям.

Данная структура высшего инженерного и естественнонаучного образования обеспечивает как раз ту унификацию высшего образования, которая представляет собой суть Болонского процесса. В последнее время даже заговорили о создании Европейского технического института, в котором будет стекаться лучшая часть европейских студентов. Представители естественнонаучного направления теснее связаны между собой, хорошо информированы о работе своих коллег за границей, публикуются в одних и тех же международных журналах. Более того, качество технического образования измерить значительно проще по сравнению с результатами обучения по гуманитарным наукам, в которых базовые знания в идеале - это междисциплинарный комплекс из исторических, культурных, философских, антропологических и филологических знаний. Причем необходимо отметить, что указанный комплекс знаний детерминирован культурной традицией страны обучения.

Эту особенность признают почти все страны-участницы Болонского процесса. Не даром, высшее медицинское образование почти во всех странах Европы исключено из мероприятий по реализации Болонского процесса.

Указанное обстоятельство вынуждает пересмотреть отношение к Болонскому процессу со стороны представителей юриспруденции, экономики,

социологии и психологии. То есть тех специальностей, на которые традиционно из года в год растет спрос со стороны абитуриентов.

Качественное обучение высоко квалифицированных специалистов, ранее востребованных на рынке труда, ныне в новых условиях массовизации высшего образования и сокращения сроков обучения под влиянием Болонского процесса объективно невозможна.

Более того, выпускники с академической степенью бакалавра пока не стали органичной составляющей жизни, как современной России, так и многих зарубежных стран. По результатам опроса независимой исследовательской группы «Рейтинги высшей школы», проведенного по заказу журнала «Обучение & карьера» более 80 % отечественных экспертов считают бакалавриат неполным высшим образованием. Поэтому в сложившихся условиях представляется актуальным использование возможностей дополнительного профессионального образования, в том числе, предусмотренные новым Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». А именно: отсутствие необходимости их государственной аккредитации образовательных программ дополнительного профессионального образования и возможность выдачи диплома о повышении квалификации, разрабатываемого образовательной организацией самостоятельно.

Как отмечает в своем исследовании Шаяхметова Г.И.: «Институт дополнительного профессионального образования должен взять на себя функцию доводки бакалавров с учетом требований работодателей, на сегодняшний момент корпоративные образовательные программы в основном нацелены на переучивание или доучивание дипломированных специалистов, на чью профессиональную подготовку уже потрачены средства»².

Преимуществами образовательных программ дополнительного профессионального образования являются:

1. Возможность, за относительно короткий срок, освоить большой объем практико-ориентированного учебного материала.
2. Гибкость выбора форм, сроков и образовательных технологий, включая активные методы обучения.
3. Возможность проведения более индивидуальной работы с обучающимися.
4. Ориентированность на развитие профессионально значимых компетенций и навыков.
5. Лучшее усвоение учебного материала, вследствие осознанности выбора образовательной программы повышения квалификации и ее соответствия актуальным профессиональным потребностям обучающегося.
6. Возможность быстрой подготовки кадров требуемой квалификации для решения конкретных профессиональных и производственных задач в соответствии с требованиями работодателя.

² Шаяхметова Г.И. «Место и роль института дополнительного профессионального образования в процессе профессиональной мобильности современного специалиста в период вхождения России в Болонский процесс» // Современные исследования социальных проблем. 2011. №3. С.24

Следовательно, система дополнительного профессионального образования, хотя и не регулируется напрямую требованиями Болонского процесса, но, тем не менее, играет важную роль в становлении профессионала в современных условиях. Она обеспечивает снижение негативных последствий массовизации высшего образования, и органично встраивается в систему непрерывного образования, формируя и завершая образование тех, кто получив степень бакалавра начал (или продолжил) профессиональную деятельность. Для успешного выполнения указанных задач, безусловно, необходимо активное участие работодателей в формировании учебных планов, критериев оценки и квалификационных требований к учащимся и выпускникам учреждений дополнительного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бауэр Е.А. «Реакция на Болонские реформы в системе образования Западной Европы» // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 109-113
2. Бутенко О.С. Болонский процесс и правовое регулирование высшего образования // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2007. – № 1. – С. 80-88.
3. Бутенко О.С. Правовое регулирование образовательной деятельности России в связи с участием в Болонском процессе (теоретико-правовой аспект): Автореф. Дис. ... канд. юр. наук. – Краснодар, 2008. 20 с.
4. «Заметки о Болонском процессе» // Знамя. – 2012. – № 4. – С. 200-204
5. Захарова О.Л. «Университеты Германии в Болонском процессе» // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 101-106.
6. Кислова В.С. Особенности психологического сопровождения студентов университета в условиях рисков модернизации высшего образования: Автореф. Дис. ... канд. псих. наук. – Ростов-н/Д, 2006. 23 с.
7. Тарасюк Л.Н. «Обеспечение качества высшего образования в Великобритании в контексте Болонского процесса» // Alma Mater. – 2010. – № 5. – С. 68-77
8. Шаяхметова Г.И. «Место и роль института дополнительного профессионального образования в процессе профессиональной мобильности современного специалиста в период вхождения России в Болонский процесс» // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – №3. – С. 24

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА ПОТОКА У ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ

Ю.А. Василенко

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южный федеральный университет», факультет педагогики и практической психологии, vasilenkouliya@mail.ru

В условиях современного мира огромное влияние на жизнедеятельность людей оказывают Интернет-технологии. В большей степени этому влиянию подвержены подростки, поскольку данный возрастной период является сензитивным. В подростковом возрасте происходит формирование процессов саморегуляции и

самосознания. Подростки еще не способны контролировать и регулировать правильно свою деятельность, дифференцировать её по степени важности, выбирать наиболее приоритетную для себя. Они активно вовлекаются в Интернет-пространство и полностью в него погружаются, не заботясь о результате своей деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что они находятся под влиянием опыта потока. Но подростки еще не способны контролировать и регулировать свою жизнедеятельность, вследствие чего у них возникают личностные деформации и Интернет-зависимость.

В отечественной и зарубежной психологии феномен Интернет-зависимости подростков стал предметом изучения сравнительно недавно. Среди российских исследований необходимо отметить работы А.Е. Войскунского, который одним из первых ученых обратил внимание на деятельность людей в Интернете и влияние на них Сети. В дальнейших исследованиях он рассматривает данный феномен относительно концепции опыта потока [4, с.134]. Также, в отечественной психологии придерживаются данного подхода О.Е. Смыслова, Ю.Б. Дормашев, Ш.Л. Ван, А.Г. Макалатия, А.А. Аветисова и др.. О.Е. Смыслова исследовала специфику переживания опыта потока у хакеров. Ш.Л. Ван занимался изучением опыта потока у китайских игроков в компьютерные игры и его связь с особенностями китайской культуры. А.А. Аветисова занималась изучением переживания опыта потока у русскоговорящих игроков в MUD. Ю.Б. Дормашев рассматривал опыт потока, опираясь на представления о слепопроизвольном внимании. В своей работе А.Г. Макалатия исследовал переживание опыта потока в ходе компьютерных игр [2, с. 10].

В зарубежной психологии изучением данного феномена занимались Дж. Репман, Т. Чан, Д.Хоффман, К.Мак-Кенн, С. Ли, Т. Новак, М. Чиксентмихайи и др.. В исследовании Дж. Репман и Т. Чана проводился сравнительный анализ переживания опыта потока пользователем информационных технологий в зависимости от характеристик применяемых программ: электронной почты, чтение новостей, навигации по Интернету. К. Мак-Кенн и С.Ли исследовали опыт потока, который возникает у игроков в ролевых групповых играх в интернете. В результате данного исследования были выявлены закономерности коллективных игр. Д.Хоффман и Т.Новак в результате проведения исследования выявили ряд факторов, которые возникают в процессе переживания опыта потока в интернете [1, с.264].

М. Чиксентмихайи под понятием «опыт потока» понимает специфическое состояние поглощенностью деятельностью, в котором действие следует за действием согласно своей внутренней логике, а результат деятельности отходит в сознании субъекта на второй план. При этом поведение полностью захватывает субъекта, он выполняет его с радостью и удовольствием, не заботясь о конечном результате своих действий [4, с.57].

Д. Хоффман и Т. Новаком, совместно с А. Духачеком установили, что опыт потока в высокой степени характеризует применение Интернета. Они определяют опыт потока как «состояние, возникающее при навигации по сети и которое характеризуется непрерывной последовательностью ответов, вызванных интерактивностью системы, приятно субъекту само по себе, сопровождается сужением самосознания и является самоподкрепляющим» [1, с.265].

В настоящее время среди подростков все больше распространяется интернет-зависимость. Нередко можно заменить тот факт, что подростки могут проводить целый день за компьютером, наслаждаясь игрой в интернете. По мнению

И.В. Чудовой, для интернет-зависимых подростков характерно слепопроизвольное внимание; наличие внутренних мотивов, побуждающих к деятельности; склонность к интеллектуализации; чувство одиночества и недостатка взаимопонимания; низкая агрессивность; эмоциональная напряженность и некоторая склонность к негативизму; наличие фрустрированных потребностей; склонность к избеганию проблем и ответственности [5, с.18].

Для Ю.Б. Дормашева опыт потока совпадает с слепопроизвольным вниманием. Данный вид внимания проявляется тогда, когда цель субъекта ориентирована на результат, а не на процесс активности. Слепопроизвольное внимание возникает, когда субъект полностью поглощен деятельностью, и в это время переживание сознательных усилий снижается или исчезает [3, с.251].

М. Чиксентихайи рассматривается опыт потока как аутотелический опыт, под который понимает совокупность переживаний, которые сопровождают и одновременно мотивируют деятельность, непрерывно подталкивая субъекта на ее возобновление и продолжение независимо от внешних подкреплений.

В рамках нашего дальнейшего исследования предполагается изучать переживание опыта потока у интернет-зависимых подростков. Д. Хоффман и Т. Новакком, совместно с А. Духачеком установили, что опыт потока в высокой степени характеризует применение Интернета. Они определяют опыт потока как «состояние, возникающее при навигации по сети и которое характеризуется непрерывной последовательностью ответов, вызванных интерактивностью системы, приятно субъекту само по себе, сопровождается сужением самосознания и является самоподкрепляющим» [1, с.265]. Опираясь на данную концепцию, мы предполагаем изучать опыт потока в условиях работы в Интернете по следующим направлениям: переживание потока интернет-зависимыми подростками, структурные характеристики деятельности потока, условия достижения потока.

Исследование опыта потока у интернет-зависимых подростков даст нам понимание механизмов формирования данного феномена, методов диагностики и возможностей психологической помощи людям, страдающим данной зависимостью.

Библиографический список

1. Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Мотивация потока и ее изучения в деятельности хакеров // Современная психология мотивации / под.ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. – с. 244-277.
2. Войскунский А.Е., Смыслова О.В., Аветисова А.А. Исследование опыта потока в деятельности, опосредствованной информационными технологиями // Технологии информационного общества - Интернет и современное общество: труды VI Всероссийской объединенной конференции. Санкт-Петербург, 3 - 6 ноября 2003 г. - СПб.: Изд-во Филологического ф-та СПбГУ, 2003. С. 9-11.
3. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я Психология внимания / Ю.Б. Дормашев. – М.: Тривола, 1995. – с. 248-257.
4. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Пер. с англ. — М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. — 461 с.
5. Чудова И.В. Особенности образа "Я" "Жителя Интернета"/И.В.Чудова // Психологический журнал. 2002. Т.22. № 1., с. 17-19.

ПОДРОСТКОВАЯ АУТОАГРЕССИЯ – АНАЛИЗ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

Д.В. Вертяева

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВПО «КубГУ»)
darya.vertyaeva@mail.ru*

В переходном возрасте проблема эмоционального неблагополучия становится актуальной для многих подростков. В этот период их психическая организация крайне нестабильна. В современном мире подрастающему поколению тяжело без соответствующей поддержки и воспитания влиться во взрослый мир. Старшее поколение со своими законами, со своей отличной от детской структурой, влечет к себе несовершеннолетнего. Результатом этого служит проявление девиантного поведения, частовыражающегося в аутоагрессии.

Аутоагрессия – разновидность агрессивного поведения, при котором враждебные действия направляются человеком на самого себя [5]. Аутоагрессивное поведение является отличительной особенностью нашего времени во всем мире. Оно проявляется в преступности, наркомании, алкоголизме, проституции, краже и в суицидах. [4, с. 3].

Особое внимание, как одному из актуальных аспектов рассматриваемой темы, можно уделить совершенно самоубийств подростками. Причинами для самоубийства могут послужить: ситуация в семье, конфликты с родителями и друзьями, возникшее одиночество, унижения, которым подвергаются подростки со стороны сверстников и многое другое. Чаще всего эти категории относятся к подросткам из неблагополучных семей, хотя существует большое влияние массовой культуры, которая произрастает из культа смерти (подражание героям из фильмов и книг). В среднем ежегодно по стране самоубийство совершают 1,5 тысячи подростков.

Цель данной работы – провести анализ общественного мнения по проблеме подростковой аутоагрессии.

Методы исследования – анализ комментариев пользователей Интернет на газетные статьи по проблеме аутоагрессивного поведения у подростков.

Базой нашего исследования выступили следующие статьи. В «Комсомольской правде» за 09.02.2012г. вышла статья «Подросток, выпрыгнувший с 14 этажа: На этот раз ваши запреты не подействуют» рассказывалось, что в Москве 14-летний школьник после ссоры с отцом выпрыгнул из окна 17 этажа. По словам соседей, семья была благополучной и периодических ссор отца с сыном не наблюдалось. Так же служит фактом то, что в последнее время мальчик почти не общался с матерью — «... женщина выпивала, и родители разошлись. Отец женился снова». Школьник оставил предсмертную записку. Между тем, специалисты не исключают, что свое роковое решение молодой человек принял после того, как стало известно о двойном самоубийстве 14-летних девочек в подмосковной Лобне. Тогда таким же способом ушли из жизни школьницы Лиза и Настя. Об этом случае рассказывалось в статье за 08.02.2012г. «Школьницы, спрыгнувшие с крыши многоэтажки в Лобне, говорили, что планируют самоубийство, но им ни-

кто не верил». Их знакомые рассказывают, что девочки дружили очень давно. Настя была лидером в отношениях, а Лиза была очень тихой девочкой. У одной из подруг это была не первая попытка свести счеты с жизнью. Примерно за месяц у девочек появились статусы в соц. сетях с ярко выраженной темой о самоубийстве. «Известно, что девушки оставили предсмертные записки. И одинаковые пакетики с подарками для родных: бумажное сердце, игрушка и фруктовый чай. В записках девочки написали мамам, что очень любят их любят и просят помнить».[3]. Специалисты отмечают, что у подростков ярко выражена тяга к группированию и подражательству. Дуэтом прыгнуть с крыши проще - один обязательно ведущий, который подталкивает, а другой - ведомый. Скорее всего, по отдельности они бы не смогли совершить этой глупости. Срабатывает эффект группы - как же, она прыгнула, а я нет, она может, а я нет.

Годом раньше в этой же газете вышла статья 19.01.2011г. «Трагедия в Подмосковье: Влюбленные подростки спрыгнули с балкона 16 этажа». Молодые люди 15-летняя Галина и 17-летний Никита вместе свели счеты с жизнью. Перед этим они отправили родителям смс: "Любите нас и вспоминайте. Мы вас тоже очень сильно любили, но непонимание взяло верх". По первой версии влюбленные пошли на этот шаг из-за разногласий с родителями. Судя по всему, те не разрешали им встречаться. Родители Никиты, говорят, крайне негативно относились к ежедневным поездкам сына в другой город. Но позднее 27.01.2011г. появились новые подробности о происшедшем «Подростки совершили самоубийство из-за издевательств и угроз знакомого им сатаниста». Хотя версия не была подтверждена.[3].

Проанализировав более 200 комментариев читателей к этим статьям можно выделить общие мнения:

– Необходим запрет показа по телевидению передач о самоубийстве (нужно беречь психику подрастающего поколения).

– Родители должны контролировать сайты, которые посещает ребенок (например, установка утилит для родительского контроля за посещаемыми детьми сайтами)

– Родителям надо ребенку все время внушать и говорить, что, несмотря ни на что, вы его любите (ежедневные разговоры с детьми для установления дружеских и доверительных отношений).

– Надо стремиться научить ребенка верить в Бога (например, это могут быть совместные походы в церковь).

– Нужно найти ребенку занятие по душе в какой-либо секции, чтобы он надолго не был предоставлен сам себе.

Хотелось бы выделить три наиболее актуальных комментариев, которые отражают заданную тему:«Кузьма09.02.2012, 12:36 - Чтобы помочь детям, надо начинать со взрослых. Людей учат математике и географии, а как выжить в ситуации стресса никто не учит. Расслабляться с помощью водки в России считается нормальным. А вот если предложить нашему человеку обучиться медитации или аутотренингу, он тут же покрутит пальцем у виска. Предложение сходить к психологу люди вообще воспринимают, как оскорбление. И все себя успокаивают, что это у кого-то проблемы, а у нас все ОК, с нами беды быть не может...»

«Ольга 08.02.2012, 22:31 - Дети думают, что все будут переживать, плакать и долго оплакивать их кончину (и самое главное ровесники) и вечно их помнить и т.д. Но на самом деле никто кроме родителей этого делать не будет».

«Денис 09.02.2012, 11:40 - Самые близкие у ребенка - это родители и если с ними связь разорвана то неудивительно, что возникают такие проблемы. Психологи могут помочь в этом лишь частично. Без участия родителей ничего не будет».

Мнения читателей свидетельствуют, скорее всего, о том, что ответственность за такое поведение подростков лежит на родителях, ведь они создают модель мира своему чаду, и все что он получает потом, просто накладывается поверх этой модели. У одного мудреца как-то спросили, с какого возраста надо воспитывать ребенка. Тот спросил, сколько уже лет ребенку. «Два годика» - ответили родители. «Вы упустили время на 2 года и 9 месяцев» - таков был ответ великого мыслителя.

В заключении, можно сказать, что, прежде всего, родителям важно помнить, что ребенку жизненно необходимы внимание и забота. Родители должны демонстрировать желание понять своего ребенка, принимать участие в его жизни. При этом важно не само понимание, а принятие его позиции, одобрение. В подростковом возрасте проблемы часто кажутся неподъемными, если с ними приходится справляться в одиночку. Главное, чтобы ребенок знал, что он может положиться на своих родителей и в любой момент попросить о помощи, а пути решения этих проблем найдутся всегда!

Библиографический список

1. Змановская Елена Валерьевна. Девиантология. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста - 12-е издание. — Питер, 2012 .
3. <http://www.kp.ru>
4. <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/autoagressivnoe-povedenie-nesovershennoletnih-mery-profilaktiki>
5. <http://www.psycenter.ru/autoagressiya.html>

ТРЕНИНГ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЕМЬИ

С.М. Восканян

*Армавирская государственная педагогическая академия
d.a.m@mail.ru*

Научная и практическая значимость проблемного поля семьи как объекта психологического исследования и воздействия предопределяет дальнейший рост внимания к этой теме. Это объясняется теми трудностями, которые в современном обществе испытывают огромное количество семей: большое количество разводов, снижение уровня рождаемости, всё возрастающее число семей с одним родителем и семей с приёмными детьми. Одной из проблем большинства семей яв-

ляется отсутствие полноценного общения/ Очень много времени у человека уходит на работу, а семью остается все меньше и меньше. И как следствие - семейные конфликты. В результате таких конфликтов у членов семьи наблюдается снижение психологической и социальной адаптации, отсутствие способности к совместной деятельности, рассогласованность в вопросах воспитания детей. Все это приводит к возникновению серьезных барьера взаимопонимания, к нарушениям взаимоотношений.

Еще до возникновения психотерапии взаимопонимание между супругами, рассматривалось в качестве одной из предпосылок стабильности семьи и семейного счастья. И с первых шагов развития семейной психотерапии ученых интересовали вопросы: как достигается взаимопонимание, как члены семьи общаются между собой, как они относятся к информации, как она перерабатывается?

Интересными и эффективными формами работы с семьей являются групповые семинары, практикумы, тренинги. Такие формы работы предполагают как теоретическое ознакомление с проблемой, так и практические выходы из конкретных ситуаций.

Простором для творчества являются деловые игры. Они максимально приближают участников игры к реальной обстановке, формируют навыки быстрого принятия педагогически верных решений, умение вовремя увидеть и исправить ошибку. Нет конкретной узко направленной схемы проведения деловых игр. Все зависит от компетентности, способностей и выдумки руководителей деловой игры.

Целью деловых игр является выработка и закрепление определенных навыков, умения предупредить конфликтные ситуации. Роли в деловых играх могут распределяться по-разному. Темой деловых игр могут быть разные конфликтные ситуации. В нашем случае они будут направлены на взаимодействие будущих первоклассников и родителей, в которых будут отражаться принятие новой социальной роли ребенка, его новых домашних обязанностей и т.д. Деловые игры, проводимые в родительских группах, нацелены на развитие их рефлексивных способностей, входящих в структуру личностной готовности родителей к поступлению ребенка в школу.

Мы в своей работе хотели бы остановиться на возможностях тренинга в решении указанных выше проблем.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в отечественной практике. На сегодняшний день можно выделить две точки зрения на роль тренинга в совершенствовании коммуникативной компетентности. Сторонники первой точки зрения считают, что тренинг призван восполнить недостаток умений и навыков, которые не обеспечиваются системой образования, процессами социализации и не могут быть приобретены в процессе коммуникативной практики. Другая точка зрения заключается в том, что тренинг представляет собой, прежде всего работу по переосмыслению коммуникативного опыта, расширению знаний, способствующих формированию более компетентного взаимодействия с окружающим миром.

Что касается использования социально- психологического тренинга (СПТ) в работе с семьей, то практика последних лет доказала перспективность такого подхода. В настоящее время широко практикуются различные формы социально-

психологического тренинга, цель которых обучение психологически грамотному общению.

Если выбрать из психологических условий успешности брака наиважнейшие, то к их числу необходимо будет отнести способность супругов к психологической поддержке друг друга. Именно она создает из семьи убежище от сложностей окружающего мира и одновременно определяет морально-психологический климат семьи. Причем исходное взаимопонимание в отсутствие психологической поддержки может быстро смениться отчуждением и холодностью. К сожалению, способность к психологической поддержке есть в полном смысле этого слова дар божий и присуща далеко не всем. Однако способность эта тренируется и можно это сделать при помощи социально-психологического тренинга по основам семейного счастья.

Родительский тренинг – это активная форма работы с родителями, которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным. В родительских тренингах должны участвовать оба родителя. От этого эффективность тренинга возрастает, и результаты не заставляют себя ждать. Тренинг проводится с группой, состоящей из 12–15 человек. Родительские тренинги будут успешными, если все родители будут в них активно участвовать и регулярно их посещать. Чтобы тренинг был результативен, он должен включить в себя 5–8 занятий. Родительский тренинг проводится, как правило, психологом школы, который дает возможность родителям на время ощутить себя ребенком, пережить эмоционально еще раз детские впечатления. С большим интересом родители выполняют такие тренинговые задания, как «детские гримасы», «любимая игрушка», «мой сказочный образ», «детские игры», «воспоминания детства», «фильм о моей семье». Безусловно, процесс работы семьи над собой, очень сложен и длителен, но при наличии собственного желания, поддержки семьи и помощи психолога результат практически всегда бывает положительным.

В заключение хотелось бы отметить, что в основном все семейные проблемы решаются с помощью психологии. Даже если супруги сталкиваются с материальными трудностями, с воздействием внешних, объективных неблагоприятных факторов, или с проблемами в интимных отношениях, достаточно изменить структуру восприятия этих ситуаций в их сознании и уже возможно появление различных вариантов выходов. А дальше с помощью психолога можно выбрать оптимальное решение и двигаться вперед к нормализации своей семейной, да и не только семейной, жизни.

Таким образом, психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются как в рамках психотерапии, так и для работы с семьей, имеющими проблемы, в целях оказания им помощи.

Библиографический список:

1. Андреева Т. В. Семейная психология: Учебник для высших учебных заведений/Г.М. Андреева – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения. – М., 2000.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 2005. – 176 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

У ДЕВУШЕК

Э.Ю. Габрелян

ФГАОУ ВПО Северо-Кавказский федеральный университет

Главным действующим лицом в спорте является спортсмен и тренеру не безразлично, что же движет спортсменом в его спортивном совершенствовании, как активизировать этот "двигатель" - запускать его действие? Не зная особенностей потребностно-мотивационной сферы личности спортсмена, трудно готовить его к соревнованиям, формировать у него устойчивую, сильно действующую мотивацию. Тренер, вооруженный информацией об особенностях мотивации своего ученика, выступает как тонкий творец и истинный создатель спортивного результата. Мотивация человека является составной частью его характера, она формируется в течение всей жизни, начиная с раннего детства. Источниками мотивации могут быть особенности психики данной личности, личная потребность в успехе, признании, общении с друзьями, особенности и склонность двигательной задачи. Мотивация в спорте зависит как от внутренних причин (темперамент, черты характера), так и внешних (влияние родителей, педагогов, тренеров). Внедрение новых организационно-методических приемов физического воспитания, наличие необходимых современных сооружений, использование и модернизация технических средств создают положительный фон формирования стойких интересов (мотиваций) к спортивным знаниям.

По признанию многих спортивных психологов, мотивационная сфера спортсмена - это стержень, ядро его личности, совокупность внутренних побудительных сил к действию.

В проведенном мной исследовании приняли участие 15 человек-студентки Факультета Физической Культуры и спорта СГУ, члены женской сборной команды по футболу г. Ставрополя в возрасте 20-21 года. На испытуемых было проведено 3 методики: Патохарактерологический Диагностический опросник Е.А.Личко, «Мотивы спортивной деятельности» А.В. Шаболтас, «Изучение мотивов занятия спортом» Н.В. Тропинкова. Из пятнадцати человек, участвовавших в данном исследовании, с помощью Патохарактерологического Диагностического опросника Е.А. Личко было выявлено следующее процентное соотношение четырех основных психотипов: 20%- эпилептоидов, 26,6%- шизоидов, 26,6%- истероидов, 26,6%- циклоидов. С помощью методики «Мотивы спортивной деятельности» А.В. Шаболтас получили результаты, отражающие доминирующий мотив спортивной деятельности по каждому психотипу. Далее был произведен качественный анализ внутри каждого психотипа относительно доминирующего мотива. На основе полученных закономерностей можно сказать, что личностно-типологические особенности спортсменов влияют на доминирующий тип мотивации их спортивной деятельности. То есть особенности, присущие каждому психотипу, оказывают влияние на доминирование того или иного мотива в общей структуре мотивов занятия спортом.

КОНФОРМНОСТЬ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ: ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ

И.Н. Гаревская

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский Государственный университет»
garasia@list.ru*

Конформность – это изменение поведения или мнения человека в результате реального или воображаемого давления группы. Конформизм или конформное поведение, показывает меру подчинения индивида групповому давлению, принятия им определенного стандарта [1, с.483].

Хотя конформность и конформизм изучались в основном в рамках социальной психологии, эта проблематика представляет интерес для менеджмента, в частности, для управления персоналом. Понимание этих феноменов важно для управления процессами адаптации персонала в организации, механизмами влияния в трудовых коллективах. Конформность как черта личности является важным аспектом «управляемости». А управляемость – одна из индивидуально-психологических характеристик работника, от которых зависит его адаптация, восприятие его трудового поведения руководителями, карьерное продвижение.

В работах социальных психологов показано, что женщины проявляют в среднем большую конформность, чем мужчины (Л.Осман, Ш. Берн, Игли и др.) [2]. Причины этого неоднозначны. Некоторые объясняют различия в конформности мужчин и женщин их сохраняющимися даже в западном обществе статусными различиями, поэтому часто мужчины оказывают влияние, а женщины поддаются ему. Исследование немецких организационных психологов показало, что, несмотря на заниженную по сравнению с мужчинами зарплату, женщины удовлетворены работой больше, чем мужчины, демонстрируют более сильную привязанность к организации и реже думают об увольнении [3, с.463].

Большая часть ранних экспериментов и опросов касалась таких ситуаций, когда социальное «давление» на индивида осуществлялось в непосредственном взаимодействии, в том числе организационном. Еще недавно почти вся информация в организациях передавалась непосредственно лично, и большое значение имели не только статус коммуникатора (руководителя), но его внешность, голос, жесты, мимика. Но сегодня все большую роль в управлении приобретают сетевые ресурсы. Интернет стал незаменимым средством коммуникации почти в любой организации. Теперь управленческие решения, ценности, нормы и все то, что входит в понятие организационной культуры, зачастую транслируется через письменные суждения. Поэтому прежние данные о гендерных различиях конформности требуют подтверждения применительно к условиям сетевой письменной коммуникации.

В нашем эмпирическом исследовании податливость субъекта чужим мнениям изучалась как его отношение к комментариям, написанными другими пользователями в сети Интернет. Цель исследования – выявить возможные различия юношей и девушек в оценках своей конформности по отношению к чужим комментариям в сети. Гипотеза: девушки в условиях сетевой письменной коммуникации проявляют большую конформность, чем юноши.

Метод исследования – анкетирование. Респонденты – 70 юношей и девушек, студенты 2 курса Кубанского государственного университета (направления подготовки – управление персоналом и социальная работа). Анкета состояла из 5 вопросов. Вопросы касались отношения респондентов к комментариям по определенной проблеме пользователей сети Интернет. Примеры вопросов: Часто ли вы прислушиваетесь к мнению посторонних людей, которые оставили комментарии до вас? Если все комментарии отрицательные, может ли это ввести вас в заблуждение (относительно первоначальной точки зрения, высказанной автором)? Предусматривались два варианта ответа «да» или «нет» без промежуточных позиций.

Выяснилось, что подавляющее число респондентов читают комментарии к сообщениям в Интернете. При ответе на общий вопрос «часто ли вы прислушиваетесь к мнению посторонних людей, которые оставили комментарии до вас?», отрицательно ответили 52% девушек (что значительно больше, чем отрицательных ответов юношей). То есть девушки стремились показать, что от чужого мнения они вообще зависят мало. Однако более конкретные вопросы показали другое. 39% девушек и лишь 12,5% юношей признали, что могут быть введены в заблуждение чужими комментариями. Девушки заявили о своей большей зависимости от отрицательных комментариев, нежели от положительных (49% к 29%).

Таким образом, гипотезу можно считать подтвержденной. Девушки в условиях сетевой письменной коммуникации проявляют большую конформность, чем юноши. Однако необходимы исследования на выборках других возрастов и для других ситуаций сетевой коммуникации, прежде чем делать вывод, что женская конформность выше мужской не только в реальной, но и в «виртуальной» жизни. Значимость таких исследований для практики управления персоналом заключается в возможности учитывать гендерную специфику при использовании организацией сетевых коммуникаций как канала влияния на ценности, нормы и трудовое поведение работников.

Библиографический список

1. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология: учеб. пособие. – СПб., 2010.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб., 2003.
3. Геберт Д., Розенштиль Л. фон. Организационная психология. Человек и организация. – Харьков, 2006

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОДЕРЖАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ И ТИПА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Д.Е. Гладких

*Федеральное Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение Высшего Профессионального Образования Кубанский Государственный Университет филиал в городе Славянск-на-Кубани,
DASHAPASHA100@yandex.ru*

В современном мире отмечается интенсификация межэтнических контактов, прослеживается рост национального самосознания культурных групп. В условиях все более интенсивного межкультурного сотрудничества и взаимопроникновения

культур особую актуальность приобретают проблемы, связанные с образованием и воспитанием ребенка в полиэтнической среде.

Значимость исследований, посвященных подростковому возрасту, обусловлена тем, что именно в этот период происходит особенно интенсивное формирование этнической идентичности и этнических стереотипов.

Целью нашего исследования являлось выявление основных социально-психологических закономерностей, раскрывающих характер взаимосвязи между содержанием этнических стереотипов и типом этнической идентичности подростка. В исследовании принимало участие в общей сложности 67 респондентов, среди которых 35 русских и 32 подростка различных этнических групп. Все респонденты являются учащимися общеобразовательной школы станицы Троицкой Крымского района.

Типы этнической идентичности респондентов мы определяли на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма (Г.У. Солдатова).

По итогам проведения исследования можно сделать следующие выводы:

- обнаруженные корреляции свидетельствуют о том, что:

1. Существует взаимосвязь между выраженностью и интенсивностью автостереотипов и типом и выраженностью этнической идентичности у подростков исследуемых этнических групп;

2. У подростков русской этнической группы и у подростков иных этнических групп характер этих взаимосвязей различен.

По итогам статистической обработки выявлено, что у русских подростков отмечается выраженность автостереотипов с гипoidентичностью, выраженность автостереотипов с нормой; у подростков иных этнических групп отмечается выраженность автостереотипов с гиперидентичностью;

у русских подростков отмечаются положительные корреляции аффективного компонента, выраженности этнической идентичности с выраженностью автостереотипов, у подростков иных этнических групп эти взаимосвязи отрицательные. Обнаруженные корреляции позволяют сделать вывод о том, что в процессе инкультурации у подростков русской и исследуемых этнических групп формирование этнической идентичности тесно связано с формированием автостереотипов, но содержательные особенности этих взаимосвязей различны. Решению данных проблем в общении со сверстниками, с родителями, а также в отношении к самому себе может способствовать проведение социально-психологической программы, которая предусмотрена нами на 2 этапе нашей исследовательской работы.

Данную коррекционную работу мы провели с 60% подростков, у которых были обнаружены высокий уровень тревожности и серьезные трансформации идентичности. Программа состоит из 3 этапов:

1 этап ориентировочный (2 занятия): знакомство участников друг с другом, создание безопасной атмосферы и чувства доверия в группе.

2 этап психокоррекционный (4 занятия): осознание своих трудностей в общении, развитие доверия, эмпатии, принятие других людей и самого себя.

3 этап обобщающе-закрепляющий (1 занятие).

Одна из главных проблем, с которой сталкивается современный мир – кризис идентичности. В наиболее сложной ситуации оказываются подростки, так как

дети данной возрастной группы переживают «двойной кризис» - кризис идентичности.

Таким образом, для подростков из семей мигрантов основная сложность подросткового возраста заключается в проблемах поиска идентичности, «спутанность ролей», что в соответствии с концепцией Э.Эриксона является основным негативным спутником пубертата при неблагоприятном его прохождении [5].

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. [Текст] / Е.П.Белинская, Т.Г. Стефаненко. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК» 2000. – 270 с.

2. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика [Текст] / А.А. Бодалев, В.В. Столин - СПб.: Речь, 2002.- 440с.

3. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). / М.: Изд.-во МПСИ; Воронеж: Изд.-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

4. Галяпина В.Н. Этнопсихологические основы педагогической деятельности [Текст] / В.Н. Галяпина. Ставрополь: ООО «Литера», 2006. – 293 с.

5. Ковалева Н.И. Социально-психологическая адаптация детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения / Психология образования: современное состояние и перспективы [Текст] / Н.И. Ковалева // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. Е.Ю.Пряжниковой. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. – С. 112-118.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ У ПЕРЕЖИВАЮЩИХ РАЗВОД

Е.Н. Гомонова

*студентка 4 курса факультета психологии ЮФУ
научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Белова Е.В.
Южный Федеральный Университет, факультет психологии
gomonova.catherine@yandex.ru*

Одной из важнейших составляющих Я-концепции личности являются ее представления о будущем. Они составляют целостную субъективную картину будущего в сложной и противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает свою социальную ценность и индивидуальный смысл жизни [1; 3]. Но намерения человека, вытекающие, в том числе, из его представлений о будущем, и встречные требования жизни часто образуют противоречия. Поэтому неотъемлемая часть жизненной стратегии человека - это решение противоречий жизни, преодоление трудных жизненных ситуаций, к числу которых относится ситуация развода [2].

Какими бы ни были обстоятельства, приведшие к распаду брака, развод оказывает существенное влияние на все стороны жизни членов распавшейся семьи. Он сказывается и на эмоциональном благополучии человека, и на состоянии его здоровья; порождает юридические проблемы; осложняет экономическое положение разведенных; изменяет взаимоотношения с ближайшим социальным ок-

ружением; ставит острые проблемы, связанные с выполнением родительских ролей. Разведенным супругам приходится одновременно адаптироваться к распаду брака и формировать новый стиль жизни, приспосабливаться к кардинально изменившимся условиям, что влечет за собой пересмотр Я-концепции и планов на будущее. Исследование содержания представлений о будущем лиц, находящихся в ситуации развода, в связи с их ценностными и смысложизненными ориентациями позволит получить данные, востребованные при оказании психологической помощи людям, переживающим стресс потери значимых отношений.

Целью проведенного нами исследования выступило изучение содержания представлений о будущем лиц, находящихся в ситуации развода. Предмет исследования составила взаимосвязь содержания представлений о будущем с смысложизненными ориентациями, реализованностью жизни и психологическим возрастом лиц, находящихся в ситуации развода.

В исследовании приняли участие 15 человек, недавно переживших, либо находящихся в ситуации развода (8 мужчин и 7 женщин в возрасте от 25 до 37 лет). В исследовании использовались методы свободного самоописания, контент-анализа, психологического тестирования (методики Изучения смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [5] и Оценивания пятилетий жизни А.А. Кроника [4]), математической статистики (корреляционный анализ по Спирмену и двухфакторный дисперсионный анализ по Фридману). Для выявления представлений респондентов о своем будущем использовался метод свободного описания. В результате контент-аналитической обработки полученных материалов были выявлены три категории, характеризующие содержание представлений респондентов о будущем:

- проспективность представления о будущем («максимальное будущее», та временная перспектива, которая присутствует в представлении о будущем);
- позитивность представления о будущем (эмоциональная оценка будущего респондентами);
- представленность в будущем различных сфер жизни респондентов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что период времени, прошедший со времени развода, положительно связан с проспективностью и позитивностью представлений респондентов о будущем. С течением времени, прошедшим со времени развода, люди постепенно начинают планировать всё более отдалённое будущее и более позитивно его оценивать. Люди, которые развелись совсем недавно, еще переживают стресс потери значимых отношений и сконцентрированы, скорее, на прошлом и настоящем.

Выраженные планы на будущее в сфере саморазвития свойственны переживающим развод с более высокой оценкой реализованности своей жизни. Кроме того, эти респонденты реже описывают свое будущее через взаимодействие с родственниками, как и респонденты с высокими показателями результативности жизни.

Более высокая оценка результативности, продуктивности и осмысленности жизни сопряжена с меньшей значимостью для будущего лиц, переживающих развод, их окружения и с менее выраженным стремлением к самоизменению; они характеризуются позитивным самоощущением и удовлетворённостью своим личным состоянием.

Респонденты, уверенные в своей способности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, не связывают своё будущее с обучением, не видят необходимости в получении дополнительных знаний, умений, навыков.

Полученные данные свидетельствуют о том, что с ростом общего показателя осмысленности жизни растет значимость категории «Дети» в будущем респондентов.

Превалирование сфер "Материальное благополучие" и "Профессия" в представлениях о будущем наших респондентов объясняется тем, что подавляющее большинство заявляет в планах на будущее создать новую семью, для чего естественно необходимо иметь определенный материальный и социальный статус. С другой стороны, эти две жизненные сферы предоставляют широкие возможности для реабилитации после неудачи в семейной жизни, а также для компенсации в случае дальнейшей семейной неустроенности.

Иерархии сфер жизнедеятельности в представлениях о будущем специфичны для мужчин и женщин: тот факт, что мужчины отмечают одинаковую значимость сфер «профессия» и «материальное благополучие», вероятно, объясняется наличием гендерного стереотипа "добытчика". А предпочтение материального благополучия профессии у женщин мы склонны объяснять тем, что женщины, скорее всего, ожидают материальной поддержки от партнера.

Различия наблюдаются и в актуальности различных содержательных составляющих сферы «Семья» в представлениях о будущем мужчин и женщин. Для женщин партнёрские отношения с мужчиной в представлениях о будущем настолько же значимы, как и наличие детей, а для мужчин отношения с женщиной-партнёром явно превалируют. Мы считаем, что это объясняется тем, что у женщин преобладает установка на цельность семьи, т.е. общий ребенок для них является неотъемлемой частью нового брака. При этом у мужчин доминирует индивидуалистическая установка (ценности), т.е. им важно, чтобы партнер в первую очередь не ограничивал и поддерживал их. Возможно, это также можно объяснить и тем, что у большинства респондентов-мужчин уже есть дети.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что:

- представления о будущем у переживающих развод связаны с их смысложизненными ориентациями, реализованностью жизни и психологическим возрастом;
- представления о будущем у переживающих развод мужчин и женщин специфичны.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Изд-во «Мысль», 1991. – 299 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. - №1. С. 3-18.
3. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. - Киев: Наукова думка, 1984. - 209 с.

4. Кроник А. А. Сколько вам лет? Линии жизни глазами психолога / А.А. Кроник [и др.] Под ред. А.А. Кроника. - М. : Школа-Пресс, 1993. - 112 с.

5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.

ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

А.В. Горбатов

Южный федеральный университет, christine.charm@yandex.ru

В современном мире не секрет тот факт, что наше будущее зависит от того, насколько мы уверены в себе. Чем выше наша уверенность в себе, тем выше шанс построить гармоничные взаимоотношения с окружающими нас людьми, реализовать себя в карьере, получить признание и моральное удовлетворение.

Проблема саморегуляции человеком собственного поведения и деятельности стала в последние годы одной из самых значимых в психологии. Отметим, что период обучения в школе является сензитивным для раскрытия индивидуальных способностей, становления адекватной самооценки, развития навыков самоконтроля и саморегуляции.

В нашей работе мы рассматриваем личностную саморегуляцию у подростков с различным уровнем самоэффективности.

Саморегуляцию в зарубежной психологии рассматривали учёные: Дж. Капра, Д. Сервон, А. Адлер, Г. Олпорт и др.

Проблемой личностной саморегуляции в отечественной психологии занимались такие учёные, как: И.П. Павлов, П.К. Анохин, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинская, В.И. Моросанова.

Как подчеркивала Л.И. Божович [2], формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны – рациональной, волевой или эмоциональной. Поскольку саморегуляция рассматривается как целостное образование в структуре личности, а управление собственными действиями и поступками затрагивает все компоненты личности, то и структуру саморегуляции важно рассматривать с личностных позиций. Данный взгляд на саморегуляцию в виде когнитивной, регулятивной и аффективной составляющих был представлен в работах О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, С.Л. Рубинштейна [2].

Личностную саморегуляцию можно определить, как собственное регулирование, возможность управления событиями окружающей среды и собственным поведением.

Личностная саморегуляция включает смысловой, процессуальный компоненты и самооценку личности [3].

Смысловой аспект личностной саморегуляции отображает источники активности личности, побудительные психологические силы, которые актуализируют ее, предоставляют ей определенное направления и предопределяют именно такие действия, независимо от внешних условий и факторов.

Процессуальный аспект саморегуляции определяет качественно разные, но одинаковые по уровню достижений варианты регуляции личностью поведения и деятельности.

Самооценка определяет эмоциональные и мотивационные состояния, влияет на выбор собственных целей, предопределяет характер оценки и отношения личности к достигнутым ею результатам [3].

Саморегуляция является важным образованием в структуре личности подростка, позволяющим позитивно разрешать трудности, возникающие в различных сферах его деятельности.

В свою очередь отметим, что «самоэффективность заключается в том, насколько компетентным чувствует себя человек, выполняя то или иное дело» [1], определяет Т.О Гордеева.

Самоэффективность личности является одним из компонентов личностной саморегуляции.

Прослеживается связь между феноменами «личностная саморегуляция» и «самоэффективность», поскольку самоэффективность является компонентом в структуре саморегуляции.

В концепции Бандуры были выделены две группы взаимовлияющих факторов саморегуляции — внешние и внутренние. [4]

Внешние факторы саморегуляции - стандарты, по которым мы можем оценивать свое поведение. Например, из наставлений родителей и учителей мы узнаем о ценности честного поведения; наблюдая за другими, мы вырабатываем множество стандартов для оценки своих действий.

Внутренние или личностные факторы включают в себя три условия:

1. Самонаблюдение (self-observation),
2. Процесс вынесения суждений (judgmental process),
3. Активная реакция на себя (active self-reaction).

На наш взгляд, самоэффективность необходимо рассматривать как компонент процесса самонаблюдения.

Говоря о самоэффективности, мы говорим о восприятии себя как эффективного, способного добиться успеха, пройти через любые трудности, чтобы получить нужный нам результат. Наша эффективность зависит от опыта, накапливаемого в процессе личностного развития.

Научной разработкой проблемы самоэффективности, занимались такие учёные как: Д. Сервон, Д. Майерс и др.

Изучением самоэффективности в отечественной психологической науке занимались: Т. О. Гордеева, Е.В. Головина и В.Г. Ромек.

Подросток, оценивая себя как эффективного в той или иной деятельности, и в результате самонаблюдения способен регулировать своё поведение. Примером может служить ситуация итоговой проверки знаний в школе, когда подростку необходимо максимально сосредоточиться, чтобы достичь хорошего результата.

Если же уровень самоэффективности подростка низок, то он не сможет адекватно оценить свои силы и возможности, не сможет сосредоточиться, чтобы добиться желаемого результата и оценки своих знаний.

Рефлексия, являясь центральным механизмом процесса саморегуляции [3], позволяет личности осуществлять самооценку, самоконтроль и ориентировку в

социокультурных нормах. Рефлексия помогает осмыслить подростку свои собственные действия, например, в ситуации конфликта с родителями или одноклассниками. Понять, что в произошедшей ситуации может быть виноват он, а не окружающие.

Таким образом, и рефлексия, и самонаблюдение помогают подростку регулировать своё поведение в социуме.

Мы полагаем, что изучение самоэффективности в пространстве личностной саморегуляции полнее раскроет личностный потенциал подростка.

Библиографический список

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл: Академия, 2006.
2. Мамонова Е.Б. Особенности развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте.: Дисс.канд.психол.наук. — Н.-Новгород, 2004
3. Саморегуляция. Часть 2. Личностная саморегуляция [Электронный ресурс] // Электрон. статья. URL: <http://becmology.ru/blog/general/self-regulate02.htm> (дата обращения: 12.11.2013)
4. Фрейдджер Р., Фэйдимен Дж, Теория личности и личностный рост. Прайм-Евразия. СПб, 2004

СТРЕМЛЕНИЕ К САМОУТВЕРЖДЕНИЮ ЛЮДЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Н.Л. Гордеева

магистрант 2 го года обучения ФПиПП, ЮФУ

научный руководитель: И.С. Ломаковская, к.п.с.н., доцент, ЮФУ

Юношеский возраст – один из ответственных периодов формирования личности, который включает в себя осознание смысла жизни и ее целей. Большинство ученых признается, что юношеский возраст является главным периодом формирования собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь[1]. Ранняя юность является важным и ответственным этапом развития личности. В этот период происходит становление психологических механизмов, которые оказывают влияние на процессы развития и самореализации. Именно в этом возрасте начинается раскрытие всех аспектов личности, развитие личностных возможностей, расширяется совместная деятельность с другими людьми, заканчивается подготовка к включению в самостоятельную жизнь как полноправного члена общества. Все это создает необходимые предпосылки для самоутверждения личности.

В этом возрасте идет активный процесс формирования, усложнения личности, изменения иерархии потребностей.

Юношеский возраст особенно важен для решения задач самоопределения, самореализации и выбора жизненного пути, который связан с выбором профессии. Возраст юношества сенситивен для формирования психологической готовности к личностному, профессиональному и жизненному самоопределению, внутренне связан с построением жизненных планов, с определением дальнейшего

пути. В настоящий период ситуация развития для юношей осложнена еще и трудностями социального переустройства нашего общества, в связи с чем необходимо изучение психологии современных подростков и юношей, в частности, особенностей самоутверждения[2].

Проблема самоутверждения в юношеском возрасте остается актуальной, так как кардинальные изменения в новом информационном мире, насыщенном в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в ценностных ориентациях и поступках людей, особенно ярко это выражено у юношей и девушек. Особую остроту сегодня приобретает изучение изменений, происходящих в самосознании современной молодежи. Неизбежная переоценка ценностей, их кризис более всего проявляются в сознании этой социальной группы[5].

Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, с его самосознанием, с его самооценкой. Все это детерминировано усилением личностного контроля, самоуправления, "новой стадией" развития интеллекта, "открытием" своего внутреннего мира. Открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых — может быть, главное приобретение юности. Внешний мир начинает восприниматься "через себя". Возрастает волевая регуляция. Ярко проявляется стремление к самоутверждению[4].

Информационное пространство, или инфосфера, представляет собой весьма специфическую среду. Настоящий период развития современного общества характеризуется интенсивной разработкой компьютерных технологий, которые реализуются во всех сферах деятельности человека, образуя глобальное информационное пространство нашего мира. Особое место информационная среда занимает в жизни учащейся молодежи, что изменяет прежние формы культурного бытия молодых людей, их виды общения, трансформирует способ культурной коммуникации, оказывает влияние на формирование социальной культуры современного человека. В системе ценностей современной молодежной среды информационные ценности занимают одно из наиболее приоритетных мест. В неявном виде информационные ценности и потребности на самом деле всегда являлись первостепенными для всех слоев общества, так как, вообще говоря, степень информированности человека напрямую связана не только с его духовными, но и с материальными и экономическими возможностями[3]. В современном обществе и особенно в развитых странах мира, к которым, несомненно, принадлежит и Россия (по крайней мере, исходя из критериев развития системы образования), роль информационных ценностей резко возрастает с каждым годом и причиной этого является как лавинообразное развитие технических средств общения, так и столь же мощное проникновение возможностей этих средств в сознание людей[5].

При этом ввиду того что молодежь представляет собой наиболее социально активный слой населения, именно в молодежном социуме информационные потребности самого разного типа приобретают наибольшую силу[4]. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), широко используемые молодыми людьми для развлечения, обучения, дистанционных видов общения, для решения разнообразных конкретных научных, производственных, и других видов задач, могут оказывать разного рода воздействия на стремление к самоутверждению молодых людей. Влияние современной информационной среды, с которой тесно

контактируют современные молодые люди, на становление и развитие важнейших компонентов социальной культуры человека требуют пристального внимания и специального научного исследования.

Всякому человеку свойственна потребность утверждаться в той деятельности, которую он выполняет, стремление добиться успеха в своих глазах и во мнении окружающих. В особой мере это характерно для юношеского возраста, с его бурно развивающимся самосознанием[2]. Но, например, при традиционной системе обучения, преобладающей на сегодняшний день, стремление юношей к самоутверждению не удовлетворяется в учебном процессе. Технологии обучения, используемые сегодня в школе, значительной частью педагогов крайне мало ориентированы на актуализацию "личностных возможностей учащихся и формирование у них потребности и готовности к самоутверждению в познавательной деятельности. И, как следствие, многие выпускники не способны к самостоятельному решению жизненных проблем, не готовы утверждаться лично, профессионально, духовно, культурно[4]. Таким образом, налицо противоречие между объективно существующими запросами общества на активную самостоятельную, творчески самоутверждающуюся личность, с одной стороны, и реально функционирующей образовательной системой, технологически не обеспечивающий этот процесс, с другой.

Юношеский возраст — это период самоопределения и саморазвития. Именно с этого возраста начинает развиваться способность и возможность самореализовываться в социально значимой деятельности. Главные новообразования — это рефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению и сознательному построению собственной жизни.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни.- М.:Мысль, 1991. -301 с.
2. Голаваха, Е. И. Жизненная перспектива и социальное самоопределение молодежи / Е. И. Голаваха.— Киев: Наукова думка, 1988.- с. 124-125
3. Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М.: ИФ РАН, 1999.-48 с.
4. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
5. Молодёжь России и вызовы XXI века: социально-нравственные проблемы адаптации в новых исторических условиях / Под общей редакцией д.э.н., профессора А. А. Шулуца. М.,2001.-117с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ С УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ И ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА

А.В. Гостищева

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Кубанский государственный
университет» филиал в г. Славянске-на-Кубани, gostischeva_anna@mail.ru*

Выбор профессии является важнейшей проблемой подросткового периода и часто в дальнейшем определяет весь жизненный путь человека. В это время потребности и интересы подростков крайне неустойчивы. Они порождаются сверстниками и знакомыми. Выбирая профессию, подросткам необходимо учитывать свои склонности, профессиональные интересы, предпочтения и способности. Осознанный и правильный выбор профессии определяет успешность карьерного и профессионального роста, социализации и самореализации. Поэтому необходимость организации грамотного и эффективного профессионального просвещения и консультирования, направленного на помощь подростку, отвечающей требованиям общества и личности, делает данную проблему наиболее актуальной.

Изучением профессионального самоопределения учеников и связью с типом темперамента, типологическими и психологическими особенностями свойств нервной системы занимались и продолжают заниматься известные психологи и учёные: Е.А. Климов, О. Липманн, Н.С. Пряжников, Г.С. Прыгин, Э. Клепаред, К.М. Гуревич, В.С. Мерлин. Они отмечают, что стиль деятельности влияет на становление профессионала, профессиональную ориентацию и отбор, профессиональное обучение, адаптацию к данной профессии. Это связано с тем, что проблема профессионального самоопределения носит фундаментальный характер, потому что затрагивает общую проблему жизненного становления личности [4, с.187].

Объектом нашего исследования являются учащиеся 9 - х классов, а предметом – профессиональные интересы подростков, тип темперамента и уровень мотивации достижений.

На сегодняшний день учеными разработаны специальные тесты и методики, позволяющие определить склонность к тому или иному виду деятельности, определить особенности будущей профессии, тип мышления, уровень школьной тревожности, интеллектуальные способности, личностные качества, ценностные ориентации, интересы, мотивы выбора профессии, черты характера, профессиональную направленность, которые напрямую связаны с выбором профессии [2, с.52].

В рамках исследования вопроса профессиональных интересов подростков и их типа темперамента, уровня мотивации достижений, нами была организована деятельность на базе МБОУ СОШ №6 п. Совхозного Славянского района. В исследовании приняли участие учащиеся 9 – х классов в количестве 28 человек. Нами были использованы методики «Профиль», «Определение темперамента», «Диагностика мотивации достижений», в модификации Резапкиной Г., направленные на выявление профессиональных интересов, навыков, способностей и наклонностей подростков.

При проведении методики «Профиль» учащимся предлагалось ответить на пятьдесят вопросов, относящихся к десяти направлениям профессиональной деятельности: физика и математика; химия и биология; радиотехника и электроника; механика и конструирование; география и геология; литература и искусство; история и политика; педагогика и медицина; предпринимательство и домоводство; спорт и военное дело. Данная методика использовалась для уточнения профессиональных интересов. Результаты методики отображены в таблице 1.

Таблица 1

Профессиональные интересы подростков

Направление профессиональной деятельности (профиль)	Количество человек	Количество человек в %
<i>Спорт и военное дело</i>	6	21
<i>География и геология</i>	2	7
<i>Химия и биология</i>	4	14
<i>Педагогика и медицина</i>	4	14
<i>Радиотехника и электроника</i>	3	11
<i>Механика и конструирование</i>	2	7
<i>Литература и искусство</i>	10	36

Таким образом, мы видим, что в исследуемых нами классах наиболее востребованным направлением профессиональной деятельности является литература и искусство - 36 % , направления - химия и биология, педагогика и медицина – нравятся 14 % подростков, а спорт и военное дело предпочитает 21 % учащихся. Учеников с не сформированными профессиональными интересами не выявлено. Некоторые подростки отдавали предпочтение 2 направлениям профессиональной деятельности. Это говорит о еще не до конца сформированном профессиональном самосознании.

Проводя тест «Определение темперамента», в ходе которого подростки отвечали на задаваемые вопросы о чувствах и реакциях в различных ситуациях, нами получены следующие результаты: 12 учащихся обладают сангвиническим темпераментом, 11 человек – холерическим, 3 человека – флегматическим, 2 человека- меланхолическим темпераментом. Результаты методики отображены на диаграмме 1.

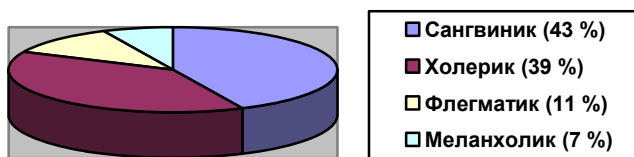


Диаграмма 1. Тип темперамента

Для учащихся с холерическим типом темперамента характерны быстрота, подвижность, возбудимость, их чувства обычно быстро возникают и ярко проявляются. Для подростков с флегматическим темпераментом свойственны медлительность и уравновешенность, их чувства глубоки, но скрыты от посторонних глаз. Сангвиники – жизнерадостны, любят общение, контролируют свои эмоции, быстро осваиваются в новой обстановке. А у меланхоликов – чувства и эмоцио-

нальные состояния отличаются глубиной, постоянством и силой, им свойственна тонкость восприятия, тяжело переносят обиды. Но, следует отметить, что в чистом виде темпераменты встречаются редко, следовательно, в каждом что-то есть от холерика, сангвиника, флегматика и меланхолика. Поэтому важно учитывать тип темперамента и в трудовой деятельности [1, с.249]. Учет особенностей темперамента - быстрота и точность реакции, правильность ориентировки в различных ситуациях и условиях – в профориентационной работе с учащимися имеет важное значение для выявления наиболее оптимальных вариантов выбора «человек – дело», для определения наибольшей пригодности человека к тому или иному виду трудовой деятельности как исполнителя, будущего организатора, руководителя производственного процесса в различных областях труда.

При проведении методики «Диагностика мотивации достижений», подросткам предлагалось ответить на тридцать вопросов, выявляющих уровень мотивации достижений тестируемого. Ознакомившись с результатами данного опроса, мы видим следующее: у 2-х человек – низкая мотивация достижений, у 3 человек – средний уровень мотивации, у 16 человек – высокий уровень, у 7 человек – очень высокий уровень мотивации достижений. Результаты методики отображены на диаграмме 2.

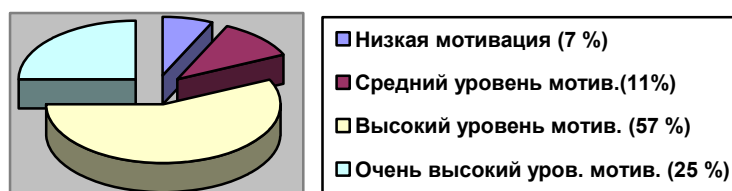


Диаграмма 2. Уровень мотивации достижений

Данная методика показала, что мотивация достижений проявляется в желании достичь совершенства и готовности к интенсивной работе. В основе этих стремлений лежат эмоциональные переживания, связанные с социальным принятием успехов человека.

Таким образом, холерики и сангвиники выбрали следующие направления профессиональной деятельности: спорт и военное дело, радиотехника и электроника и при этом у них наблюдается очень высокий уровень мотивации достижений. Учащиеся с флегматическим и меланхолическим типом темперамента отдали предпочтение таким профилям как педагогика и медицина, литература и искусство, химия и биология при среднем и высоком уровне мотивации. Холерикам можно порекомендовать такие профессии как строитель, следователь, электрик, журналист; флегматикам – терапевт, механик, научный сотрудник; сангвиникам – организатор, инженер; меланхоликам – педагог, писатель, геолог, художник [3, с.79].

Итак, мы проследили взаимосвязь профессиональных интересов подростков с типом темперамента и уровнем мотивации. Поэтому одной из важнейших задач профессионального самоопределения подростков является формирование профессионального самосознания, проявляющегося в направленности учащегося на самого себя, соотнесении требований профессии со своими интересами,

склонностями и возможностями, осознании себя как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Сформированность профессионального самосознания позволяет учащимся иметь обоснованное профнамерение, характеризующееся положительным отношением к будущей сфере профессиональной деятельности, стремлением получить соответствующее образование.

Литература

1. Крысько В.Г. Общая психология. Курс лекций / В.Г. Крысько. — Питер, 2009. - 352 с.
2. Резапкина Г.В. Время выбирать профессию [Текст] / Г.В. Резапкина.- М.: 2008. – 96 с.
3. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы [Текст] / Г.В. Резапкина.- М.: Генезис, 2009.- 124 с.
4. Пряжникова Е. Ю. Профориентация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников.— М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 496 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ У СТУДЕНТОВ- ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ЛИДЕРСТВА

В.Е. Гудкова

*Академия педагогического образования Южного федерального университета
savanna_666@mail.ru*

Лидерство – важнейший компонент эффективного руководства. Оно встречается везде, где есть устойчивое объединение людей. Само слово «лидер» означает «вождь», «ведущий». Несмотря на кажущуюся простоту этого понятия, в современной науке, при наличии общности исходных позиций различных авторов, лидерство характеризуется неоднозначно.

Лидерство отличается от руководства, которое предполагает достаточно жесткую и формализованную систему отношений господства – подчинения. Лидер – это символ общности и образец поведения группы. Он выдвигается, как правило, снизу, преимущественно стихийно и принимается последователями.

Анализ природы лидерства показывает, что оно проистекает из определенных потребностей людей и их объединений, которые и призваны удовлетворять лидеры.

Объектом нашего исследования являются студенты-педагогика с различными типами лидерства.

Предметом исследования является взаимосвязь поведения в конфликтах у студентов-педагогов с различными типами лидерства.

На становление, характер и направленность лидерства непосредственно влияют внутренние побуждения человека к занятию руководящих позиций. Прояснить субъективные механизмы лидерства помогают психологические теории, в частности психоаналитическое объяснение лидерства. Как считал основополож-

ник психо-анализа З. Фрейд, в основе лидерства лежит подавленное либидо — преимущественно бессознательное влечение сексуального характера.

Заметный вклад в развитие психоаналитического объяснения феномена лидерства внесли ученые Франкфуртской школы Э. Фромм, Т. Адорно и др. Они выявили тип личности, предрасположенный к авторитаризму и стремящийся к власти. Такая личность формируется в нездоровых общественных условиях, порождающих массовые фрустрации и неврозы, состояния подавленности, гнетущего напряжения, тревожности, безысходности и отчаяния.

В психологии понятие конфликта применяется достаточно широко, фактически адресуясь ко всем разнородным явлениям, связанным с психикой людей. Конфликтом называют и межличностные трудности, и внутриличностные переживания, и кризисные явления (предмет психотерапевтической работы), и столкновение алгоритмов решения учебных задач у обучающегося и др.

Приведем некоторые наиболее распространенные определения данного понятия в психологической науке. «Психологический словарь» определяет конфликт как трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями. В. В. Дружинин и его соавторы дают следующее определение конфликта: «Конфликт – способ разрешения коренных противоречий, неразрешимых другим (логическим) путем». Н. В. Гришина рассматривает конфликт как биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем каждая из сторон конфликта представлена активным субъектом (субъектами). А.Я. Анцупов и А. И. Шипилов предлагают следующее определение: «Под конфликтом понимается наиболее острый способ решения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [3].

При всей близости понимания компонентов или признаков конфликта различными авторами, ни одно из определений не может быть принято в качестве универсального, либо в силу ограниченности охватываемых им явлений, либо из-за его многозначности.

В рамках нашего исследования мы остановимся лишь на одном аспекте исследования конфликта – социально-психологическом. Это специфический аспект конфликтологического анализа, но он весьма значим для понимания социальных столкновений и порождаемых ими конфликтов.

Социальный конфликт – это ситуация, когда стороны (субъекты) открытого взаимодействия преследуют какие-то свои цели, которые противоречат или взаимно исключают друг друга, что вызывает взаимное противодействие, противоборство [2].

Необходимо разделить феномены социально-психологического конфликта и социально-психологического противоречия. Если в первом случае мы имеем дело с открытым противодействием, с поведением, то во втором случае – лишь с осознанием различий в социальных установках, отношениях, мнениях, ожиданиях и т.д., т.е. всего того социально-психологического комплекса, которым характеризуются взаимодействующие социальные субъекты. Это различие, воспринимаемое как противоречие (несогласованность, разнородность), и вызывает пере-

живания, но само по себе может и не выливаться в открытое, противодействие, противоборство.

Конфликт можно понимать как интегральный феномен, связывающий во-едино интрапсихические процессы (переживания, эмоции, восприятие, отношение и т. д.) с интерпсихическими (взаимоотношения, коммуникация и т. д.) в ситуации актуального взаимодействия социальных субъектов в форме противодействия, противоборства [1].

Все вышесказанное делает изучение конфликтов на социально-психологическом уровне весьма непростым. Дополнительные трудности возникают из-за практической невозможности воспроизведения однотипных условий разворачивания конфликтов, поэтому такой метод исследования, как эксперимент, становится крайне трудноприменимым. Диагностика конфликта также связана со значительными трудностями.

Широкое распространение в конфликтологии получила разработанная американскими психологами К. Томасом и Р. Киллменом двухмерная модель стратегии поведения личности в конфликтном взаимодействии. Ее авторы исходили из положения о том, что в любом социальном конфликте каждый участник оценивает и соотносит свои собственные интересы и интересы соперника. Отражение этих интересов может происходить более или менее осознанно. Основываясь на результатах исследований, авторы установили, что чем меньше в конфликте осознаны интересы (свои и соперника), тем больше поведение участников насыщено мощным эмоциональным напряжением. В качестве стратегий авторы выделили пять способов конфликтного взаимодействия: уход, уступка, компромисс, сотрудничество, соперничество [3].

Человек, желающий стать лидером, должен обладать определенными качествами, которые в различных ситуациях должны быть разными. Признается, что лидерским качествам можно научиться. Благодаря этим качествам человек может приобрести авторитет, и сотрудники признают его лидером.

Лидер выполняет множество социальных ролей, каждая из которых требует наличия конкретных знаний, навыков. Среди проблем, находящихся в компетенции лидера, основными являются: утверждение и развитие определенного типа организационной культуры; построение эффективной коммуникации в организации; формирование рабочих групп и управление ими; управление конфликтами; построение коалиций и развитие партнерских отношений; своевременное реагирование на динамику внешней среды и управление изменениями [4].

Эффективность управления непосредственно связана с оптимальным использованием ресурсов организации при решении насущных проблем и ее способностью достойно встретить требования ближайшего будущего. И зарубежные (К. Томас), и отечественные (Н.В. Гришина) психологи считают нужным сконцентрировать внимание на таких аспектах изучения конфликтов, как формы поведения в конфликтных ситуациях, а также факторах, влияющих на выбор той или иной формы поведения. Выбор той или иной стратегии выхода из конфликта зависит от различных факторов: личностные особенности, уровень нанесенного ущерба, возможные последствия, значимость решаемой проблемы, особенности трудовой атмосферы в коллективе, специфика управления коллективом.

Литература:

1. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт. Новосибирск, 2009.
2. Зеркин Д. П. Основы конфликтологии. Ростов на/Д: Феникс, 2008.
3. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. СПб., 2007.
4. Прыгин Б. Д. Руководство и лидерство. Л. 2003.

ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ

Е.Г. Денисова

*Научный руководитель – канд. психол. наук, Мирошниченко С.С.
Южный федеральный университет, факультет психологии,
keithdenisova@gmail.com*

В условиях современной реальности человек подвергается воздействию множества стрессоров, возникает необходимость адаптироваться к потоку информации и быстро изменяющейся среде. Э. Фромм в качестве средства адаптации рассматривал процесс изменения характера человека, в котором проявляются новые стремления, новые тревоги [3, с. 55].

С позиций когнитивно-поведенческой психотерапии формирование убеждений, призванных структурировать опыт и помогать ориентироваться в мире, выступает ведущим средством адаптации [2, с. 25]. Однако эти убеждения могут быть как функциональными, так и дисфункциональными [1, с. 48].

Таким образом, предметом нашего исследования выступили характерологические корреляты формирования дисфункциональных убеждений.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи представителей когнитивной психотерапии (Дж. Келли, А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери), рационально-эмоциональная терапия А. Эллиса [4, с. 34] и когнитивно-экспериментальная теория С. Эпштейна [5].

Ведущей целью рассматривается изучение взаимосвязи дисфункциональных убеждений с чертами и акцентуациями характера, иерархией терминальных ценностей, направленностью личности в общении.

Эмпирическим объектом исследования выступили 34 человека в возрасте от 19 до 24 лет.

В ходе теоретического исследования были сформулированы гипотезы о том, что выраженность дисфункциональных убеждений по шкале «доброжелательность окружающего мира» может быть связана с:

1. выраженностью некоторых акцентуаций характера.
2. с преобладанием тех или иных черт характера человека.
3. с иерархией терминальных и инструментальных ценностей.
4. с ведущей направленностью личности в общении.
5. с доминирующей стратегией психологической защиты.

Для измерения заявленных показателей были использованы следующие методики:

- 1) «Шкала базисных убеждений» – М. А. Падун, А. В. Котельникова.

- 2) «Методика изучения акцентуаций личности» Шмишека-Леонгарда
- 3) Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла.
- 4) Методика изучения ценностных ориентации - М. Рокич.
- 5) Методика «Направленность личности в общении» - С.Л. Братченко.
- 6) Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении – В. В. Бойко.

Полученные данные были подвергнуты статическому анализу. Гипотезы проверялись с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что существует значимая положительная связь убеждений о враждебности окружающего мира с дистимной и тревожной акцентуациями. Также мы можем наблюдать связь выраженности дисфункциональных убеждений о враждебности внешнего мира с чертами характера - жестокость и практичность. При этом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что с ростом выраженности дисфункциональных убеждений о враждебности внешнего мира снижается субъективная значимость такой терминальной ценности как наличие верных друзей и инструментальной ценности – чуткость. Мы полагаем, что это можно объяснить желанием отгородиться, закрыться, защитить себя от внешнего враждебного мира. При наличии дисфункциональных убеждений о враждебности внешнего мира ведущей направленностью личности в общении является манипуляторная и индифферентная, в то время как в их отсутствии доминирует диалогическая направленность. В отношении связи дисфункциональных убеждений о враждебности внешнего мира с доминирующей психологической защитой в общении была отмечена отрицательная взаимосвязь с миролюбием и высокая положительная тенденция с такой стратегией как «агрессия».

Существует значимая положительная связь убеждений о несправедливости внешнего мира с тревожной акцентуацией. Также мы можем наблюдать положительную связь выраженности дисфункциональных убеждений о несправедливости внешнего мира с такой чертой характера как напряженность и отрицательную связь с альтруистической и диалогической направленностью личности в общении.

Отмечается, что с ростом выраженности дисфункциональных убеждений о контроле снижается субъективная значимость такой терминальной ценности как «красота природы и искусства» и таких инструментальных ценностей как жизнерадостность и ответственность.

Существует значимая отрицательная связь убеждений об образе «Я» с гипертимной и демонстративной акцентуацией. Также мы можем наблюдать положительную связь выраженности дисфункциональных убеждений об образе «Я» с такими чертами характера как замкнутость, робость и тревожность. Значимая положительная связь выраженности дисфункциональных убеждений об образе «Я» и таких терминальных ценностей как «красота природы и искусства» и «творчество». Также полученные результаты позволяют заключить об отрицательной связи дисфункциональных убеждений об образе «Я» с авторитарной и манипуляторной направленностью личности в общении.

Отмечается значимая отрицательная связь дисфункциональных убеждений об удачливости с демонстративной акцентуацией характера. Также мы можем наблюдать положительную связь выраженности дисфункциональных убеждений об

удачливости с такими чертами характера как замкнутость, низкая нормативность поведения и практичность. При этом с ростом выраженности дисфункциональных убеждений об удачливости снижается субъективная значимость такой терминальной ценности как «красота природы и искусства».

Таким образом, все исходные гипотезы подтвердились в ходе статистического анализа.

Полученные результаты позволят разработать программу тренинга, направленного на коррекцию дисфункциональных убеждений и формирование функциональной картины мира. Также планируется произвести повторный опрос участников тренинга и оценить его результативность.

Список литературы:

1. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии / А. Бек, А. Фримен. – СПб.: Изд-во Питер, 2002. - 544 с.
2. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек [и др.] – СПб. : Изд-во Питер, 2003. – 304 с.
3. Фромм Э. Человеческая природа и характер // Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характеров. — Самара: БАХРАХ, 1997. - С. 55-56.
4. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис. – СПб.: Изд-во Сова, 2002. – 272 с.
5. Epstein S. The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. *Perspectives in Personality*, 1991. P. 63—98.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫБИРАЕМОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СО СВОБОДОЙ ВЫБОРА И ТИПОМ МЫШЛЕНИЯ

А.В. Деянова

*ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»
филиал в г. Славянске-на-Кубани. E-mail: koti457@mail.ru*

Проблема профориентации в современной России приобретает особую актуальность, поскольку сама эта деятельность в нашей стране достаточно молода, и насчитывает не более трех десятков лет именно активного ее проявления, а на фоне современной экономической и образовательной ситуации встает острая проблема - кого, чему и как эффективно учить, чтобы получить добросовестные, приносящие выгоду и себе и обществу кадры.[5]

Мы предполагаем, что на данном этапе развития профориентации в школах не учитываются многие факторы, которые могли бы помочь подросткам в определении с будущей профессией, а так же, что профориентационная деятельность недостаточно развита и имеет ряд недостатков, хотя и должна занимать важное место в определении жизненных перспектив у учащихся, особенно старших классов.

Объектом нашего исследования стал процесс формирования профессионального выбора учениками старших 10 и 11 классов МБОУ СОШ № 6.

Предметом исследования стали профессиональные предпочтения учеников и их соотношение с типами мышления, а так же влияние на них свободы выбора подростков.

На первом этапе среди учеников 10 и 11 классов школы № 6 Славянского района, п. Сад-Гигант была проведена методика, целью которой было выявить интересы к профессии и профнаправленности(методика «Профиль»- методика карты интересов А.Е.Голомштока в модификации Г.В.Резапкиной[4, с.113]).

В результате проведения данного исследования были получены следующие результаты. Среди учеников 10 классов (20 человек, 10 девочек и 10 мальчиков) оказалось, что профессиональные интересы слабо выражены у 30 % (6 чел.) учеников, т.е. они не набрали должного количества баллов не по одному виду профнаправленности, хотя они являются учениками старших классов и должны хотя бы приблизительно знать вид деятельности, который наиболее им ближе, примечательно так же что среди них большее количество девочек (66, 7%, 4 чел.), чем мальчиков. Возможно, это связано с недостаточностью проведения профориентационной работы в школе, в их собственной незаинтересованности выбора профессии, или же с возрастными особенностями (подростки в основном живут сегодняшним днем, и будущее на этот момент их мало интересует). У 30 % учеников (6 человек) наблюдается выбор нескольких направленностей (от 2 до 4 видов), что тоже может говорить об их неопределенности в выборе профессии, или о широком спектре интересующих видов деятельности, и в этом виде особенности прохождения методики лидируют мальчики (66,7%). Наиболее выбираемой профнаправленностью явилась «Спорт и военное дело» - 57, 1%, (8 чел. из 14, выбравших направленность), причем выбирали эту направленность как мальчики(75%, 6 чел.), так и девочки(25%, 2 чел.).

В результате проведения той же методики среди учеников 11 класса (26 человек, из них 17 мальчиков и 9 девочек) были получены следующие данные:

- профессиональные интересы слабо выражены всего лишь у 7, 7% учеников (2 чел., 1 мальчик и 1 девочка);

- насколько профнаправленностей выбрали 58,3 % учеников (14 человек, из них 10 мальчиков, и 4 девочки), особенностью явилось то, что эти выбранные виды были приблизительно похожи по роду деятельности (например, вместе с «Механикой и конструированием» выбирали «Радиотехнику и электронику»), что показывало на слабый разброс интересов, т.е. взгляд на будущую профессию у подростков был уже сформирован более конкретно, нежели у учеников 10 класса;

- наиболее популярной профнаправленностью как и среди учеников 10 класса явилась «Спорт и военное дело» - 37, 5 % (9 чел.), так же она явилась самой выбираемой среди мальчиков (88, 9%, 8 чел.);

- самая популярная профнаправленность среди девочек «Литература и искусство», ее выбрали 55,5 % девочек (5 чел.).

Из вышеуказанного можно сказать, что у учеников 11 класса более выражен интерес в выборе будущей профессии по сравнению с учениками 10 класса; среди подростков старших классов наиболее привлекательными являются профессии связанные со спортом и военным делом, в частности среди мальчиков, среди девочек же преобладает интерес к профессиям, связанным с литературой и искусством. Следует обратить внимание на то, что есть ребята, у которых про-

фессиональный интерес слабо выражен, это явный показатель того, что в школе необходимо проводить профориентационную работу, способствовать развитию интереса старшеклассников к выбору будущей профессии, а так же учебного учреждения, в которое они будут поступать после школы.

Ярко выраженный тип мышления дает некоторые преимущества в освоении соответствующих видов деятельности. После проведения методики на определения типа мышления (второй этап исследования), были получены данные, которые в принципе подтверждали общепринятое утверждение о том, что выбор профессии определяется собственными задатками человека, но все же были и случаи, когда ученики с определенным типом мышления выбирали профессию, не соответствующую таковому. Так же, для того, чтобы подтвердить гипотезу нашего исследования, мы рассматривали соотношения выбираемых профессий с типом мышления и степенью свободы выбора каждого ученика, которая была исследована с помощью специальной методики. На основе проведения данных методик, были получены следующие данные:

- ровно половина всех учеников (50%, 23 человека) обладают абстрактно-символическим мышлением, то есть мышлением, которым обладают многие ученые – физики-теоретики, математики, экономисты, программисты, аналитики. Преимущественно (78%, 18 человек) обладают средним уровнем свободы выбора, то есть испытывают потребность соответствовать социальным нормам, могут принимать решения под действием давления обстоятельств и авторитетов. Ответственность за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни полностью не сформирована. У остальных же 22% (5 человек) учеников уровень свободы выбора вообще имеет низкий показатель, то есть они очень зависят от внешних обстоятельств и мнения окружающих. Что говорить о соотношении этих показателей с выбором профессии, то только у 6 человек (26 %) мыслительные абстрактно-символические задатки соответствуют выбору профессиональной направленности (например, химия и биология, электроника и радиотехника), что говорит о том, что большинство учеников выбрали направленность вразрез собственным задаткам, которые могли бы помочь в успешной реализации профессиональных качеств в будущем, а также средний уровень свободы выбора говорит нам о том, что возможно повлияли какие-то другие факторы на выбор подростками других видов направленности (запрос общества, требования родителей, уподобление интересам сверстников). Такие результаты так же свидетельствуют о том, что в школе слабо ведется профориентационная работа, поскольку дети не совсем ориентированы на свои способности, а так же у многих слабо выражены профессиональные интересы

- у остальных 50 % учеников (23 человека) присутствует средний уровень свободы выбора(100%), но практически у всех (86%, 20 человек) вид мышления соотносится с выбранной профессией, но все же у большинства только по одной направленности, то есть это ученики, выбравшие несколько направленностей, из которых есть совпадения с типом мышления. Видимо эти подростки находятся в ситуации выбора между тем, что у них получается и тем, что необходимо сделать, какую направленность от них запрашивают внешние факторы. Конечно же, отсюда очевидно, что эти ученики нуждаются в профориентационной помощи.

В итоге проведения методик и в результате интерпретации полученных данных, мы можем говорить, что наша гипотеза была доказана, и действительно достаточно большой процент учеников нуждается в профориентационной помощи, ведь виды мышления во многих случаях не совсем совпадают с выбранной направленностью, а так же многие подростки имеют не до конца осознаваемую степень ответственности за свой выбор, принимая вместо этого запросы внешних факторов (ближайшее окружение, запрос общества, государства, экономики и т.д.). Подростки стоят перед проблемой выбора, и конечно, нуждаются в помощи со стороны, людей, которые могут обеспечить им эту помощь, будь то классный руководитель, педагог-психолог школы, или же муниципальные учреждения (например, центр занятости).

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха.- Киев: Наук. Думка, 1998.- 130 с.

2. Ключева Г.А. Модернизация содержания профориентационной работы в новых социальных условиях[Электронный ресурс] //Пермский виртуальный педагогический совет.2002.URL: http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/section=13_4_4.htm(дата обращения: 04.03.2013).

3. Пряжников Н. С. Школьная профориентация: мечты и реальность[Текст] / Н. С. Пряжников // Школьный психолог.- 2003.- № 4.- С. 12-13.

4. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы [Текст]/ Г.В. Резапкина.- М.: Генезис, 2006.- 124 с.

5. Шидловская Т.Г. Проблемы профориентационной работы на современном этапе развития СПО [Электронный ресурс] // Ресурсы ГОУ Кузбасского регионального института профессионального образования.2008. URL:<http://krirpo.ruetc.htm?id=843>(дата обращения: 28.02.2013)

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА КИНОЛОГА МВД КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУЖЕБНОЙ СОБАКИ

А.В. Довгань

Южный федеральный университет, anzhelikadovgan@rambler.ru

Сегодня в мире, котором есть терроризм, наркотики, преступность необходимы высококвалифицированные сотрудники МВД. Одними из составляющих борьбу с преступностью, являются кинологи со своими служебными собаками. Следовательно, сотрудник должен обладать рядом психических качеств, которые будут способствовать эффективному выполнению поставленных задач и правильной подготовки животного.

Особенностями деятельности кинолога МВД является подготовка и дрессировка собак для определенных целей: спасение, поиск взрывчатых и наркотических веществ. Специфика работы кинолога заключается в обширных знаниях не только ветеринарии, генетики, зоотехники, но и в необходимости владения огнестрельным оружием и рукопашным боем. Кинолог МВД должен обладать рядом не только профессиональных знаний и умений, но и личностных качеств.

Среди последних выделяются такие, как ответственность, стрессоустойчивость, внимательность, интеллектуальные и другие качества.

В своей работе мы уделили особое внимание интеллектуальным особенностям кинологов. По нашему мнению, они являются одним из ключевых факторов, которые способствуют качественной подготовке служебной собаки. Анализируя литературу, мы пришли к выводу о том, что данная тема мало изучена.

В процессе изучения нами была выделена группа интеллектуальных качеств, которые на наш взгляд способствуют эффективному взаимодействию с животным. На основе данного материала нами был составлен авторский опросник, направленный на выявления уровня значимости интеллектуальных качеств при обучении, дрессировке служебной собаки и экспертной оценки

По результатам проведенного исследования, в котором приняли участие кинологи МВД (30 человек в возрасте от 20 до 36 лет), были выявлены наиболее значимые интеллектуальные качества и их роль при подготовки служебной собаки.

СОВМЕСТИМОСТЬ И СРАБОТАННОСТЬ СОВОКУПНОГО СУБЪЕКТА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЕГО УСПЕШНОСТИ

Е.В. Дудаева

*Южный федеральный университет, факультет психологии, кафедра психологии
управления и акмеологии
develop@psyf.sfedu.ru*

Проблема формирования успешного совокупного субъекта является наиболее острой при изучении конкретной совместной деятельности. Одним из видов такой деятельности является учебная. Учебная деятельность выступает важнейшей сферой жизни человека, внося огромный вклад в формирование его мировоззрения, интересов, установок, ценностей. Студенческая группа способна существенно повысить эффективность индивидуального процесса усвоения знаний. Но для этого необходимо, чтобы она стала коллективом (командой), где каждый готов помочь каждому, где существует культ учения и знания, атмосфера научного поиска или, другими словами, чтобы в группе установился благоприятный социально-психологический климат.

В связи с этим возникает проблема формирования сплоченного коллектива – совокупного субъекта деятельности, действующего как единый организм и имеющего общие цели, потребности, мотивы совместной деятельности. Перспективным в этой связи представляется подход к изучению группы как субъекта деятельности, общения и отношений.

Исследование посвящено изучению совместимости и сработанности совокупного субъекта, которые формируют его успешность.

Успешная учебная деятельность людей связана с благоприятным психологическим климатом в коллективе. Одним из условий создания благоприятного климата в коллективе является обеспечение совместимости и сработанности. Эти два процесса тесно связаны между собой: если группа сработана, и её участники удовлетворены совместной деятельностью, то в группе возникают положитель-

ные отношения друг к другу и формируются элементы совместимости, и наоборот.

Проблемам, возникающим в ходе рассмотрения феномена совместной деятельности, большое внимание в своих исследованиях уделяли отечественные и зарубежные психологи

Успешность выступает одной из ведущих жизненных ценностей личности и характеризуется как субъективно достигнутый результат совместной деятельности, который может быть выражен через субъективные и групповые оценки.

Несмотря на то, что исследователи подчеркивают важность изучения различных аспектов эффективности совместной деятельности, проблема комплексного изучения таких социально-психологических факторов как совместимость и сработанность членов коллектива, в плане их взаимозависимого влияния на эффективность совместной деятельности остается недостаточно разработанной, особенно в плане практического применения полученных результатов. Изучение динамики протекания названных социально-психологических явлений в естественных группах, представляет собой сложную исследовательскую задачу и остается актуальной проблемой социальной психологии.

Поэтому, высокий интерес вызывает изучение особенностей совокупного субъекта совместной деятельности как факторов, формирующих его успешность. В данном случае в качестве предмета исследования рассматривается совместимость и сработанность совокупного субъекта совместной деятельности как детерминанта его успешности.

В рамках достижения поставленной цели были выдвинуты следующие гипотезы:

1. соотношение уровней совместимости и сработанности совокупного субъекта в конкретной реальной совместной деятельности определяют его успешность;
2. социально-психологические особенности межличностных отношений в группе связаны с уровнями совместимости и сработанности.

В исследовании принимали участие студенты Авиационного колледжа Донского государственного технического университета (АК ДГТУ) в количестве 338 человек. Были опрошены студенты 2,3 и 4 курсов 18 учебных групп. Возраст исследуемых составил 16-20 лет.

В качестве методического инструментария в своей работе использовались: тест «СРАСОВ» на определение уровня сработанности и совместимости коллектива (Н.Н. Обозов); опросник «Методика диагностики уровня развития малой группы» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); социометрический метод Дж. Морено; тест «Оценка микроклимата студенческой группы» (В.М. Завьялова); тест «Методика диагностики социальной эмпатии» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

Исследование проходило в 6 этапов. Достоверность полученных данных обеспечивалась путем подсчета оценки значимости различий по Т-критерию Стьюдента и проведением корреляционного анализа с помощью критерия χ^2 Пирсона. Обработка данных проводилась при помощи компьютерной программы «SPSS 17.0 for Windows».

В результате эмпирического исследования было подтверждено, что совместимость и сработанность детерминируют успешность совокупного субъекта, характеризуя процесс достижения им высоких результатов с позиций продуктивности, эффективности и результативности с одной стороны и удовлетворенности трудом с другой.

Было обнаружено отсутствие корреляции социальной эмпатии с другими особенностями совокупного субъекта, что может свидетельствовать в пользу того, что эмпатия носит самостоятельный статус и зависит, скорее всего, от личностных особенностей субъектов деятельности, минимизируя ее влияние на формирование социально-психологических факторов, детерминирующих групповую успешность.

Было установлено, что уровень развития группы и преобладающая психологическая атмосфера в коллективе связаны и определяют тип межличностных отношений, создающий благоприятные условия для развития совместимости и сработанности членов коллектива, оптимальные сочетания которых определяют групповую успешность.

Выявлена необходимость формировать коллективную идентичность, чувство принадлежности к группе, которое способствует росту успешности коллектива.

Таким образом, сделанные теоретические предположения подтвердились эмпирическими данными.

Литература.

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980.-334 с.
2. Терехин В.А., Гаврилова Ж.А. Место совместимости и сработанности в структуре совместной деятельности / В сб. Психологический вестник РГУ, Вып.3, - Ростов-на-Дону, 1998
3. Терехин В.А., Нецвет Л.В., Кульков В.Н. Проблема целостности субъекта совместной деятельности / В сб. Психологический вестник РГУ, Вып.4, - Ростов-на-Дону, 1999.
4. Терехин В.А. Совместная деятельность на разных этапах онтогенеза: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во РОИПКИПРО, 2010. 108 с.

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ЧЕРЕЗ РИСОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.М. Думанишева

*Негосударственное аккредитованное частное образовательное учреждение
«Современная гуманитарная академия» Нальчикский филиал*

E-mail: nalchik@filial.muh.ru

Не случайно говорят: человек рождается дважды - первый раз физически и второй - духовно. Человеку необходимо расширять свои возможности. Для ребенка главным препятствием развития возможностей и соответственно источни-

ком тревоги становится неодобрение его поведения взрослым. В результате вырастает психопатический асоциальный человек, плохо интегрирующийся в общество, враждебный ему [5,с.33].

Данная работа посвящена коррекции эмоциональных комплексов через рисование у детей дошкольного и младшего школьного возраста через психокоррекционную работу с высоко тревожными детьми младшего школьного возраста и старшего дошкольного.

В своей экспериментальной работе по изучению эмоциональных нарушений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста мы выбрали две методики: 1) «Пальцем окрашивания тест», 2) Тест «Дом, дерево, человек», 3) Наблюдение. Для изучения эмоционального состояния детей мы взяли 1,2,3 группы старших дошкольников и 1,2,3, группы младших школьников, занимающихся в Республиканском дворце творчества детей в количестве 10 человек в каждой группе.

Таблица 1.
Сводная таблица наблюдений за детьми старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста

Признаки	1гр (6лет)	2гру (6 лет)	3гр (6 лет)	1гр (1класс)	2гр (1класс)	3гр (1класс)
Обособленность	80%	40%	50%	40%	50%	60%
Страх	50%	50%	40%	50%	60%	70%
Трудности в обучении	50%	50%	40%	40%	70%	80%
Скованное поведение	70%	60%	50%	60%	80%	60%

Проведенный теоретический анализ проблем тревожности показал, что повышенная тревожность и страхи младших школьников детерминируются факторами неблагополучия семейного воспитания, которое имело место до поступления детей в детский дом, а так же депривацией, возникшей в доме малютки, до поступления в детский дом, а потом в школу. [1, с.27].

Теоретический анализ литературы свидетельствует, что для воспитания социально-адаптированных детей необходимо снижать уровень их тревожности и страхов. Много методов и приёмов для снятия тревожности младших школьников разработано у А.М. Прихожан [4, с.26].

Проведённая нами исследовательская работа и анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема эмоциональных нарушений у детей остаётся актуальной.

Нами подобрана и адаптирована система занятий, основанная на методе арттерапии, в частности рисуночной терапии («Пальцем окрашивания тест», тест «Дом, дерево, человек» и наблюдение).

Для снижения уровня тревожности мы применяли технику «Обогащение рисунка», относящуюся к арсеналу средств арттерапии. Ее психокоррекционное действие основано на актуализации позитивных эмоциональных представлений, ассоциированных с разными цветами и предметами [3, с. 70].

Для преодоления детских страхов у дошкольников и младших школьников, мы использовали методику коррекции А.Л. Венгера «Уничтожение страха» [2, с. 17]. Эту методику психолог применяет в присутствии кого-либо из родителей, который впоследствии будет при необходимости напоминать ребенку о показанном ему способе преодоления страха.

Проведение методики включило в себя пять этапов: предварительную беседу, создание изображения, уничтожение изображения, рациональное объяснение ребенку смысла показанного приема и релаксацию (последний этап повышает действенность методики, но не является обязательным).

В то время, когда дети разрывали рисунки, мы проводили косвенное внушение, эмоционально комментируя его действия: «Вот так, рви на мелкие кусочки, чтобы ничего не осталось! Чтобы страх совсем ушел и никогда больше не возвращался. Рви еще мельче - чтобы все страхи сами тебя испугались и убежали. Вот так! Чтобы от страха совсем ничего не осталось!» и т. п. Если дети были скованы, заторможены, то в разрывании рисунка принимали участие мы («Я тебе помогу выгнать страх, чтобы он ушел и никогда больше к тебе не возвращался!»). После того, как рисунок разорван, мы собирали обрывки, подчеркивая, что собрали их все до единого, чтобы ни одного не осталось. Скомкав обрывки, мы энергичным жестом выбрасывали их («Вот так, чтобы совсем ничего не осталось!»). Все это проделывалось эмоционально, серьезно и сосредоточенно.

Проведенная практическая работа с детьми способствовала изменению эмоционального состояния, а именно: у детей снизились агрессивные проявления, меньше стало раздражительности и тревожности (табл.2.).

Таблица 2.

Сводная таблица наблюдений за детьми старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста после проведения коррекции

Признаки тревожности и страха	1гр (6 лет)	2гр (6 лет)	3гр (6 лет)	1гр (1класс)	2гр (1класс)	3гр (1класс)
Обособленность	20%	0%	0%	0%	0%	0%
Страх	10%	0%	0%	0%	0%	0%
Трудности в обучении	30%	30%	0%	40%	0%	0%
Скованное поведение	20%	10%	10%	20%	0%	0%

По результатам проведенной повторной диагностике видно, что после проведенной коррекционной работы у старших дошкольников и младших школьников наблюдается положительная тенденция по их устранению. Это говорит о том, что выбранная нами коррекционная программа по снижению тревожности и устранению страха является продуктивной и необходимой.

Предложенная нами система занятий может быть полезна всем специалистам, работающим с дошкольниками.

По полученным результатам можно следующие выводы:

1. Страх играет немаловажную роль в жизни ребёнка, с одной стороны, он может уберечь от необдуманных и рискованных поступков. С другой - положительные и устойчивые страхи препятствуют развитию личности ребёнка, сковы-

вают творческую энергию, способствуют формированию неуверенности и повышенной тревожности.

2. Коррекция страхов осуществляется посредством арттерапии, индивидуально-групповых занятий, улучшения детско-родительских отношений.

3. Рисование используют в коррекционных целях. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами. Важность активной коррекционной работы с детскими страхами обусловлена тем, что сам по себе страх способен оказывать патогенное влияние на развитие различных сфер личности ребёнка.

Список использованных источников:

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. - М., 2011.
2. Захаров А.И. Авторский пакет методик «Клинико-психологическое консультирование при неврозах у детей и подростков». М., 1997.
3. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении детей. - М., 2007.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика - Москва-Воронеж., 2000.
5. Фромм А. Азбука для родителей или как помочь ребенку в трудной ситуации, - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД., 2007.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К МАНИПУЛИРОВАНИЮ

О.А. Дьякова

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
duakova.olga@mail.ru*

Манипулирование – сложное и многогранное явление, которое находится на стыке разных наук. Поэтому для его объяснения привлекаются различные научные парадигмы. Кроме того, на изучение данного феномена оказывает сильное влияние личная (мировоззренческая, профессиональная) позиция самого ученого.[2, с.5].

В зарубежной психологии существуют две крайние точки зрения на проблему манипулирования. Первая точка зрения берет начало в работах социолога Герберта Франке и психолога -необихевиориста Дейла Карнеги. Данные авторы находят манипуляции полезными, так как они заменяют грубые методы достижения цели. Противоположная точка зрения принадлежит ученым гуманистического направления. Наиболее полно она представлена в книге Эверетта Шострома «Анти-Карнеги или человек-манипулятор». Шостром отрицает пользу манипуляций, заостряя внимания на вредных психологических последствиях манипулирования. «Кое-какие манипулятивные шаги необходимы человеку в его борьбе за сущест-

вание. Но большая часть наших манипуляций очень пагубно сказывается как на жизни самих манипуляторов, так и на жизни их близких», - утверждает Шостром. [3, с.3].

В современной России подробное исследование посвященное проблемам манипулирования, одним из первых провел Евгений Леонидович Доценко. Говоря о нравственном аспекте манипуляций, Доценко приходит к компромиссному решению: «Манипуляция оказывается уместной и допустимой лишь там, где используется как адекватное ситуации и задачам вспомогательное средство». [1, с.314].

Подобный поиск компромиссов в целом характерен для российской психологии. Отечественные психологи (такие как Виктор Владимирович Знаков, Ермаков Юрий Александровичи др.) признают необходимость, даже пользу манипулирования, но в определенных ситуациях (прежде всего в отношениях родитель - ребенок, учитель – ученик и, что особенно важно – в практической деятельности психологов). [2, с.4].

Что касается определения манипуляций, то в данное время мнение большинства российских ученых состоит в следующем: манипулирование – это использование, с помощью скрытого психологического воздействия объекта манипулирования для достижения определенной цели. При этом манипулирование проводится в интересах манипулятора; это может не противоречить интересам манипулируемого, но однозначно противоречит его воле.

Среди факторов манипулирования, привлекающих внимание исследователей, особое место занимает профессиональная ориентация личности. Так, согласно американским исследованиям, среди социальных психологов и психиатров наблюдается крайне много лиц, склонных к манипулированию. В отношении российских психологов этот вопрос остается открытым.

С учетом всего вышесказанного мы решили провести исследование, чтобы выяснить отношение к манипуляциям студентов психологов и уровень выраженности у них макиавеллистических тенденций.

Гипотеза - отношение к манипуляциям как необходимому атрибуту общения связано не с будущей профессией студентов, а с выраженностью у них манипулятивных склонностей.

Методы исследования – определение склонностей к манипуляциям по методике Мак – 4. Определение отношения к манипуляциям изучалось с помощью специально созданной анкеты, содержащей ряд закрытых и открытых вопросов.

Респонденты - студенты факультета психологии ЮФУ второго и четвертого курсов. Всего 60 человек по 30 человек каждого курса.

Сравнительный анализ результатов исследования студентов младшего и старшего курсов должен был помочь решить вопрос о влиянии профессионального образования на отношение к манипуляциям.

Результаты исследования показали, что студенты как младшего, так и старшего курсов достаточно точно понимают, что такое манипулирование. Так, 91,6% человек отметили, что манипулирование – это действие, совершающееся для удовлетворения личных интересов манипулятора; 90% человека указали на факт использования другого человека в манипулятивных действиях. Но всего

20% человек заострило внимание на скрытности манипулятивного воздействия, 12,3 % – на противоречие манипуляции воле используемого человека.

Самая популярная причина манипулирования, по мнению респондентов, – личностные особенности манипулятора. Все личностные особенности, указанные респондентами, можно сгруппировать в три блока: во-первых, речь идет о лидерских качествах, стремлении управлять; во-вторых, респонденты указывают на такие негативные черты как комплексы, страхи, неуверенность в себе; и третий блок составляют такие качества как эгоизм и отсутствие эмпатии.

Вторая по популярности причина – удобство манипулятивного воздействия, третья – давление жизненных обстоятельств.

Перейдем каналу нравственного отношения к манипулированию.

Абсолютное большинство респондентов как второго, так и четвертого курса (90%) считают что данное явление нельзя оценить однозначно. 5% респондентов оценивают манипулирование положительно, еще пять процентов – отрицательно.

Респонденты, указавшие на неоднозначное отношение к манипулированию, чаще всего говорили, что для того чтобы морально оценить конкретное действие, нужно знать ситуацию, которая вынудила человека манипулировать, а также конечные цели манипуляции. Данный вид респондентов чаще всего имел средний балл по шкале макиавеллизма. Положительно относящиеся респонденты утверждали, что манипулирование – это неотъемлемая часть жизни, и что если человек поддается на манипуляции, то это, строго говоря, только его проблемы. Все положительно относящиеся к манипуляциям респонденты имели высокий балл по шкале макиавеллизма. Респонденты, негативно относящиеся к манипуляциям, имели низкий балл по шкале макиавеллизма. Отрицая манипуляцию, они указывали на моральные категории совести, добра и зла.

Подводя итоги, следует отметить явную зависимость между уровнем макиавеллизма студентов и их нравственным отношением к манипулированию. Можно сделать выводы - отношение к манипуляциям связано с выраженностью склонности к манипуляциям, как личностной характеристике. Кроме того, согласно критерию Манна Уитни, студенты вторых и четвертых курсов не демонстрируют существенных различий в нравственном отношении к явлению манипулирования (следовательно, психологическое образование никак не повлияло на представление и отношение к манипуляциям).

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтверждена.

Список использованной литературы:

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита.— М.:, Издательство МГУ, 1997. — 344 с.
2. Рюмина Л.И. Психология манипулирования людьми (ценностно-смысловой подход).
3. Шостром Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор. —М.; Издательство Дубль В, 1994 г. – 128 с.

САМОПОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

А.А. Евдокимов

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова»

anton-evdokimov-1992@mail.ru

Будущее профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность молодежи относятся к числу проблем, имеющих актуальное значение как для отдельно взятого человека, так и для общества в целом. Одно из назначений школы: дать подростку не только основы различных наук, но и, что, пожалуй, не менее важно, помочь ему сориентироваться в мире профессий, сделать осознанный и верный выбор своей будущей профессиональной деятельности [1, С.42].

В справочной литературе самопознание трактуется как процесс осознания человеком самого себя во всем разнообразии своих особенностей и своей сущности, осознание своего места в системе общественных связей и отношений. В самосознание включается не только осознание человеком себя как личности, но и его отношение к различным сторонам своего внутреннего мира.

Самопознание - одно из необходимых условий осуществления личностного подхода к выбору профессии. Познание самого себя идет через сравнение себя с другими людьми, путем осознания своих возможностей, достижений и сравнения их с успехами и достижениями окружающих людей. Процесс сравнения - основа не только познания мира, но и познания самого себя. Познавая себя, человек одновременно познаем другого человека. Знание других людей помогает самопознанию. Сопоставляя свои качества с качествами другого человека, человек получает материал, необходимый для выработки собственной оценки личности, ситуативного реагирования и т.п. Для лучшего познания мира и самого себя, человек должен прилагать активные усилия. Совершенствование же самого себя начинается с процесса самопознания. Нельзя стать лучше, не зная, какие качества характера надо воспитать, а какие - изжить. Без самопознания нельзя правильно наметить программу самовоспитания и саморазвития, трудно выбрать профессию по душе [3, С.101].

В статье «Критерии и показатели эффективности формирования профессионального самоопределения подростков» В.Н. Кузнецова отмечает, что особенности социально-психологического развития подростков проявляются в формировании у них чувства взрослости, в новой позиции по отношению к себе, окружающим и миру в целом. По своему складу подростки – общественники, они стремятся к самоутверждению в коллективе (прежде всего сверстников), желают быть признанными, принятыми в своей социальной группе.

Занимая определенную позицию, предвосхищая свое будущее, осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством собственной деятельности, общения с другими людьми. Он выступает как субъект собственного развития, определяющий свою жизненную программу. А расширение границ своих возможностей есть управление собственным развитием, которое можно описать формулой: «самоопределение + самопреодоление» [5, С.359].

В.В. Климов пишет что, тот, кто хочет достигнуть чего-либо значительно, тот должен уметь ограничивать себя, уметь чем-то поступиться. Поэтому самоопределение необходимо связано с установлением внутренних ограничений, расширением границ собственных возможностей, направленных на реализацию замыслов, осуществляемых в рамках принятых ограничений [2, С. 113].

Полноценное самоопределение личности возможно только в том случае, если человек:

- осознанно и глубоко верит в свою жизненную цель, верит в свое индивидуально неповторимое предназначение, верит в надежду на продолжение собственного «Я», в зависимости от результатов своих помыслов и дел на протяжении всей жизни;

- осознает свои способности, интересы, жизненные предпочтения и мотивы поведения и руководствуется ими в различных жизненных ситуациях; ощущает себя частью природы, человеческого сообщества и способен к дружественному взаимодействию с другими людьми, независимо от их индивидуальных или коллективных мировоззренческих, ментальных особенностей;

- обладает знаниями, умениями, навыками и творческими способностями, позволяющими ему наиболее полно реализовать себя в конкретной трудовой деятельности и разнообразных общественных отношениях;

- способен к целенаправленным и эффективным волевым усилиям, необходимым для самоопределения на всех этапах жизненного пути [2, С. 116].

В наше время школьники оказались, возможно, в более сложной ситуации, чем их сверстники в середине и в конце прошлого века. Насыщенность информационного поля, присущая современному обществу, с одной стороны, конечно, дает большие возможности для выбора профессии, но, с другой стороны, внедряет в сознание еще не совсем взрослых людей, которые легко поддаются влиянию, искусственные образы успешной жизни, красивой, легкой и оттого такой желаемой.

Средства массовой информации – это одна из сфер, которая сегодня очень сильно влияет на выбор молодыми людьми профессии, и это воздействие пока нельзя назвать позитивным. Кроме этого существуют и другие факторы, под влиянием которых происходит профессиональный выбор [4, С.196].

В целом представления о будущем у старшеклассников часто размыты, как размыт и их профессиональный выбор. Многие молодые люди называют своей будущей профессией «профессию» руководителя, менеджера, что обозначает лишь должностной функционал, а не профессионально – деятельностные операции труда «на всю жизнь».

Следует отметить, что и процесс самопознания, который, как отмечают исследователи, должен быть основой профессиональной ориентации, на этапе выбора своей будущей профессиональной деятельности, не вполне сформирован, следствием чего являются либо ошибочные выборы, либо выбор «за компанию», либо следование совету родителей и т.д.

[1. Кузнецова В.Н. «Критерии и показатели эффективности формирования профессионального самоопределения подростков». // Научные исследования в образовании. 2008. №2.](#) Издательство: Некоммерческое партнерство Академия профессионального образования (Москва).

2. Климов В.В. «Ценностное самоопределение личности: трудности и противоречия». //Вестник Оренбургского государственного университета. 2007. № 7.
3. П.П. Кучегашева «Самопознание образа «я» - путь к профессиональному самоопределению». // Научные исследования в образовании. 2007. №3. Издательство: Некоммерческое партнерство Академия профессионального образования (Москва).
4. Оникко А.А. «Проблемы самоопределения старшеклассников при выборе профессии». //Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. Т 92. № 3.
5. Философский энциклопедический словарь / Ред. колл.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. 2-е изд. М., 1989.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А.В. Еловская

*Южный федеральный университет, Факультет педагогики
и практической психологии, Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: fppp@pi.sfedu.ru*

Профессия педагога насыщена межличностными контактами. Эти контакты осложнены различиями между партнёрами по взаимодействию по параметрам возраста, статуса, образования и опыта, позиций и точек зрения на одни и те же факты и события, мотивов взаимодействия. С одной стороны, личность учителя – важный «инструмент» его профессиональной деятельности, с другой – работа педагога в большой степени регламентирована правовыми и социально-ролевыми нормами морально-этического характера. Поэтому психологическая компетентность в межличностных взаимодействиях и морально-нравственные качества как регуляторы профессионального поведения особенно существенны для личности учителя.

Социальное значение педагогической деятельности трудно переоценить: она связана с сохранением и трансляцией культуры как опыта деятельности. Педагогическая деятельность всегда насыщена межличностными взаимодействиями, сложна и противоречива, сопровождается эмоциональным напряжением, кроме того, к ней предъявляются повышенные социально-ролевые требования морально-этического порядка. В педагогической профессии широко известны этические постулаты, объединяющие эти требования.

Однако индивидуальные профессионально-этические представления, индивидуальное понимание, интерпретация и реализация в поведении единых профессиональных этических кодексов и их психологические характеристики многообразны и являются малоизученным вопросом. Как наиболее яркие и известные примеры взаимосвязей морально-нравственной сферы личности и профессиональной деятельности можно привести негативные проявления профессиональной деформации личности в профессиях «Человек-человек» в виде деформации этической ответственности за пациента, бестактности и цинизма медицинских

работников, подозрительности, враждебности, уклонения от оказания помощи, чувства вседозволенности работников правоохранительных органов, безапелляционности педагогов [1].

Профессиональная этика – это совокупность определенных обязанностей и норм поведения, поддерживающих моральный престиж профессиональных групп в обществе. Профессиональная этика вырабатывает нормы, стандарты, требования, характерные для определенных видов деятельности.

Профессиональная этика должна также объяснить мораль и учить морали, прививать моральные принципы и представления о долге и чести, морально воспитывать работников. Профессиональная этика учит следовать эталонам нравственности, принятым за норму поведения людей в определенной деятельности. На эти эталоны работник должен ориентироваться. Профессиональная этика призвана регулировать человеческие отношения в сфере производства. Каждая профессия имеет свою специфику принятой в ней и действующей системы ценностей. Причем один и тот же поступок может рассматриваться как моральный, неморальный и даже аморальный в зависимости от того, как в нем выражается отношение к действующей системе ценностей. [2, с. 9].

Практическая деятельность учителя не всегда соответствует нормам профессиональной этики, что вызвано сложностью и противоречиями педагогической практики, поэтому одна из важных задач педагогической этики – в изучении состоянии нравственного сознания педагога. Для этой цели необходимо располагать достаточно корректными и научно обоснованными методами. Универсальные и наиболее распространенные методы исследования общественного мнения в области педагогической этики направлены на выяснение ценностных ориентаций, мотивационной сферы личности, оценочных суждений опрашиваемых. Этносоциологические методы позволяют изучить этическую эрудицию учителя, ценностные ориентации, нравственную воспитанность и характер коллективных взаимоотношений. Можно назвать в числе методов исследования педагогической этики: метод «частотных словарей», метод этического практикума, контент-анализ, метод общественной аттестации и др.

Вышесказанное позволило определить цель нашего исследования как изучение взаимосвязи профессиональных этических представлений учителей с характеристиками межличностного взаимодействия. Предметом исследования стала специфика взаимосвязи профессиональных этических представлений учителей с характеристиками межличностного взаимодействия. Объектом исследования выступили учителя средней общеобразовательной школы в количестве 44 человек, из них 13 мужчин и 31 женщина, в возрасте от 22 до 64 лет со стажем работы от 1 до 40 лет. В исследовании мы проверяли гипотезу о наличии взаимосвязи между содержанием представлений о профессиональной этике и характеристиками межличностного взаимодействия.

Для психологической диагностики мы применили методику изучения стратегий поведения личности в конфликте К. Томаса, методику диагностики межличностных отношений Т.Лири, тест «Неоконченные предложения» и контент-анализ.

Содержание этических представлений выявлялось при помощи теста «Неоконченные предложения», модифицированного в соответствии с целью исследования. Ответы на задания теста были подвергнуты контент-анализу.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать ряд выводов.

Из стилей межличностного взаимодействия в выборке преобладают дружелюбие, зависимость и альтруизм.

В содержании представлений о профессиональной примерно в равной степени отражаются как примеры должного, так и недопустимого в профессиональной деятельности с этической точки зрения.

Учителя больше всего ориентируются на учеников как объект применения профессиональной этики, а в наименьшей степени – на широкое профессиональное сообщество, то есть педагогов как условную социальную группу.

Профессиональные этические представления педагогов в большинстве своём строятся на отражении межличностных отношений – уважительных и доброжелательных.

Источником и основой этических представлений служат универсальные общечеловеческие ценности, нормы культуры и этикета.

Выявлены взаимосвязи содержания этических представлений с особенностями межличностного взаимодействия.

Представления о действиях и поведении, которые могут быть оценены с точки зрения профессиональной этики, сокращаются с ростом показателей доминантности в межличностном взаимодействии вообще и соперничества в конфликтном поведении.

Общая доминантность и агрессивность связана с сокращением представлений об этических переживаниях и чувствах.

Учителя женского пола в большей степени, по сравнению с мужчинами, ориентируются на правовые нормы как основу профессиональной этики.

Однако опора на закон и право снижается с ростом альтруистичности в межличностном взаимодействии.

Необходимо отметить, что по имеющимся данным не представляется возможным сделать вывод о том, что является причиной, а что следствием – этические представления или характеристики межличностного взаимодействия. Для этого потребуются дальнейшие исследования.

Материалы исследования могут быть использованы в социально-психологическом обеспечении профессиональной деятельности в сфере «человек-человек», в профессиональном и организационном консультировании, в работе служб персонала, при наборе и аттестации персонала.

Список литературы

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272с.
2. Солоницына А.А. Профессиональная этика и этикет. Учебник. Владивосток. – Изд-во Дальневост. ун-та, 2005. – 200с
3. Шевелёва А.М. Контент-анализ как метод изучения профессиональных этических представлений в образовании. // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материа-

лы III Международной научно-практической конференции (22-23 ноября 2012 г., Россия, Ростов-на-Дону). – Ростов-н/Д., Издательство СКНЦ ВШ ЮФУ, 2012. – С. 289-292.

4. Шевелёва А.М. Этические представления в социомических профессиях / Шевелёва А.М. // Динамика профессиональных представлений в онтогенезе: сборник научных статей Международной Интернет-конференции. / под редакцией Е.И. Рогова. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2011.

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ ДИСКРИМИНАЦИОННОГО ОТНОШЕНИЯ К ДРУГОМУ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ КРУГА ОБЩЕНИЯ

Д.Я. Ермакова

Южный федеральный университет, ava-restless@yandex.ru

В социальной психологии общения проблема выбора партнера по общению, отнесения его к категориям «Свой» или «Чужой» обсуждается многими авторами (В.С. Агеев, А.А. Бодалев, В.А. Лабунская, В.Н. Панферов, Е.А. Петрова, Т.Г. Стефененко). Авторами изучаются процессы и механизмы, влияющие на установление, формирование межличностного и межгруппового общения с Другими. В частности, особое внимание уделяется аспектам категоризации по средствам социальных стереотипов и эталонов, выполняющих при познании одним человеком другого роль мерок, которые дают возможность отнести эту личность к какому-то классу или какой-то категории «Своих» или «Чужих» [1]. Социальное познание, а соответственно, формирование и актуализация социальных стереотипов и эталонов, как механизмов, запускающих определенное отношение, во многом определяется восприятием внешнего облика партнера по общению [1,2,3]. В.А. Лабунская в своих работах на раз подчеркивает тот факт, что внешность «выступает в качестве маркера «своих» и «чужих», символом нации и культуры...» [2, с.27], выступает регулятором системы отношений к Другому (например, особенности оценки внешнего облика рассматриваются как показатели выраженности дискриминационного отношения к Другому) [3]. В нашем исследовании в качестве «своих» и «чужих», мы рассматривали категорию «приятелей-неприятелей» с определенным этнокультурным типом внешнего облика (славянский, азиатский, кавказский), исходя из того, что в ситуациях социального взаимодействия они выступают наиболее значимыми людьми, оказывающими влияние на систему отношений личности, на восприятие ею жизненного пространства.

Исходя из выше сказанного, **целью нашего исследования** стало изучение взаимосвязей между степенью принятия дискриминационного отношения к Другому и представленностью в круге общения приятелей-неприятелей с определенным этнокультурным типом внешнего облика (славянский, азиатский, кавказский). В качестве эмпирического объекта исследования выступили старшеклассники: 43 человека (23 девушки и 20 юношей). Таким образом, в исследовании проверялась **гипотеза**: степень принятия старшеклассниками дискриминационного отношения к Другому может быть обусловлена представленностью в круге

общения старшеклассников приятелей-неприятелей с определенным этнокультурным типом внешнего облика.

Задачи исследования: 1) Осуществить сравнительный анализ степени принятия дискриминационного отношения к представителям этнокультурных групп в различных социальных ситуациях; 2) Определить степень преобладания среди приятелей-неприятелей в кругу общения участников исследования людей с определенным типом внешнего облика по сравнению с другими типами внешнего облика. 3) Выявить взаимосвязи между степенью принятия дискриминационного отношения и включенностью (преобладанием) в кругу общения в качестве «приятелей-неприятелей» представителей этнокультурных групп с определенным типом внешнего облика.

Методы исследования: 1) С целью изучения представленности в кругу общения старшеклассников приятелей-неприятелей с определенным этнокультурным типом внешнего облика применялся опросник «Круг общения», разработанный на основе анкеты «Идентификация Другого в качестве Врага и Друга» (В.А. Лабунская, Д.Н.Тулинова) и методика «Привлекательность этнических типов внешнего облика», созданная А.А. Бзезян и В.А. Лабунской; 2) Для изучения степени принятия дискриминационного отношения к Другому применялась методика «Оценка принятия дискриминационного поведения в отношении представителей этнокультурных групп», разработанная А.А. Бзезян, В.А. Лабунской на основе методики «Ситуации дискриминации», созданной И.А. Тупицыной; 3) С целью обработки полученных данных применялся Т-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Спирмена.

Результаты и выводы: В результате сравнительного анализа степени принятия дискриминационного отношения к представителям этнокультурных групп было выявлено: 1) в ситуации «Прием на работу» по средним показателям оценок у участников исследования практически отсутствует степень принятия дискриминационного отношения к женщинам-представительницам таких этнокультурных групп как: славянской, азиатской и кавказской. Значимых различий между оценками данной ситуации, с участием женщин - представительниц выше обозначенных этнокультурных групп обнаружено не было (между оценками славянской и кавказской $t=-0,41$; между славянской и азиатской $t=0,22$; между кавказской и азиатской $t=0,90$ при $p<0,05$). 2) в ситуациях «Встреча с представителем МВД» и «Ситуация организации жизнедеятельности группы» у участников исследования наблюдается выраженная степень принятия ими дискриминационного отношения к мужчинам-представителям таких этнокультурных групп как: славянской, азиатской и кавказской. Но, между оценками этих ситуаций были обнаружены следующие значимые различия: степень принятия участниками исследования дискриминационного отношения к мужчинам - представителям славянской этнокультурной группы значимо ниже, чем к мужчинам-представителям кавказской и азиатской этнокультурных групп ($t=-5,1$; $t=-3,4$ при $p<0,05$ и $t=-1,8$; $t=-2,8$ при $p<0,05$); степень принятия участниками исследования дискриминационного отношения к мужчинам - представителям азиатской этнокультурной группы значимо ниже, чем к мужчинам-представителям кавказской этнокультурной группы ($t=-4,9$ и $t=-4,1$ при $p<0,05$), но значимо выше, чем к мужчинам - представителям славянской этнокультурной группы ($t=4,9$ и $t=2,8$ при $p<0,05$); степень принятия участниками исследования дискриминационного отношения к мужчинам - представителям кавказской этнокультурной группы значимо выше, чем к мужчинам –

представителям славянской ($t=5,1$ и $t=3,3$ при $p<0,05$) и азиатской ($t=4,9$ при $p<0,05$) этнокультурных групп.

В результате анализа данных, отражающих степень преобладания среди приятелей-неприятелей в круге общения респондентов людей с определенным типом внешнего облика по сравнению с другими типами внешнего облика оказалось, что: 1) в круге общения участников исследования, среди их приятелей, в большей степени по сравнению с людьми азиатского и кавказского типов внешнего облика преобладают люди со славянским типом внешнего облика; 2) в круге общения участников исследования, среди их неприятелей, в большей степени по сравнению с людьми славянского типа внешнего облика преобладают люди с кавказским и азиатским типами внешнего облика.

При рассмотрении степени дискриминационного отношения и преобладания в круге общения в качестве приятелей-неприятелей представителей этнокультурных групп, между ними были выявлены следующие значимые корреляционные взаимосвязи: 1) прямая корреляционная связь, свидетельствующая о том, что чем выше степень преобладания среди приятелей участников исследования людей с азиатским типом внешнего облика по сравнению с людьми славянского и кавказского типов внешнего облика, тем выше степень принятия дискриминационного отношения к женщинам-представительницам славянской и кавказской этнокультурных групп ($r=0,44$; $r=0,39$; $r=0,37$ при $p<0,05$). 2) обратно пропорциональная взаимосвязь, указывающая на тот факт, что чем выше степень преобладания среди неприятелей участников исследования людей с кавказским типом внешнего облика, тем меньше степень принятия дискриминационного отношения к мужчинам-представителям азиатской этнокультурной группы ($r=-0,31$ при $p<0,05$).

Вывод: полученные нами данные свидетельствуют в пользу выдвинутой нами гипотезы.

Список литературы:

1. Панферов В. Н. О роли внешности в регуляции отношений. - В сб.: Человек и общество. Вып. III. - Л., 1968. -С. 235-240.
2. Лабунская В.А. «Видимый человек» как социально-психологический феномен // Социальная психология и общество. -2010. -№1. -С. 26-39.
3. Лабунская В.А., Бзезян А.А. Особенности оценивания различных компонентов этнокультурных типов внешнего облика как проявление дискриминационного отношения // Российский психологический журнал. -2013. -Том 10, №3. -С. 37-43.

КАК ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ ИЗБАВИТЬСЯ ОТ СТРАХА

М. Ермолаева

студентка 5 курса

Армавирская государственная педагогическая академия

Научный руководитель: к.псих.н., доц. Попова А.А.

Успешность устранения страхов зависит не только от знания их причин, но и особенностей психического развития.

Страх – отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъектом информации о возможной угрозе его жизненному благополучию.

чию, о реальной или воображаемой опасности. Эта эмоция вызывается прямым блокированием важнейших потребностей.

Страх возник как биологически защитный механизм. Многие из врожденных страхов сохраняются у людей. В большинстве случаев страх вызывает сильный симпатический разряд.

Детские страхи - это обычное явление для развития ребенка, имеющее для него важное значение.

Например, страхи, возникающие в процессе общения с родителями и сверстниками, отличаются от страхов, рожденных воображением ребенка или в результате испуга. Страхи, возникающие в результате психологического заражения или внушения, устраняются не только воздействием на ребенка, но и в результате изменения неадекватно сформировавшихся отношений родителей. Личностно – обусловленные страхи могут быть устранены оказанием помощи детям. В свою очередь страхи, носящие ситуационный характер, требуют комбинированного подхода. Самым главным в борьбе со страхами является умение взрослого посмотреть на детские страхи глазами своего ребенка.

Понимание чувств и желаний детей, их внутреннего мира, а также положительный пример родителей, признание своих недостатков и их преодоление, уменьшение тревожности создают необходимые предпосылки успешного устранения страхов. Нельзя винить, тем более наказывать ребенка за то, что он боится, такой беззащитный и несчастный, поскольку он во всем зависит от родителей.

Страхи – это сигнал к тому, чтобы еще больше оберегать нервную систему ребенка, предохранять его от всех опасностей и трудностей жизни. Этой точки придерживаются некоторые врачи и педагоги, советуя обеспечить лечебно – охранительный режим, полностью исключить чтение сказок; просмотр мультфильмов и телепередач. Такие советы родители воспринимают как необходимость ограничения самостоятельности, усиление опеки и начинают беспокоиться еще больше. Другой взгляд – игнорирование страхов как проявлений слабости, безволия и непослушания. Если страх не выражен, то лучше всего отвлечь ребенка, загрузить интересной деятельностью. Тогда многие страхи рассеются.

Таким образом, можно сказать, что чем больше проявляется интерес к чему-либо, тем меньше страхов, и, наоборот, чем больше ограничен круг интересов и контактов, тем больше фиксация на своих ощущениях, страхах.

Если ребенка беспокоят ночные страхи и кошмары, постарайтесь создать хорошее настроение перед сном.

Если ребенка беспокоят ночные кошмары и он не помнит, что ему снилось, не стоит обсуждать это ни с ним, ни при нем.

Если ночные кошмары возникают в определенное время сна, то перед этим надо разбудить ребенка и положить спать обратно.

Если время кошмара не обозначено, то можно разбудить через 20 минут после засыпания и положить спать вновь.

В борьбе родителей со страхами своих детей также необходимо самим родителям задать себе вопрос, какие страхи у нас самих были в детстве и чего мы боимся сейчас. Начать лучше с изменения отношения к ребенку: дать ему больше свободы, приучать самому решать собственные проблемы. Мнительность родителей проявляется в стремлении проверять и перепроверять ребенка, педантичном

предопределении его образа жизни. Всем этим непроизвольно культивируются страхи детей хотя бы потому, что родители излишне беспокоятся о самом факте их наличия. Тогда, если страхи и будут устранены психологом или врачом, при отсутствии реальных перемен у родителей они могут вернуться снова.

Чтобы оказать воздействие на страхи, нужно прежде всего установить контакт с самим ребенком, подразумевающий доверительное отношение к нему, как условие развития его творческих возможностей и веры в себя.

Главной особенностью в борьбе с детскими страхами является принятие чувств и жжений детей такими, какие они есть. Если же вы пытаетесь выяснить отношения с ребенком, или считаете его безнадежно упрямым и неспособным к переменам, то вряд ли он сможет преодолеть свой страх.

Затрудняет работу также и непримиримость к страхам взрослых, категоричность по поводу принимаемых страхом решений, а также недоверие к способности детей избавиться от страха.

Необходимо также терпение при работе с детьми по устранению страхов, так как она не всегда дает незамедлительные результаты. В немалой степени это зависит и от способности детей перестраивать отношения и наполнять свою жизнь новым содержанием. Нередко ожидаемый результат снижается из-за быстрой утомляемости ребенка нервности и частых заболеваний.

ФОБИИ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ

Ю. Страхова

студентка 5 курса

Армавирская государственная педагогическая академия

Научный руководитель: к.псих.н., доц. Попова А.А.

На сегодняшний день у человека существует множество страхов, а точнее фобий.

Фобия - это психическое расстройство, при котором человек непроизвольно испытывает панический страх, вынуждающий его избегать относительно опасные ситуации. Хотя причины фобий сложны и не до конца поняты, эти расстройства, вероятно, развиваются у людей с богатым воображением и повышенной эмоциональностью, в своем семейном или социальном окружении не научившихся различать страх, вызванный воображаемой угрозой, и страх, связанный с угрозой реальной.

Фобии бывают:

1) К простым фобиям относят страхи замкнутого пространства, высоты, врачебных или стоматологических кабинетов, а также животных - змей, собак.

2) К социальным фобиям относят страх говорить, есть, пить или расписываться в присутствии других людей.

3) Чаще всего встречается клаустрофобия и агорафобия, наиболее сильно нарушающие дееспособность человека. Они характеризуются страхом и избеганием ситуаций, порождающих у данного индивида одновременно испуг и ощущение отрезанности от источников безопасности, таких, как дом, знакомый человек или «своя» территория. Агорафобия может проявляться как страх открытых

пространств, клаустрофобия – как страх замкнутых пространств, толпы, лифтов, самолетов, туннелей и др.

Процесс развития фобии:

В фобической ситуации страх неконтролируемо растет и усиливается по мере того, как в воображении разрастается опасность. Человек все более сосредоточивается на дискомфорте, вызванном фобической реакцией, и все менее ориентируется на то, что может его успокоить. Возникает убежденность в том, что сейчас произойдет что-то ужасное – смерть, сердечный приступ, сумасшествие. Это и есть паническое состояние. Оно настолько мучительно, что человек пытается избегать любых ситуаций-стимулов, в том числе слов, образов и воспоминаний, которые могут инициировать фобическую реакцию. Обычно больной обнаруживает, что эта реакция ослабевает или исчезает в присутствии вызывающего доверие близкого человека.

Симптомы которые бывают при фобии:

В силу сложных причин у человека, страдающего фобией, в соответствующей фобической ситуации, как правило, возникает состояние паники. В дальнейшем, предвидя повторное попадание в подобную ситуацию, он автоматически начинает ощущать страх и избегает ее, чтобы спастись от паники. Приступы страха бывают сопряжены с такими психическими явлениями, как дезориентация, чувство нереальности и искаженное восприятие своего внутреннего состояния и внешнего окружения. Возможны физические ощущения типа головокружения или потери равновесия, сердцебиения, расстройства зрения, слуха, глотания и дыхания. Иногда наблюдаются и другие физические симптомы: тошнота, боли в животе, проблемы с мочеиспусканием и дефекацией, мышечное напряжение, дрожь или онемение.

Виды фобий: аблютофобия - боязнь купания, стирки или чистки; агирофобия (*англ.*) (дромофобия) - боязнь улиц, пересекать улицу; агорафобия - боязнь пространства, открытых мест, площадей, толп людей, рынков; аграфобия (*англ.*) (контрелтофобия) - боязнь сексуальных домогательств; верминофобия - боязнь бактерий, микробов, заразиться; частный случай зоофобии; галеофобия; галитофобией (*англ.*) - боязнь неприятного запаха изо рта; гаптофобия (афефобия, гафефобия, гафофобия, гапнофобия, гаптефобия, тиксофобия) - боязнь прикосновения окружающих людей; гексакосийгексеконтагексафобия - страх числа 666; гетерофобия - боязнь противоположного пола; гефирофобия (*англ.*) - боязнь мостов; гидрозофобия - боязнь вспотеть; гидрофобия (аквафобия) - боязнь воды, сырости, жидкостей; глоссофобия (пейрафобия) - боязнь публичного выступления; гоплофобия (*англ.*) (хоплофобия) - боязнь оружия; гравидофобия - боязнь встречи с беременной, беременности; демофобия (охлофобия) - боязнь скопления людей, толпы; дентофобия (*англ.*) (одонтофобия) - боязнь стоматологов, лечения зубов; коулрофобия (*англ.*) - боязнь клоунов; лаканофобия (лаханофобия) - боязнь овощей; некрофобия (*англ.*) - боязнь смерти и умерших; неофобия (*англ.*) - боязнь нового, перемен; осмофобия (*англ.*) — боязнь телесных запахов; параскаведекатриафобия — боязнь пятницы 13-го; танатофобия (*англ.*) — боязнь смерти; фагофобия (*англ.*) — боязнь глотания, подавиться пищей; эйсоптрофобия (спектрофобия) — боязнь собственного отражения в зеркале и т.д.

Лечение фобии состоит в том, чтобы развить у человека способность встречаться лицом к лицу с фобической ситуацией и пребывать в ней, а также в том, чтобы убедить его на опыте, а не интеллектуально, что ситуация на самом деле неопасна. С помощью индивидуальных, ранжированных по сложности заданий пациента пытаются научить сильнее реагировать на реальные успокаивающие аспекты ситуации и слабее – на воображаемую угрозу.

Доказана высокая эффективность различных форм лечения методом погружения в реальную ситуацию. Обычно в процессе лечения участвует человек, вызывающий доверие пациента и хорошо понимающий его. Присутствие такого помощника создает основу для восстановления более реалистичных способов реагирования в фобических ситуациях, снижает уровень страха и повышает чувство реальности. Еще одна желательная цель терапии погружением – добиться понимания больным факторов и процессов, которые усугубляют либо облегчают фобическое поведение. Другие признанные методы лечения включают различные формы психотерапии, поведенческой терапии и гипнотерапии.

По сообщениям различных лечебных центров, за прошедшие 10–15 лет отмечается поразительный прогресс в лечении фобий, особенно при комбинации индивидуальных и групповых методов терапии. Существуют также особые программы для пациентов, боящихся покидать дом и его окрестности. Кроме того, помочь страдающим фобиями способны магнитофонные записи терапевтических курсов, заочные курсы и группы друзей по переписке.

Список используемых источников:

- 1) Нордонэ Д. Страх, паника, фобия/Дж. Нордонэ – Москва: Психотерапия, 2008, - 348 [1].
- 2) Байкова И. А. Клиника и современная терапия тревожных расстройств/ - Минск, БелМАПО 2009, 34с.
- 3) Тревожное фобическое расстройство детского возраста/ И. А. Хрущ. – Мн. БГМУ, 2004, 18с
- 4) Комплексная терапия фобических расстройств у детей/ Мин. Гос. Мед. Ин-с. – МН, 1999.
- 5) <http://www.boimsya.ru/>

ПАРАДОКСЫ СЧАСТЬЯ

А. Кулиева

студентка 5 курса

Армавирская государственная педагогическая академия

Научный руководитель: к.псих.н., доц. Попова А.А.

Сегодня много говорят и пишут о счастье. Интернет наводнен рекомендациями и советами, глянецовые журналы пестрят рецептами счастья от звезд, психологов и астрологов. Вопрос «Как быть счастливым?» стоит едва ли не в центре общественной жизни. Выглядеть счастливым считается хорошим тоном. Иначе – «не комильфо». Нас убеждают в том, что счастье полезно, что любой из нас может и должен постоянно чувствовать себя счастливым. Нам предлагают конкрет-

ные, доступные каждому методики «выработки счастья»: каждый вечер вспоминать и записывать все хорошее, что случилось за день, медитировать, ходить на йогу, общаться только с благополучными людьми, улыбаться, обзавестись хобби, по всему дому развешивать смайлики... Чем больше мы занимаемся своим счастьем, тем меньше его ощущаем. Если мы все время слышим и читаем о том, что быть довольным жизнью совсем не трудно, что есть верный путь к счастью и все зависит только от нас самих, а при этом его так и нет, – значит, мы делаем что-то не так. И тогда остается только одно – демонстрировать «свое» счастье, как улыбку перед объективом фотографа.

В погоне за всеобщим счастьем мы игнорируем наши реальные эмоции и, даже если чувствуем себя безрадостными и подавленными, скрываем это от окружающих. Мы начинаем принимать антидепрессанты, алкоголь, участвуем в «праздниках», пытаемся постоянно бывать на людях, только чтобы прогнать от себя страх и печаль.

Постоянно требовать от себя положительных эмоций – значит отвергать реальность только ради того, чтобы поддерживать имитацию хорошего самочувствия и «товарный вид». Быть всегда в хорошем настроении неестественно, да и невозможно. Когда все силы брошены на поддержание соответствующего образа, на другие задачи их уже практически не остается: мы перестаем жить и начинаем функционировать подобно автоматам. Цена такого показного позитива – всевозможные соматические заболевания и усталость, погоня за все более сильными стимулами и острыми ощущениями.

Но есть и обратная ситуация, когда люди живут в плену у отрицательных эмоций и старательно культивируют состояние «рыцаря печального образа». Даже в разгар радостных событий они как бы запрещают себе радоваться, искусственно поддерживая свою озабоченность. В России часто можно встретить таких женщин. Они не дают себе расслабиться, все время чем-то обеспокоены. Но если мы игнорируем позитив, то перестаем жить реальной жизнью.

В слове «переживание» тот же корень, что и в слове «жизнь». Для нормального человека вполне естественно испытывать самые разные – «живые» – эмоции. Чувства – это своеобразная система восприятия, которая позволяет человеку понять, что с ним происходит. Это наш способ оценки мира. Страх, стыд, вина, печаль, ревность или ярость – все эти отрицательные эмоции заставляют нас беспокоиться, принимать происходящее близко к сердцу, наконец, действовать, то есть жить и переживать.

Всплеск эмоций сродни океанскому шторму: чем значимее ситуация, тем выше волна. Чтобы эта волна не превратилась в разрушительный «девятый вал», важно не пропустить сигнал, понять, о чем он говорит, и постараться его «переработать». В результате происходит интересная вещь: само чувство уходит – ведь оно выполнило свою задачу, а мы уже в состоянии думать о том, чего мы хотим и в какую сторону будем двигаться, иначе говоря, начинаем активно взаимодействовать с реальностью.

Если нас то и дело захлестывают одни и те же эмоции, стоит разобраться, почему так происходит. К примеру, мы постоянно возвращаемся с работы на взводе и агрессивными. Кто или что провоцирует нас на подобные чувства? Возможно, вас раздражает кто-то из коллег – или не устраивает работа в целом? О

чем говорит печаль? Об утрате чего-то ценного. Развод, увольнение, расставание... Если мы игнорируем печаль, значит, зачеркиваем и то, что было до этого ценного в нашей жизни. Настоящую утрату невозможно пережить без грусти. Чувствовать – значит быть вовлеченным в происходящее. Только чувства дают нам возможность понять, что для нас по-настоящему важно. Именно во время эмоциональных всплесков происходит так называемый личностный рост. Человек лучше понимает, кто он, в полной мере проявляется концентрация волевого начала и появляется возможность в будущем обратиться к этому опыту, опереться на него. Это очень мощный ресурс.

Наши эмоции лишены однозначности. Их трудно развести по углам – сюда хорошие, туда плохие. Полнота жизни – в переплетении позитивных и негативных переживаний. Мы не можем всегда быть «на пике»: самой природой заложено существование прилива и отлива, полнолуния и новолуния, восхода и заката. Такая цикличность позволяет сохранять энергию и силы.

Парадокс в том, что счастье способно охватывать и несчастье тоже. Это счастье «без розовых очков», оно позволяет воспринимать реальность такой, какая она есть. И связано оно не с вечно хорошим настроением, а с чем-то более ценным – способностью твердо стоять на ногах, не бояться перемен, быть готовым и к хорошему, и к плохому. Удачно жизнь складывается у тех, кто способен усвоить ее уроки. Счастье никогда не приходит «по требованию», оно посещает нас в те редкие минуты, когда нам удается справиться с проблемами, сдать очередной жизненный экзамен. Это своего рода вознаграждение за пережитые страдания и несчастья.

ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ЧЕЛОВЕКА

М. Гречихина

студентка 5 курса

Армавирская государственная педагогическая академия

Научный руководитель: к.псих.н., доц. Попова А.А.

Современная жизнь постоянно сталкивает нас со стрессами и переживаниями. Поэтому в наши дни невозможно быть успешным без умения избегать стрессовых ситуаций. Стресс оказывает негативное влияние на здоровье человека, как физическое так и эмоциональное. Ежедневно мы ощущаем влияние стресса в различных формах: начиная от домашних скандалов и заканчивая стрессами на работе. И это действительно важно, ведь влияние стресса на организм человека приводит к *снижению активности мозга*, и вообще является причиной большого количества различных заболеваний.

Влияние стресса на организм может проявляться по-разному. К примеру, интеллектуальное проявление стресса может характеризоваться *ухудшением концентрации внимания и памяти*. Под влиянием стресса человек вообще может потерять желание что-либо делать и к чему-либо стремиться. Влияние стресса нередко проявляется в виде постоянной внутренней суеты и импульсивных, поспешных, необдуманных решений. Также стресс влияет на работу всего организма, может привести к *головным болям, учащению сердцебиения,*

хроническому недосыпанию и высокой утомляемости организма. Последствия физиологического проявления стресса также могут привести к *нарушениям в половой жизни.*

Влияние стресса на эмоциональное здоровье человека нередко проявляется как *общее беспокойство и недовольство жизнью, своим социальным статусом и занимаемой должностью.* Сопровождается такой стресс *общей раздражительностью, агрессивностью, нетерпимостью к окружающим и приступами необоснованного гнева.* Таким образом, стресс может вызвать искаженное восприятие реальности. Человеку, который попал под влияние стресса, будет казаться, что его преследуют сплошные неудачи, а все окружающие как сговорились чтобы вывести его из себя. В действительности же ничего такого и нет. Что же произойдет в этом случае? Со временем окружающие действительно станут с негативом относиться к агрессору, а постоянные мысли о неудачах будут притягивать проблемы. Когда находишься под влиянием стресса, очень важно понять, что всё действительно не так плохо, как кажется, что это просто трудный жизненный период. Иначе круг замыкается, и выбраться из него очень сложно.

Следует отдельно отметить, что стресс приводит к *проблемам в семейной жизни.* Возможно, некоторое время ваши близкие смогут понять вечно хмурый вид и резкие замечания в их адрес, однако рано или поздно они просто не выдержат такого отношения. Это приведет к конфликтам, постоянным спорам и обидам. Каждый хочет, чтобы его уважали и ценили, особенно близкие люди. Если вы чувствуете, что не справляетесь со своей раздражительностью и агрессией, поговорите со своими близкими. Расскажите, что вы чувствуете и как вам сложно, что дело вовсе не в них, а в вас, попросите их поддержки - это лучшее что вы можете сделать для сохранения мира и спокойствия в доме.

Стресс может изменить поведение человека, усугубить вредные привычки. Результатом стресса может стать интенсивное курение, алкоголизм. Человек под влиянием стресса, как правило, не может полностью расслабиться, организовать свой отдых, рационально распределить свое время. Стараясь отвлечься от проблем, человек либо занимает себя дополнительной работой, либо старается уйти от реального восприятия причин полученного стресса с помощью алкоголя.

Итак, влияние стресса на жизнь и здоровье человека может проявляться следующим образом:

1. Стресс не позволяет объективно оценивать себя и окружающих. Вы когда-нибудь замечали, что в стрессовой ситуации люди очень часто принимают бредовые решения и вообще не могут 'собраться с мыслями'?

2. Стресс вызывает искаженное восприятие реальности, нервозность, страх сделать неправильный шаг. стресс встает на пути к желаемой цели.

3. Если вы безумно хотите чего то , то стресс- это действительно то , что может вам помешать. Стрессовое состояние может помешать вам четко спланировать и воплотить намеченное в жизнь.

4. Неуверенность в себе, сомнение в собственных силах. Одно негативное событие способно лишить вас уверенности в себе на долгое время. Критика, отказ, неудача могут привести к серьезному эмоциональному потрясению, которое не даст вам поверить в себя.

5. Низкая работоспособность- результат «нервотрепок».

6. Стресс разрушает отношения с близкими. Как легко обидеть близкого

человека, когда нервы на пределе! Стрессовая ситуация способна разрушить даже самые крепкие отношения, подорвать авторитет в глазах другого человека, лишит доверия друг к другу...в общем, всё хорошее что было в отношениях перевести на негатив.

7. Переживания вызывают проблемы со здоровьем. Стресс отнимает у человека очень много сил, и физических в том числе. Слабеет иммунная система, энергетика человека, а значит падает сопротивляемость организма всевозможным бактериям. В период эмоциональных потрясений риск заболеть очень велик, и это не обязательно может быть грипп или ОРЗ. Очень часто измотанный стрессами организм слабеет и обостряются хронические заболевания.

Как видите, влияние стресса на организм человека может быть достаточно серьезным и имеет бесконечное количество форм проявления. Можно сказать, что во время стресса человек более подвержен негативному влиянию извне. Стресс найдет "слабое" место у любого человека, и важно что это будет: неконтролируемые эмоции, затяжная депрессия или подорванное здоровье. Поэтому для борьбы со стрессами различного уровня, современному человеку необходимо научиться преодолевать стресс.

Одним из вариантов решения проблемы стресса является метод "ключ к себе". Метод Хасая Алиева "ключ к себе" является уникальной методикой позволяющей максимально смягчить воздействие стрессовых ситуаций на жизнь и деятельность человека. Главное достоинство данной методики, заключается в возможности не только смягчить воздействие стрессовых ситуаций, но и помочь человеку эффективно восстановится после полученного стресса. Говоря проще, благодаря такой методике, вы научитесь избегать стрессовых ситуаций, и эффективно нейтрализовать последствия стресса для своей нервной системы.

ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ

Л. Долгополова

студентка 3 курса

Армавирская государственная педагогическая академия

Научный руководитель: к.псих.н., доц. Попова А.А.

Проблема межличностных отношений была популярна во все времена. Эта проблема наиболее распространена в малых группах, коллективе. Коллектив - «реальная совокупность формирующихся личностей, объединенных, в одно целое общим выполнением каких-либо социально-биологических функций, и в процессе длительного воздействия создающих явления социального порядка». Исходя из этого определения можно сказать, что отношения в группе или коллективе играют не маловажную роль в развитии и становлении личности, а также являются неотъемлемой частью жизни каждого человека, т.к человек не может без общества и общения.

В истории социальной психологии уделялось большое внимание исследованиям различных характеристик групп, их воздействия на индивида и т.д. Однако можно отметить несколько характерных черт этих исследований. Во-первых, сам по себе "групповой подход" рассмотрен лишь как один из возможных вари-

антов социально-психологического подхода. Наряду с "групповым" подходом в американской, например, социальной психологии существует еще и "индивидуальный" подход. Для сторонников того и другого подхода характерен поиск причин социального поведения людей. Однако сторонники индивидуального подхода ищут лишь ближайшие причины такого поведения. Поэтому для них группа важна только как факт одновременного присутствия многих людей, но вне широкой социальной системы, в которую она сама включена. Именно здесь сосредоточено чисто формальное понимание группы. С другой стороны, "групповой" подход в гораздо большей степени пытается проникнуть за пределы самой группы, где индивид непосредственно черпает свои нормы и ценности, в социальные характеристики общественных отношений.

В своем исследовании мы использовали ряд методик, помогающих выявить особенности различных свойств поведения индивида в коллективе. А так же насколько сплоченно и организовано может работать коллектив.

Исследование проводилось на базе детского сада среди воспитателей - педагогов. Количество участников исследования составляло 12 человек. Общее количество времени, затраченного на проведение методик, занимало порядка 60 минут. Работникам были предоставлены бланки с вопросами. Перед воспитателями была поставлена задача, ответить на предложенные вопросы максимально правдиво и не раздумывая, время не ограничено. В бланке содержится 4 методики: 1) методика диагностика межличностных отношений Т.Лири; 2) исследование уровня эмпатийных тенденций; 3) тест «Отношения с коллегами»; 4) тест Ряховского.

Из полученных ответов определены следующие результаты:

Ф.И	Методика диагностика межличностных отношений Т.Лири								Исследование эмпатийных тенденций (баллы)	Тест «Отношения с коллегами» (+)	Тест Ряховского (баллы)
	оканты										
	1	2	3	4	5	6	7	8			
1. О.С	5	2	3	4	3	5	7	4	55	3	-
2. Т.А	3	2	1	4	7	3	7	6	55	-	-
3. Р.В	3	2	2	2	3	4	3	3	59	3	17
4. Н.М	1	0	0	0	4	2	6	2	53	2	18
5. В.Г	4	3	2	4	4	4	4	4	50	4	15
6. А.М	7	7	5	5	5	7	6	8	41	2	13
7. О.А	4	3	3	2	1	3	4	4	52	4	7
8. Н.А	3	3	3	2	3	5	4	4	59	2	15
9. Н.П	4	2	4	4	3	2	4	3	46	4	11
10. О.С	0	0	0	1	4	3	4	2	-	4	8
11. О.А	8	4	9	8	11	13	11	11	56	8	20
12. Е.В	4	3	3	2	4	3	4	3	77	2	17

Исходя из результатов *методики №1*, следует отметить следующие показатели: в целом в коллективе преобладают такие качества как скромность, робость, уступчивость, способность подчиняться, что не мало важно для руководителя

данного коллектива, а так же честное выполнение своих обязанностей. Что касается дружелюбия и взаимопонимания в группе, то и здесь все в норме, склонность к сотрудничеству, проявление энтузиазма и инициативы в достижении общей цели группы и т.д. Как и в любом другом коллективе прослеживается такая черта как соперничество.

Результаты *методик №2 и №4* показали нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. В общении проявляется внимательность, в межличностных отношениях склонность судить о других по их поступкам наиболее важно, чем доверять своим личным впечатлениям. Коллектив легко идет на встречу к новым людям (сотрудникам), без неприятных переживаний, коллеги проявляют терпеливость в общении, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости.

Методика №3. Из результатов стало известно, что у большинства испытуемых, присутствуют некоторые шершавые грани характера, которые весьма болезненно воспринимаются окружающими.

Все вышеперечисленные методики направлены, на исследование межличностных отношений, где наиболее важными оказались такие факторы как: доминирование, подчинение, дружелюбие, агрессивность. Из результатов исследования известно: во-первых психологическая совместимость коллектива в норме; во-вторых в структуре межличностных отношениях каких-либо отклонений не замечено; в-третьих было выявлено общее представление о каждом из участников в том, как он представляет свое идеальное «Я» и отношение к самому себе.

В заключении следует заметить, что каждый из не может обходиться без общения и окружения таких как он, в этом ему помогает будь то малая или большая группа благодаря которой, в процессе общения с окружающей средой, у индивида открывается огромное количество возможностей для саморазвития, самореализации и самоактуализации в этом многочисленном мире.

ГЛУБЖЕ О МОТИВАХ

В. Черников

студент 5 курса

Армавирская государственная педагогическая академия

Научный руководитель: к.псих.н., доц. Попова А.А.

Каковы причины наших действий, каковы причины недугов, почему многие люди получают удовольствие от казалось бы негативных стимулов, эмоций? В этой статье мы найдем ответы на эти вопросы. Для начала мы рассмотрим понятие деятельности.

Деятельность – это процесс активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности, достигает цели. Деятельностью можно назвать любую активность человека, которой он сам придает некоторый смысл. Деятельность характеризует сознательную сторону личности человека. Леонтьев в своей теории утверждал, что не сознание определяет деятельность, а деятельность определяет сознание. Для того что бы осуществлялась деятельность, необходимо наличие следующих условий:

- Наличие цели деятельности;

- Осуществление действий, по достижению цели;
- Мотивация, побуждающая к активности.

Нас, конечно же, в рамках данной статьи, интересуют вопросы мотивации.

Мотив, говоря простым языком, это побуждение к действию. Что же может нас толкать к определенным действиям? Здесь уместно будет вспомнить пирамиду потребностей А. Маслоу. Коротко ее можно представить следующим образом (потребности в порядке их очередности):

Физиологические потребности. Состоят из основных, первичных потребностей человека, иногда даже неосознанных. Иногда, в работах современных исследователей, их называют биологическими потребностями.

Потребность в безопасности. После удовлетворения физиологических потребностей их место в мотивационной жизни индивидуума занимают потребности другого уровня: потребность в безопасности; в стабильности; в зависимости; в защите; в свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях; другие потребности.

Потребность в принадлежности и любви. Человек жаждет теплых, дружеских отношений, ему нужна социальная группа, которая обеспечила бы его такими отношениями, семья, которая приняла бы его как своего.

Потребность в признании. Каждый человек постоянно нуждается в признании, в устойчивой и, как правило, высокой оценке собственных достоинств, каждому из нас необходимы и уважение окружающих нас людей, и возможность уважать самого себя. Удовлетворение потребности в оценке, уважении порождает у индивидуума чувство уверенности в себе, чувство собственной значимости, силы, адекватности, чувство, что он полезен и необходим в этом мире.

Потребность в познании и понимании.

Эстетические потребности. Эстетические потребности тесно переплетены и с конативными, и с когнитивными потребностями, и потому их четкая дифференциация невозможна. Такие потребности, как потребность в порядке, в симметрии, в завершенности, в законченности, в системе, в структуре.

Потребность в самоактуализации. Ясно, что музыкант должен заниматься музыкой, художник — писать картины, а поэт — сочинять стихи, если, конечно, они хотят жить в мире с собой. Человек обязан быть тем, кем он может быть. Человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе. Эту потребность можно назвать потребностью в самоактуализации.

Потребности одного типа должны быть удовлетворены полностью, прежде чем другая потребность, более высокого уровня, проявится и станет действующей.

Фактически, как было сказано, потребности могут быть осознанными и могут исходить из нашего бессознательного. И тут следует выделить первичную выгоду, то есть та цель, которую мы достигаем сознательно, и вторичную выгоду — то, что мы не осознаем. Примеров первичной выгоды можно и не приводить, так как они очевидны. А что касается вторичной выгоды, тут все может быть индивидуально.

Вторичная выгода — то, что человека удерживает в том проблемном состоянии, которое он получил. В психоанализе вторичная выгода понимается как преимущество, которое пациент получает от уже сформированных симптомов, то есть преимущество, которое он не предполагал или не намеревался (бессознательно) получить в начальный период симптомообразования. Это выгода не при-

водит к симптомообразованию, но способствует закреплению болезни и сопротивлению лечению.

Каждый может с уверенностью сказать, что болеть – это плохо, так как это насморк, температура, головная боль, временно ограниченные возможности. И это действительно так. Но нет худа без добра. Человек прибывает в позиции жертвы, которая дает много приятных бонусов:

- я болен, значит мне не нужно работать\учиться => я могу отдыхать, не испытывая чувства вины;

- я болен, за мной ухаживают, уделяют внимание => когда я болен, я в центре внимания;

- я болен, все меня жалеют => когда я болен, я могу без труда манипулировать людьми;

- и так далее.

Бессознательное считывает эту информацию, понимает, как удовлетворить ту или иную потребность с минимальными потерями, и проигрывает данную стратегию поведения, когда это необходимо.

Но рано или поздно, это приводит к расплате. Ослабление иммунной системы, хронические болезни и прочее.

Кроме болезни, вторичную выгоду можно увидеть практически везде. Многие люди не осознают причин происходящего с ними, так как причины кроются за пределами сознания. Но стоит понять причину, принять это в себе и сделать выводы – ситуация не потерпит с изменениями. Помните: мы всегда проигрываем ту стратегию поведения, которая числится в нашем опыте, как самая результативная и с наименьшими потерями.

В заключение небольшое упражнение на осознание выгод.

Напишите о Вашем недуге (болезни, эмоции, человеке, которого вы почему-то терпите, не смотря ни на что и тому подобное). Напишите минусы, которые приносит это в Вашу жизнь. И напротив – плюсы, которые вы получаете впоследствии. Будьте искренни, ведь Вы никогда не будете делать того, что плохо для Вас. Вы всегда выбираете наилучший выбор из имеющихся.

Библиографический список:

1. Дискуссия о проблемах деятельности // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. Под ред. В. В. Давыдова и др. — М., 1990 (соавт.).

2. Макклелланд Д. Мотивация человека / Пер с англ. ООО "Питер Пресс"; научн. ред. проф. Е. П. Ильина. — СПб.: Питер, 2007

3. http://www.psychologos.ru/articles/view/vtorichnaya_vygoda

ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А. Дрбоян

студентка 3 курса

Армавирская государственная педагогическая академия

Научный руководитель: к.псих.н., доц. Попова А.А.

Психологами установлен интересный факт, что подростки проводят в общении около 1/3 своего времени, когда они бодрствуют, то есть тратят на такое

общение больше времени, чем на все остальные формы времяпровождения, вместе взятые (чтение, спорт, телевизор, компьютер и т.п.).

Общение со сверстниками для подростка является важным фактором психического развития в подростковом возрасте. Это необходимое условие для становления личности человека, также в социальном плане.

Развитие взаимоотношений выступает в качестве ведущей деятельности в младенчестве, дошкольном и подростковом возрастах. Так на разные возрастные этапы имеется свои особенности: младенчество – включает непосредственно эмоциональное общение, дошкольный период – это игровая деятельность, в ходе которой ребенок учится устанавливать отношения между людьми, в подростковом возрасте – это дальнейшее освоение взаимоотношений между людьми, но уже на более высоком, т.е. интимно-личностном уровне. [2]

По вопросу определения конкретного типа ведущей деятельности подростка существуют две точки зрения:

Первая заключается в том, что общение принимает статус ведущего типа деятельности и имеет интимно-личностный характер; предметом же общения выступает другой человек – сверстник, а содержание и является построением и поддержанием личных отношений с ним.

Вторая в том, что в качестве ведущего типа деятельности подростка выступает именно общественно полезная деятельность, в процессе которой происходит дальнейшее освоение различных форм взаимоотношений со сверстниками, со взрослыми, происходит «приобщение подростков к обществу». [4]

Одной из главных тенденций подросткового возраста является переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению. Потребность в общении со сверстниками возникает очень рано, усиливаясь с возрастом. Отсутствие общества сверстников в дошкольном возрасте дает отрицательный оттенок в развитии коммуникативных способностей. Поведение же подростков представляет собой коллективно-групповую форму.

Общение со сверстниками, как интимно-личностное, так и групповое, становится необходимым. Поэтому подросток стремится:

- ✓ Устанавливать теплые, содержательные отношения с окружающими.
- ✓ Знакомиться с новыми, интересными людьми.
- ✓ Быть принятым и признанным в социальных группах.
- ✓ Устанавливать гетеросексуальные контакты.
- ✓ Принимать и практиковать модели отношений с противоположным полом.
- ✓ Осваивать поведение, характерное для своего пола.

Особенно ярко у подростков выражается потребность в друзьях. В подростковом возрасте близкие друзья обычно ровесники, и того же пола, учатся в одном классе, входят в одну среду. Они похожи по уровню умственного развития, по социальному поведению, успехам в учении. Подросток стремится иметь близкого, верного друга и в поисках часто меняет друзей. Как правило, он ищет в друге сродства, понимания и долю эмоционального сопереживания.

Потребность подростка в уважении и признании сверстников сподвигает его внимательно относиться к их мнению и оценкам. Замеченные обиды или не-

приятие товарищей заставляют его задуматься о причинах этого, обращая его внимание на себя, осознание своих собственных недостатки, а потребность в хорошем отношении и положении является сильным мотиватором к самосовершенствованию.

В подростковом возрасте активно развивается очень важная для общения особенность, которая включает в себя умение ориентироваться на требования сверстников, учитывать их. Это необходимо для благополучия в отношениях.

Неблагополучие построения отношений со сверстниками нередко бывает из-за завышенной самооценки подростка, которая затрудняет восприятие критики и требований товарищей, что делает его неприемлемым для них. Отсутствие или ограниченность таких контактов заставляют подростков переживать мучительное чувство одиночества. Причинами этого могут быть трудности в выборе поведения, точнее его адекватности, робость, застенчивость, повышенный уровень тревожности.

Д. Элкин отметил в общении подростков ряд особенностей:

✓ Под подростки постоянно озабочены собой и думают, что другие также акцентируют на них свое внимание, их действия обычно направлены на свою «воображаемую публику», вследствие чего возникает застенчивость;

✓ переоценивая свою уникальность и особенность, подростки зачастую создают свой какой-то вымышленный мир, дополняют свою биографию фантазиями, поддержание которых требует постоянных усилий, последствием чего является напряженность, неестественность и двойственность общения. [3]

Психологическое состояние подростка в разных группах может быть разным. Для него важно иметь ту референтную группу, ценности которой он принимает и на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется.

Входить в любую группу, готовую его принять, недостаточно. Нередко подросток чувствует себя одиноким рядом со сверстниками в шумной компании. Кроме того, не всех подростков принимают в группы, часть из них оказывается изолированной. Это обычно неуверенные в себе, замкнутые, нервные дети и дети, излишне агрессивные, заносчивые, требующие к себе особого внимания, равнодушные к общим делам и успехам группы. [1]

Однако развита потребность в общении у подростков по-разному. У одних она выражается в болезненной необходимости постоянно находиться в своей компании или с кем угодно, невозможности переносить одиночество. Другим, наоборот, нужен довольно небольшой объем контактов с людьми, они предпочитают проводить время наедине с собой. А это в свою очередь зависит от самого человека, потому что одним общаться легко, а для других каждый контакт, особенно с новым человеком, подобен решению трудной математической задачи.

Список литературы:

1. Кулагина С.В. Возрастная психология – М., 2009.
2. Прихожан А.М., Толстых А.В. Подросток в учебнике и в жизни. – М., 1990.
3. Психология подростка: Учебник/ под ред. А.А. Реана – СПб., 2006.
4. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка- М., 2002.
5. «Особенности проявления характера в подростковом возрасте»: Материалы курсового исследования по возрастной психологии/ А.Г. Дрбоян – Армавир, 2012.

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕМ СВОЕГО ВРЕМЕНИ

М.А. Жеребкова, Т.В. Климова

*Ростовский государственный университет путей сообщения
e-mail: edu.project-kafsipp@yandex.ru*

Время является фундаментальной категорией, изучаемой в технических, естественных и гуманитарных науках. В психологии время рассматривается как субъективное ощущение, которое определяется переживанием человека и зависит от его состояния.

Существует несколько точек зрения, от чего зависит восприятие текущего времени. Среди факторов, влияющих на восприятие времени ученые отмечают следующие: характер переживаний, ритмическая смена возбуждения и торможения, различные анализаторы, внешние слуховые и внутренние кинестетические ощущения, двигательные ощущения, длительность скорости и последовательности явлений, зрительный анализатор.

В основе восприятия времени лежит работа различных анализаторов объединенных в единую систему: слуховые (продолжительность, ритм), зрительные (пространство), внутренние кинестетическое (восприятие ритма). Комплексное восприятие на основе ведущих анализаторов, определяется как хронотоп. Его особенностью является продолжительное восприятие времени от прошлого до будущего. Сочетание этих подходов дает понимание особенности восприятия времени не только на уровне психических процессов, но и на уровне переживаний.

Восприятие времени зависит от возраста и пола: чем старше человек, тем время течет быстрее и направление меняется на прошлое; мужчины - будущее, женщины - прошлое.

Время оценивается по этапам: короткие, длинные (время дня, недели, года). В литературе описаны экспериментальные опыты доведения личностью восприятия времени до высокого уровня точности (0,2 с.).

Для изучения особенностей восприятия времени, нами проведено исследование студентов 1 курса гуманитарного факультета РГУПС (3 человека). Мы использовали методики Ф. Зимбардо и зависимость восприятия времени от личностных факторов.

В процессе исследования выявлено, что управление временем позволяет расширить временной кругозор, происходит абстрагирование от конкретных изменений во времени, развивает адекватную реконструкцию прошлого и предвидение будущего, умение его организовать, что особенно важно для студента, чрезмерно перегруженного саморазвитием.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЛЕГКОАТЛЕТА

К.С. Жилина

Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего профессионального образования «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова»

rector@tgpi.ru

В настоящее время на крупных соревнованиях в сложных условиях спортивной борьбы с исключительно высокой конкуренцией, где спортсмены имеют равную техническую и физическую подготовленность, придерживаются примерно одинаковой тактики, чаще побеждают те из них, кто имеет более высокий уровень психологической подготовки.

В подготовке легкоатлетов используются физические и идеомоторные упражнения, аутогенная тренировка, определенные условия внешней среды, средства восстановления и гигиенический режим. Психологическая подготовка осуществляется через воспитание волевых качеств спортсмена, приучение его к условиям состязания и к борьбе с противником. Особо важную роль играет самовоспитание легкоатлета, настраивающегося на бескомпромиссную борьбу, на проявление всех своих сил и возможностей.

Одним из основных методов психологической подготовки легкоатлетов является аутогенная тренировка. Методика аутогенной тренировки основана на применении мышечной релаксации, самовнушении и аутодидактике (самовоспитании). Данную тематику в своих работах рассматривали такие авторы как: И. Шульц, Э. Куэ, Х. Линдеман, Г.С. Беляева, В.С. Лобзина, И.А. Копыловой и др.

Основоположником аутогенной тренировки является немецкий врач и ученый И. Шульц. Согласно его методике перед началом упражнений тренирующемуся в доступной форме объясняют физиологические основы метода и ожидаемый эффект. Первые сеансы проводят в теплом тихом помещении, при неярком свете, в дальнейшем занимающийся в состоянии не обращать внимания на внешние факторы. Важно принять удобное положение, исключить мышечное напряжение. Тренировку проводят либо сидя, либо полусидя, либо лежа. Для большей сосредоточенности следует закрыть глаза.

Классическая методика Шульца включает следующие упражнения: 1) упражнение на вызывание ощущения тяжести; 2) упражнение на вызывание ощущения тепла; 3) управление ритмом сердечной деятельности; 4) овладение регуляцией ритма дыхания; 5) упражнение на вызывание тепла в эпигастральной области; 6) упражнение направленное на вызывание ощущения прохлады в области лба. В конце сеанса - руки сгибают и разгибают в локтевом суставе 3 раза, сопровождая это глубоким вдохом - выдохом, далее следует широко открыть глаза. Каждое новое упражнение тренинга повторяют для усвоения в течение 2 недель по 3-4 раза ежедневно. На освоение всей методики требуется 12 недель.

Это упражнения стандартной «низшей» ступени. К высшей ступени - аутогенной медитации (самосозерцанию) относится управление научением ярко визуализировать представления и погружать себя в «нирвану». Но это направление методики не нашло широкого клинического применения [1].

Подводя итог анализу литературе о применении аутогенной тренировки в подготовке спортсменов, следует сказать, что, применяя классическую методику И.Шульца, можно снять психическое напряжение, снизить уровень тревоги, снизить утомление после тренировочных и соревновательных нагрузок; её можно применять для повышения эмоционального возбуждения, для мобилизации психической готовности спортсмена к максимальным соревновательным напряжениям, а также для более быстрого засыпания легкоатлетов после сверх нагрузок[2].

Список литературы

1. Бояршинова Н. П. и др. Аутогенная тренировка Л., 1993. 27 с
2. Геселевич В.А. Предстартовое состояние спортсмена М.: Изд. «Физкультура и спорт» 1999. 84с.

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА С ПОЗИЦИИ ЯВЛЕНИЯ ДЕОНТОЛОГИЗАЦИИ

С.И. Жиренко

Южный федеральный университет, swh@psyeyes.com

Развитие человека – как и всё в человеке, сложный процесс, имеющий множество этапов и собственную логику протекания: с одной стороны, человек в своём развитии проходит через определенные уровни, с другой – каждый уровень имеет закономерные этапы. Поскольку только конкретная последовательность этапов может привести к следующему уровню, необходимо провести осмысление процесса развития с позиции одного из этапов (деонтологизации), который, как показывает анализ, часто упускается в процессе развития, что приводит к его замедлению или остановке.

Согласно интегральному подходу К. Уилбера, и эмпирическому опыту, каждая особь (холон – некоторое целое, также являющееся частью системы более высокого порядка) имеет внутреннее и внешнее, индивидуальное и коллективное четыре сектора жизненного пространства. Так, если человек испытывает радость, этот процесс сопровождается выделением эндорфинов, однако рефлексия этого явления для человека это не осознание: «эндорфины начали выделяться», а рефлексия субъективного переживания радости: у этого явления, как у любого другого, есть внутренняя и внешняя стороны. В то же время, человек как представитель антропоморфной формы жизни имеет собственные объективные границы, в том числе, биологическое тело, психическое тело, которое определяет, например, комфортность нахождения в помещении с высокими потолками, и некомфортность – в помещениях с низкими. Таким образом, смотря на человека как на явление объективного мира, можно узнать его границы, определить его как индивидуальное существо. С другой стороны, этот же человек является не только индивидуально-обособленным: он принадлежит к сообществам своей семьи, рабочей группы, страны, водителей и т.д., являясь элементом коллективов.

Развитие человека, в соответствии с этим, также необходимо рассматривать в каждом из четырех секторов: собственное внутреннее, психологическое, ментальное, информационное развитие; развитие собственного тела (тел); развитие отношений в семье, с друзьями, с коллегами по работе, с государственными и

другими структурами; развитие себя через рабочий процесс, через объективные функциональные системы, в которых человек участвует в качестве функционального элемента. Здесь необходимо подчеркнуть, что, поскольку в каждом секторе представлен человек, и именно он взаимодействует с «внешними» по отношению к его субъективному миру, явлениями, именно развитие этого субъективного компонента определяет качество такого взаимодействия.

На данный момент наиболее общая психологическая модель, включающая все известные уровни развития человека, является модель, предложенная К. Уилбером в рамках интегрального подхода [2]. Эта модель включает, в первом приближении, семь уровней развития человека: архаический, магический, мифический, рациональный, надрациональный, каузальный и недвойственный. Также, эти уровни развития представлены через призму развития ума следующими стадиями: сенсомоторный ум, фантазмически-эмоциональный, репрезентирующий ум, конкретно-операциональный, формально-операциональный, постформальный.

Для более детального рассмотрения возможно обратиться к модели 16 ступеней: материя, ощущение, восприятие, экзоцепт, побуждение\эмоции, образ, символ, эндоцепт, понятие, правило/роль, формальное, зрительно-логическое, психическое (видение), тонкое (архетип), каузальное (бесформенное), недвойственное [1, Таблицы].

Таким образом, говоря о развитии человека и, следовательно, о развитии любой человекоразмерной системы, мы говорим о его внутреннем движении от материи к недвойственному. Также, мы говорим о развитии его ума (внутренних осмысляющих внешний мир структурах, если мы говорим о человекоразмерных системах): от сенсомоторного уровня до постформального. При этом, под развитием подразумевается увеличение степени интеграции и детализации (Чуприкова), с обязательными «квантовыми скачками» –нелинейными переходами из «текущей» системы (модели мира, системы представлений и т.д.) в систему более высокого порядка (к более сложной модели мира) через озарения и постижения.

Общая схема освоения модели мира, предлагаемой на каждом из уровней развития, выглядит, в первом приближении, следующим образом: освоение начал, онтологизация текущего уровня (придание в сознании человека текущей модели мира статуса действительности), детализация и углубленное изучение текущей модели мира, деонтологизация (снятие статуса действительности с текущей модели мира), поиск нового уровня и новой модели мира с одновременным синтезом и вмещением предыдущих представлений.

Для примера рассмотрим процесс развития человека, начиная с момента, когда у него уже есть некоторая модель мира, она онтологизирована и на данный момент постепенно детализируется (на практике обычно именно этот процесс выдают за обучение – в большой части школ, университетов, профессиональных училищ). Если человек открыт новому знанию, он неизбежно сталкивается с вопросами, которые не всегда могут быть объяснены исходя из его текущей модели мира. Например, студент-медик однажды узнает, что иногда пациентам помогает так называемый эффект плацебо, и «вчерашняя» болезнь, объективно регистрируемая врачами, «сегодня» излечивается благодаря субъективным силам сознания самого пациента, при том, что объективных предпосылок к такому выздоровле-

нию нет и пациенту давали в качестве лекарства только пустышку – плацебо. Опираясь на такие возможности сознания по управлению организмом, человек, работающий с системой биологической обратной связи, может, например, ощутимо повышать и понижать собственную температуру тела. Поскольку современная биология не всегда в полной мере признает важность и, как минимум, осязаемое влияние сознания на организм, то эффект плацебо, видимо, стоит относить к шарлатанству пациента, неправильному диагнозу и различным совпадениям. Однако непредубежденный ум исследователя, вместо увеличения степени онтологизации собственной картины мира, может на время отойти от неё, и исследовать этот вопрос непредвзято: начиная от знакомства с другими теориями, до построения собственной теории, которую обязательно необходимо подкреплять или опровергать научной практикой. Такой «отход» от собственных представлений к «чистому миру», который еще не насыщен ярлыками и мнениями, собственным тоннелем реальности (как об этом говорит Р.А. Уилсон [3]), и есть деонтологизация: движение «назад к самим вещам».

В качестве другого примера можно рассмотреть также развитие человеко-размерной системы психологического знания. За счет того, что научные работы разрабатываются иногда десятилетиями в одном конкретном направлении, в некоторых серьезных психологических направлениях отсутствует этап деонтологизации, что позволяет теории развиваться только в направлении детализации – «вниз», но не интеграции – «вверх», поскольку последняя предполагает выход за пределы текущей модели мира, согласия с тем, что в других направлениях модель *тоже* верна, и поиска путей их совмещения (вмещения этих, уже известных моделей мира, в более общую, интегративную – еще не известную).

Таким образом, можно говорить о том, что развитие человека (движение его по уровням развития через процесс детализации, интеграции и синтеза), с позиции деонтологизации выглядит как уход от «идолов» Ф. Бэкона (идолов рода, пещеры, площади, театра) в направлении действительного мира, с целью освобождения от гнета единственной частной модели к построению более целостной, более детализированной, более адекватной действительности системы представлений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер; Пер. с англ. под ред. А. Киселева. – М: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. – 416 [4]с.: ил. – (Тексты трансперсональной психологии).
2. Уилбер К. Краткая история всего. Пер. с англ. С.В. Зубкова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 476 [4]с.: ил.
3. Уилсон Р.А. Психология эволюции. Пер с англ. Под ред. Я. Невструева. К.: «ЯНУС», 2001. – 304 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТА

К.С. Жмырко

Россия, г.Ростов-на-Дону

Южный федеральный университет.

Стремление к широкому общению, которое не может происходить по многим причинам в реальности, все больше начинает приобретать массовый характер в подростковом возрасте. Интернет – среда не имеет своих четких ограничений. С помощью него у подростка границы общения не только сильно раздвигаются, но и практически исчезают полностью.

Современная молодежь общается на форумах, при помощи ICQ или Skype. В этой Интернет – среде стало возможным искать свою половинку в сервисах знакомств и без проблем общаться с людьми, в каком бы месте земного шара они не находились.

Актуальность данной темы проявляется в распространении виртуального общения среди подростков. Развития средств сетевого общения расширяется социальное взаимодействие, в каких - то случаях происходит замена им реального, непосредственного общения. Разговоры по душам в реальности у подростков стали редкостью. Но вряд ли виртуальное общение сможет заменить живое неформальное общение. Роль общения состоит не только в том, чтобы разговаривать и слушать, но еще и чувствовать друг друга, ощущать, соприкоснуться. И живое общение никогда по этим показателям не уступит виртуальному.

Сетевое общение(виртуальное) - это контакт между людьми, опосредованный компьютером, включенным в сеть, а все взаимодействия осуществляются в пространстве виртуальной реальности. [1]

Сетевое общение стало скудным в плане невербального общения. Но не смотря на это, люди стремятся восполнить утрату этой составляющей и находят другие способы усиления смысла текста и передачи эмоций. Обычно для выражения эмоций пользователи предпочитают пользоваться особым шрифтом, подчеркиванием, постановкой знаков препинания в определенном порядке. [2]

На данный момент доля виртуального общения среди подростков доминирует над реальным. Многие молодые люди стали испытывать трудности в общении в реальных жизненных ситуациях. Особенно это касается выпускников современных школ, которых настолько поглощает компьютер и общение в социальных сетях, что в обычных ситуациях они просто теряются.

Существуют мотивы, которые толкают подростка на замену реального общения виртуальному.

Во-первых, это анонимность. В Интернет – среде подросток может внести о себе данные, отличные от реальных. Он может проявить большую свободу высказываний, передавать ложную информацию. Это дает ему чувство безответственности и безнаказанности.

Интернет – общение помогает подростку создавать о себе впечатление по своему выбору, не ограничивает возможность становится тем, кем он хочет быть. Предпосылкой анонимности можно считать добровольность. Подросток сам добровольно завязывает контакты или избегает их, может прервать их, что может

привести к существенным различиям конструируемой виртуальной и реальной личностей, возникновению девиантного поведения. [1]

Можно выделить некоторые различия между женским и мужским общением посредством интернета, то для начала следует выделить понятие гендер. Гендер – это социокультурно обусловленная совокупность различий между мужчинами и женщинами. [3]

Для юных девушек Интернет – это общение и поддержание социальных связей. Они более депрессивнее относятся к такому виду общения (виртуальному), при этом проявляя свою тревожность. Несмотря на ограниченные возможности передачи эмоционального состояния через сообщения, девушки стараются использовать практически все инструменты Интернета для повышения эмоциональности своего общения.

Для парней – подростков Интернет представляет собой поле для скачивания файлов, программ, фильмов и онлайн-игр. Что касается общения, мальчики – подростки в основном характеризуются короткими, четкими сообщениями, в отличие от сообщений девушек. Как считают Ш.Текл и Дж.Морахан – Мартин, доминирование на форумах, группах и при обсуждении новых тем инициатором обычно выступает молодой человек. Девушки же в основном остаются без внимания и поддержки к своим заявленным темам. [3]

С целью выявления особенностей и предпочитаемого характера общения со сверстниками в подростковом и юношеском возрасте нами был проведен опрос респондентов данной возрастной группы с помощью Интернет – сети ВКонтакте. В опросе участвовали 36 человек в возрасте от 17 до 22 лет.

В рамках данной работы подростковый возраст определен в границах от 11 до 19 лет на основании периодизации А.А.Реана.

Респондентам был заданы следующие вопросы:

1. «Для каких целей Вы используете Интернет?» Участникам опроса было необходимо выбрать один вариант ответа из четырех предложенных:

1. общение
2. развлекательные, игровые цели
3. помощь в учебе и получение информации
4. неопределенные цели

2. «Что для Вас наиболее предпочтительнее?» Участникам опроса было необходимо выбрать один вариант ответа из двух предложенных:

1. Виртуальное общение
2. Реальное общение.

Доминирующим интересом среди подростков стали неопределенные, общие цели (39,9%). При этом респонденты не смогли определить цель, для которой используют Интернет.

Второй по важности целью использования Интернета является учеба и получение информации (27,8%). Можно предположить, что это связано с преобладающей в старшем школьном возрасте профессионально – ориентированной деятельностью, необходимостью сдачи заключительных и вступительных экзаменов.

Общение и развлекательные, игровые цели представлены поровну (16,7%). Игровые цели основаны на общении с людьми по общим игровым интересам. Таких собеседников обычно выбирают по востребованным для игрока качествам.

Виртуальное же общение обычно происходит со своими друзьями или приятелями посредством Интернета. На это тратится много времени, но при этом молодые люди отдают предпочтение реальному общению.

Для уточнения справедливости данного высказывания мы задавали респондентам вопрос: «какое общение является наиболее предпочтительным: реальное или виртуальное?» Доминирующим видом общения среди аудитории в возрасте от 17 до 22 лет стало реальное общение (95%).

На основе этих результатов можно сделать вывод, что подростки, используют Интернет – ресурсы для различных целей: для учебы, получения информации, игры, а также для общения со своими сверстниками. Но следует обратить внимание, что в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте доминирующим общением становится реальное.

На сегодня общение начинает свое постепенное компьютеризированность и оказывает влияние на поведение людей. Виртуальное общение - лишь иллюзия. Ведь реальных собеседников у Вас там нет, все они обезличены, и что скрывается за масками, сказать сложно.

Библиография:

1. Изотова Е.И. Особенности виртуального общения современного подростка: предикторы выбора.
2. Баранов А.Е. Интернет-психология. — М.: РИОР: ИНФРА-М, 2012. — (Практическая психология).
3. Войскунский А.Е. Пол.Гендер.Интернет. Вестник РГНФ. 2004.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРУСТРАЦИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Г.Н. Жулина, Ю.Ю. Рутьян

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования Южный федеральный университет
yliarutyana@mail.ru

Проблема фрустраций у детей младшего школьного возраста является актуальной в современной психологии. Младший школьный возраст - это сензитивный период для формирования и развития важнейших психических процессов и личности в целом. Необходимость изучения фрустраций у детей данной возрастной категории позволит выработать эффективные способы защиты по отношению к различного рода препятствиям (фрустрациям) и социально приемлемые фрустрационные реакции, сопутствующие человеку на протяжении всего жизненного цикла.

Младший школьный возраст – это один из этапов онтогенеза, границы которого соответствуют обучению ребенка в начальной школе. Он определяется, прежде всего, появлением новой социальной ситуации развития («ребенок - учитель») и ведущей деятельности – учение, которые предполагают постоянную подверженность ребенка различным препятствиям, трудностям. [1]

Такие трудности и препятствия в психологии носят название фрустраций. Необходимо отметить, что в современной психологической науке нет единого определения данного термина. Это обусловлено большим количеством подходов к пониманию феномена фрустрации. Однако, на наш взгляд, наиболее точным является определение Н. Д. Левитова, определяющего фрустрацию как «...состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели» [2].

Основными факторами, вызывающими фрустрацию у младших школьников являются ситуации интеллектуального затруднения, ситуации оценивания (например, устные ответы на уроке, контрольные работы и т.д.), неуспешные социальные взаимодействия, связанные с учением и факторы, связанные с особенностями личности младшего школьного возраста [3].

Особый интерес для нашей работы представляет изучение способов преодоления фрустраций детьми младшего школьного возраста. Анализ психологической литературы позволил выделить две основные группы способов преодоления фрустраций: конструктивные и неконструктивные (деструктивные). [4]

Конструктивные способы преодоления фрустрации предполагают сохранение у ребенка направленности на достижение цели путем выработки плана своих действий, повышения контроля, использования приемов эмоциональной саморегуляции. Данная группа способов может быть представлена 3 вариантами [5]:

1. Способы, направленные на преодоление трудности на поведенческом уровне. Они включают попытки ребенка (самостоятельные или с помощью кого-то) устранить неуспех путем неоднократного повторения деятельности, а также способы, направленные на интенсификацию волевых усилий.

2. Способы, направленные на самостоятельное преодоление трудности на когнитивном уровне. Реализация данных способов у учащихся младших классов осуществляется либо путем повышения мыслительной активности, либо использованием когнитивных приемов (например, «Делаю себе легче, а затем усложняю»).

3. Способы, направленные на преодоление трудности на эмоциональном уровне. Они представлены у младших школьников приемами эмоциональной саморегуляции и высказываниями, повышающими уверенность в себе.

Таким образом, при конструктивных способах, фрустрация воспринимается младшим школьником как новая, более сильная мотивация.

Неконструктивный тип преодоления фрустрирующей ситуации представлен способами, обозначаемыми в психологической литературе как «нереалистичные», «защитные», «примитивные», «неудачные». Они направлены на устранение или смягчение неудовольствия субъекта (младшего школьника). Данный тип также может быть реализован 3 вариантами [5]:

1. Способы преодоления фрустрации на поведенческом уровне. Они представлены у младших школьников отказом, уходом от деятельности.

2. Способы преодоления фрустрации на когнитивном уровне. К ним относятся защитные стратегии и стратегии, антиципирующие неуспех.

3. Способы преодоления фрустрации на эмоциональном уровне. Они представлены аффективной разрядкой напряжения, повышением волнения и тревоги и внешне обвинительными реакциями.

Таким образом, неконструктивные (деструктивные) способы ведут к косвенному преодолению фрустрирующих воздействий за счет неадекватной интерпретации ситуации, игнорирования неудачи и отказа от деятельности с разнонаправленными реакциями.

Выбор способа преодоления фрустраций определяется в зависимости от конкретного мотива, от конкретной ситуации и, безусловно, от конкретного индивида. Тем не менее, исследование Н.Н.Плотниковой особенностей фрустрации у детей младшего школьного возраста позволило выявить доминирование неконструктивного типа преодоления фрустрирующей ситуации у детей 7 – 10 лет. На наш взгляд, это обусловлено неумением (или недостаточно развитым умением) использования этих способов. [3]

Итак, находясь в состоянии фрустрации (препятствий), ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт, поэтому он стремится преодолеть затруднения. Однако младший школьник еще не обладает способностью использовать конструктивные способы преодоления фрустраций, что приводит, прежде всего, к отказу от деятельности.

Библиографический список.

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – 4-е изд., стереотипное. – М.: Академия, 1999. – С. 248 – 249.
2. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний//Вопросы психологии. - 1967. - № 6. - С. 118-129.
3. Плотникова Н.Н. Фрустрации младших школьников в учебных ситуациях и способы их преодоления: Дис. ...канд. психол. наук. – Волгоград, 2006. – С. 89 – 100.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М.: Издательство Московского университета, 1984. - 200 с.
5. Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности: психологические механизмы. — СПб.: изд. «Знание», 1998. — 352 с.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ

А.А. Заиченко

Инженерно-технологическая академия

Южного федерального университета

г. Таганрог, Россия

E-mail: psihissled@mail.ru

На сегодняшний день в условиях стремительного информационного развития, технологических изменений наиболее ценным становится развитие успешной личности, способной преодолевать препятствия и трудности различного характера. В этой связи актуальным становится вопрос обеспечения качества жизни че-

ловека, развития его благоприятного настроения на преодоление трудностей. В исследованиях как отечественных (Е.В. Давыдова и А.А. Давыдов, М.Н. Алферова, В.А. Кузьмичев, П.С. Мстиславский, Г.М. Зараковский, Т.Н. Савченко, Г.М. Головина и др.), так и зарубежных исследователей (Д. Джонстон, А. Тойнби, А. Кемпбелл, и др.) выявлено, что шкала оценивания и мера благополучия у каждого человека индивидуальная, внутренняя, при этом во многом эта субъективная мера зависит от уровня развития личности, от уровня её сознания, которые и формируют ценности, цели и оценку человеком своей жизни, её качества [2, 3]. Под субъективным качеством жизни (с точки зрения авторской позиции) понимается совокупность ценностно-смысловых ориентаций, целей, устремлений и степень удовлетворенности ими субъектом в различных сферах жизнедеятельности человека [2]. Можно предположить, что в условиях тренинговой работы возможно развитие субъективного качества жизни (СКЖ), посредством работы с ценностными ориентациями личности, ее целями, устремлениями, с ее удовлетворенностью жизнью [1, 2]. Это предположение и определило цель эмпирического исследования.

В соответствии с основными критериями СКЖ была разработана тренинговая программа, которая направлена не только на развитие показателей СКЖ и увеличение интегрального качества жизни, но и на оптимизацию и согласованность всех аспектов СКЖ между собой (целей, ценностей, удовлетворенности в разных сферах). В исследовании приняли участие 91 человек: контрольная группа (КГ) (57 человек: 19-27 лет) и экспериментальная группа (ЭГ) (34 человека 18-27 лет). С целью изучения динамики СКЖ был использован многошкальный опросник «Субъективное качество жизни личности» (Эксакусто Т.В., Заиченко А.А.), позволяющий выявить не только показатели и компоненты, но и профили СКЖ личности. Диагностика показателей СКЖ проводилась до, после и спустя 3 месяца после окончания тренинга.

Первичная диагностика ЭГ и КГ групп выявила отсутствие различий и надежность их статистического сравнения (по критерию U-Манна Уитни выявлены незначимые различия: показатель СКЖ $U=304$ при $p>0.1$; блок «Ценностно-смысловые ориентации» $U=311$ при $p>0,1$, блок «Цели и устремления» $U=276$ при $p>0.1$, блок «Удовлетворенность жизнью» $U=326$ при $p>0.1$).

Анализ результатов исследования экспериментальной группы до тренинговой работы позволил выявить 21% (7 человек) субъектов в группе с высоким уровнем СКЖ, 58% (20 человек) со средним СКЖ и 21% (7 человек) с низким уровнем СКЖ. Ориентируясь на полученные уровни СКЖ, работа выстраивалась следующим образом. Для субъектов с высоким СКЖ основной задачей выступала оптимизация процесса развития, построение новых ориентиров достижения. Субъекты с низким СКЖ были ориентированы на развитие ценностно-смысловой системы, актуализацию осознанного познания себя и мира, построения детерминант развития и планов будущих достижений. Более 50% всех респондентов – люди со средним, неопределенным и дисгармоничным профилем, которые характеризуются неопределенностью в характере поведения, во многом были ориентированы на ситуацию и происходящие изменения внутри себя и вовне.

В ЭГ сразу после проведения тренинговой работы была обнаружена положительная динамика показателей СКЖ, что подтвердилось достоверно значимы-

ми различиями. Так был обнаружен достоверный сдвиг по показателям благополучного настроения, удовлетворенности жизнью и внутренней согласованностью (блок «Удовлетворенностью жизнью» при $T=65$ при $p=0,01$ по T -критерию сдвига Вилкоксона), по показателю целеустремленности и мотивации на достижение результата (блок «Цели и устремления» при $T=87$ при $p=0,04$). Интересно отметить, что не обнаружены значительные изменения в ценностно-смысловой структуре, при этом были выявлены тенденции к изменению показателей (тенденция сдвига по блоку «Ценностно-смысловые ориентации» при $T=141$ при $p>0,1$). Вероятно изменения в данной сфере – достаточно пролонгированы во времени и предполагают постепенные трансформации в структуре личности респондентов, что подтверждается плавным изменением показателей ценностно-смысловой сферы. Анализ результатов в КГ показал отсутствие достоверно значимых различий в показателях до и после реализации тренинга, что позволяет говорить о валидности проводимой тренинговой программы и её целесообразности.

Результаты спустя 3 месяца после реализации тренинга показали, что в ЭГ субъекты характеризуются более благоприятными представлениями о жизни и в целом удовлетворены различными сферами жизнедеятельности (блок «Удовлетворенностью жизнью» при $T=59$ при $p=0,01$). Субъектов отличает большая осознанность в постановке целей, наблюдается рост осмысленного проектирования будущего. Их цели и устремления носят более локальный, узконаправленный характер, т.е. их усилия сосредоточены на успешном достижении результата в значимых для них областях жизни. Обнаружены достоверно-значимые различия в показателях ценностно-смысловой сферы (блок «Ценностно-смысловые ориентации» при $T=89$ при $p=0,05$), что позволяет говорить о более выстроенной, сформированной системе смыслов, осознанности ориентиров развития, внутренней устойчивости. Важно отметить, что с учетом различных уровней СКЖ обнаружены достоверные изменения показателей как у субъектов с высоким СКЖ ($T=79$ $p<0,03$), так и с низким СКЖ ($T=90$ $p<0,05$).

Результаты диагностики по итогам коррекционного воздействия позволили выявить достоверно значимые различия в сравнении показателей ЭГ и КГ. Для участников экспериментальной группы по окончании всего процесса тренинговой работы характерен рост осмысленности жизни ($U=142$ при $p=0,01$), осознанности собственных целей и устремленности на их достижение ($U=174$ при $p=0,01$), более высокие показатели удовлетворенности жизнью и преобладание позитивных представлений о себе и окружающем мире ($U=161$ при $p=0,01$), в отличие от респондентов КГ.

Таким образом, обнаруженная положительная динамика показателей СКЖ в процессе реализации тренинговой работы свидетельствует о развитии у участников тренинговой группы рефлексии собственных ценностей и смыслов, осознании целей, ответственном выборе и планировании, гармонизации профиля СКЖ в сторону благополучия. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости коррекционной и развивающей работы, направленной на улучшение субъективного качества жизни (с учетом ценностных, смысловых ориентаций, целей, удовлетворенности жизнью), что обеспечивает благополучие не только отдельного человека, но и общества в целом.

Библиографический список

1. Савченко Т.Н., Головина Г.М. Субъективное качество жизни. Подходы, методы оценки, прикладные исследования. Изд-во М: «Институт психологии РАН», 2006.–170 с.
2. Эксакусто Т.В., Заиченко А.А. Конструирование и апробация методики «Субъективное качество жизни (СКЖ) личности» // Вестник Санкт-петербургского университета, 2012. – Сер.12. – Вып. 4. – С. 64–84.
3. Ross C.E., Willigen M.V. Education and the Subjective Quality of Life. East Carolina University, Journal of Health and Social Behavior, 1997. – Vol. 38 (September). – 297 p.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЛИДЕРСТВА В СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ

Е.С. Иванова

магистрант 1 года обучения, ФПиПП, ЮФУ

Научный руководитель Е.Е. Рогова, доцент, к.п.н. ЮФУ

Личность не может существовать вне общества, вне группы, в которую она включена на протяжении всей своей жизни. Большое значение для развития личности имеет занимаемый в группе социально-психологический статус, который оказывает влияние на развитие деятельности в целом. Вместе с тем существует и обратная взаимосвязь: личностные характеристики человека, позволяют ему занять определенное место в группе.

Несмотря на то, что членство в различных группах важно для человека на всех этапах его социализации, включённость в разнообразные группы имеет особое значение для личности в подростковом и юношеском возрасте.

В данный период чувство принадлежности к общности и определенной группе внутри этой общности, часто отличающейся не только интересами и формами проведения досуга, но и одеждой, языком и прочим, имеет существенное значение для развития личности индивидуума, влияя на формирующиеся у него нормы и ценности, планирование своей дальнейшей жизнедеятельности. В этой ситуации лидер становится референтным лицом, имеющим наибольший авторитет и популярность. Лидер может прямо влиять на становление направленности своей микрогруппы, формировать у товарищей нормы и идеалы. О значительных воспитательных возможностях лидера говорит ряд исследователей (В.Г. Евстратов, А.Г. Колденкова, Е.М. Зайцева и др.). С.И. Жигулев, в частности, отмечает, что возникновение групповых норм, их укрепление и самосодержание часто связано с лидирующими в группах личностями.

В качестве испытуемых в нашем исследовании выступили студенты первого, второго, третьего и четвертого курсов, Южного Федерального Университета факультета педагогики и практической психологии. Объем выборки составил 96 человек.

При анализе эмпирических данных, полученных при проведении диагностики уровня развития малой группы (Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин), было выявлено, что группы, обучающиеся на разных курсах, имеют разный уровень раз-

вития, а именно первый и четвертый курс имеют более высокий уровень развития, чем второй и третий.

В результате рассмотрения степени выраженности лидерских способностей с помощью методики «Лидер» (Е.С. Жариков , Е.Л. Крушельницкий) , было установлено, что студенты, обучающиеся на втором и четвертом курсе, имеют более высокие показатели, чем студенты первого и четвертого курса.

Изучение данных функционального лидерства, членов учебных групп, находящихся на разных уровнях развития (Н.П. Фетискин , В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), выявило, что у студентов имеются различные предпочтения в выборе функциональных лидеров, но при этом, по некоторым показателям студенты демонстрируют близкие по степени выраженности лидерские качества.

Анализ взаимосвязи функционального лидерства со степенью выраженности лидерских способностей, показал, что связь существует на первом и третьем курсе. У студентов первого курса лидерские способности коррелируют со следующими типами функционального лидерства, лидером-мастером, умельцем, лидером - инициатором, лидером-эрудитом, лидером организатором. На третьем курсе у студентов лидерские способности коррелируют с типами функционального лидерства – лидер- организатор и лидер- генератор эмоционального настроения. На втором и четвертом курсе связи функционального лидерства со степенью выраженности лидерских способностей не обнаружено.

УЧАСТИЕ СЕМЬИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

С.А. Ильядис, Н.В. Черепкова

*Министерство образования и науки РФ ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский
Федеральный университет»*

liadis12@mail.ru

Развитие речи происходит в тесной взаимосвязи с формированием всех психических процессов. Общение с окружающими и разнообразный практический опыт ребенка с самого начала опосредованы языком. Ребенок с отставанием в развитии речи нуждается в особом подходе. В первые годы жизни любое отклонение в развитии проявляется, прежде всего, в речевом отставании. Речь является основой формирования социальных связей ребенка с окружающим миром. Поэтому при отставании в развитии речи у ребенка всегда возникают дополнительные проблемы, связанные с общением. Необходимо, чтобы мать уделяла достаточное внимание речевому общению с ребенком, стимулируя его к использованию слов и предложений. Первой задачей матери является формирование у ребенка потребности в общении. А для этого малышу надо, прежде всего, ощутить реальное преимущество речевого общения с окружающими. Это может быть, например, в ситуации, когда малыш хочет, чтобы мать взяла его на руки. Он тянет к ней руки, стремится криком привлечь ее внимание, наконец, ему удастся произнести звукосочетания, похожие на слово «неси» - и мать тут же берет его на руки.

Такие же ситуации возникают при манипуляции с игрушками, когда ребенок связывает произнесение первых слов или звукосочетаний со значимым для него действием или предметом.

Как только ребенок произнес нужное слово, мать награждает его радостной улыбкой и выполняет его просьбу.

Развитие речи начинается с формирования обозначающей функции слова, что тесно связано с предметно-практической деятельностью ребенка. [2] С шести месяцев ребенка следует учить соотношению предмета с обозначающим его словом, т.е. постепенно развивать ситуативное понимание обращенной к нему речи.

Для формирования речи важное значение имеет моторное развитие ребенка, дифференциация слухового восприятия и развитие ориентировки в окружающем, а также формирование потребности в общении.

В дошкольном возрасте для стимуляции речевого развития ребенка важное значение имеет работа с картинками. Взрослый стимулирует у ребенка развитие диалогической речи (ответы на вопросы) с опорой как на сюжетные картинки, так и на серии картинок, учит его составлению рассказов.

Дети с церебральным параличом нуждаются в ранней комплексной лечебно-педагогической работе, направленной прежде всего на развитие моторики речи, коммуникативного поведения.

На отношение родителей к речевому дефекту ребенка влияют несколько обстоятельств: глубина самого дефекта, интеллектуальный уровень родителей, просвещенность в сфере логопедии (знания об особенностях речевых дефектов и о дефекте собственного ребенка), компетентность родителей в вопросах воспитания ребенка, понимание его психологии, а также собственные особенности характера, семейные отношения и т.д.

Отношение родителей к дефекту, естественно, отражается на отношении ребенка к своей речи, так как родитель является авторитетом. [3] Для того чтобы установки родителей были адекватными, необходимо вести просветительскую работу с ними. Такая работа может включать в себя:

- 1) ознакомительные беседы в детских садах и школах;
- 2) сообщения на стендах в детских садах, школах и поликлиниках;
- 3) индивидуальные беседы с родителями по вопросам состояния речевого развития их детей;
- 4) психологическая помощь родителям, тяжело переживающим ситуацию аномального развития ребенка, и т.д.

Лечение ребенка с незначительными отклонениями в речевом развитии в первую очередь сводится к укреплению организма ребенка. В этом отношении большое значение имеют правильный режим и питание, физкультура, различные водные процедуры. Необходимо попытаться выяснить причины невропатии и устранить неблагоприятные психогенные факторы, действующие на ребенка. Так, при нарушениях аппетита родители должны принять меры, чтобы у ребенка не было отвращения к еде и выработывался положительный рефлекс на процесс кормления. Важно установить четкий режим кормления. Пища не должна быть слишком холодной или горячей. Категорически запрещается кормить ребенка насильно, особенно при недомогании, перекармливать его, кормить, чередуя угрозы и обещания. Иногда, чтобы разрешить трудности, связанные с кормлением ребенка, ему бывает полезно пребывание в небольшом детском коллективе.

При наличии у ребенка страха ни в коем случае нельзя смеяться над ним или путем грубого насилия стараться его преодолеть. Надо пытаться вводить пугающий объект в сферу его познавательных интересов. Не следует рассказывать

на ночь волшебные сказки, разрешать просмотры телепередач. Перед сном все резкие раздражители должны быть устранены. Категорически запрещается запугивать ребенка различными реальными или мифическими «пугалами». Ребенка нужно последовательно и осторожно знакомить с окружающим миром, постепенно вводить в сферу деятельности ребенка новые для него объекты, давая им соответствующие объяснения.

Активное привлечение родителей к работе со своим ребенком считается основным методом психотерапии. В настоящее время убедительно показано, что родители при соответствующем руководстве могут эффективно помогать своим детям, вместе с тем преодолевая свои стрессовые состояния. [1]

В настоящее время важное значение придается также привлечению родителей к обучению своего ребенка. Показано, что при соответствующей подготовке эффективность их работы в качестве учителей своих детей может быть исключительно высока и крайне полезна как для ребенка, так и для самих родителей.

Список литературы:

1. Михина И.В. О культуре взаимоотношений педагога-психолога с семьей, находящейся в стрессогенной ситуации // Логопед в детском саду. - 2007. - №8 (23). - С. 32-34
2. Михнева Е.Б. Роль семьи в коммуникативном развитии ребенка // Логопед в детском саду. - 2007. - №2 (17). - С. 57-61
3. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.В. Кутепова и др.; Под. ред. Т.В. Волосовец. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Т.В. Казарова, И.В. Бакунова

Северо-Кавказский федеральный университет

Kazarova-tatjana@rambler.ru

Оказание помощи детям, имеющим нарушение слуховой функции, является приоритетным направлением деятельности психолого-педагогического сопровождения. Наиболее значимым это является для школьников с нарушенной слуховой функцией, посещающих общеобразовательные школы. Необходимым условием сохранения и укрепления психологического здоровья является применение модели психолого-педагогического сопровождения детей указанной категории: комплексная коррекционно-развивающая работа с неслышащими и слабослышащими учащимися; психологическое сопровождение детей данной группы, социальная поддержка ребенка с нарушением слуха.

В ходе реализации комплексной коррекционно-развивающей работы с учащимися на индивидуальных и групповых занятиях вырабатывается умение воспринимать речевой материал в специально осложненных акустических условиях (позиция говорящего, маскирующие шумы), закрепляется умение получать

и анализировать информацию, адекватно и быстро отвечать по обсуждаемой теме в условиях диалога и полилога. На занятиях также формируются и совершенствуются навыки коммуникации глухих и слабослышащих школьников, отрабатываются правила, приемы и средства общения, построение и реализация моделей межличностного взаимодействия (диалоги, мини-диалоги, ролевые игры), вырабатывается навык контроля не только за своей речью, но и за речью товарищей. Все это значительно облегчало взаимодействие школьников с нарушением слуха с одноклассниками и учителями, что положительно сказывалось на психологическом климате в классе.

Работа психолога с неслышащими и слабослышащими школьниками направлена на решение ряда проблем, из которых наиболее актуальными являются трудности адаптации, коррекция эмоционально-волевой сферы и формирование социальных умений. Задачами являются укрепление эмоциональной стабильности детей, снижение уровня тревожности, формирование адекватной самооценки и учебной мотивации.

Консультативная, профилактическая и просветительская работа социального педагога с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида, строится на идее сотрудничества, увеличения воспитательных возможностей семьи, установления гармоничных детско-родительских отношений. Задачами этой работы является изменение психологических установок родителей на роль семьи в образовательном процессе; преодоление родительского негатива в отношении к ребенку-инвалиду; изменение стиля взаимоотношений с ним; более широкое использование педагогических возможностей самих родителей. При реализации указанного направления используются такие формы работы, как индивидуальные и групповые занятия, тренинги, социально значимые мероприятия и акции.

Библиографический список:

1. Активизация познавательной деятельности слабослышащих школьников в учебном процессе // Сб. науч. тр. АПН; СССР, НИИ дефектологии. -М., 1976.- 78 с.
2. Багрова И. Г. К вопросу об обучении слабослышащих школьников восприятию речи на слух // Дефектология. 1981.- № 4. - С. 62-67.
3. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995. - С. 27.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОТРУДНИКОВ ДОУ

К.А. Калашник

Южный федеральный университет

Индивидуально-психологические качества личности оказывают влияние на профессиональную направленность и мотивационную сферу, поэтому очень важно расставить приоритеты, выяснить, что наиболее интересно, важно для личности, и как индивидуальные качества личности связаны с профессиональными представлениями. Овладение деятельностью происходит быстрее и эффективнее,

если главной причиной выбора профессии явилось отражение содержания предстоящей деятельности в контексте профессиональной направленности.

Изучением особенностей процесса профессиональных представлений, выбора, профессиональной направленности личности занимаются Е.А. Климов, К.А. Абульханова-Славская, А.К. Маркова, А.А. Реан, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, Е.И. Рогов, Э.Э. Сыманюк и др. Как показывают исследования данных авторов, особенности протекания процесса становления профессиональных представлений личности играют существенную роль в развитии не только профессиональных качеств, но самоопределении личности в целом, успешности адаптации и самореализации в обществе. В то же время, успешность в профессиональной деятельности во многом определяется системой индивидуально-психологических качеств, определяющих склонность человека к определенному виду деятельности. Сформированность профессиональных представлений рассматривается, как один из показателей развития личности. Кроме того, сформированность профессиональных представлений, а за ними и профессиональной направленности определяется как осознанный и обоснованный выбор профессии, целенаправленное формирование определенных личностных качеств, позволяющих ориентироваться в выбранной профессии с учетом кадровых потребностей.

Среди актуальных научных тем, посвященных проблемам педагогической практики, незначительное место занимает социально-психологические исследования, затрагивающие профессиональную деятельность сотрудников ДОУ.

Воспитатель дошкольного образовательного учреждения как субъект практической психолого-педагогической деятельности, является сложной и зачастую противоречивой личностью с комплексом индивидуально-психологических особенностей. Познание структуры личностных качеств педагога, выступающих профессионально важными, является определяющим требованием к успешному овладению им своей педагогической деятельности. Во многом специфику и эффективность работы педагога с детьми, отношения с коллегами, администрацией, родителями определяют его представления о своей профессии, а также содержательные уровни развитости профессионально важных качеств воспитателя дошкольного образовательного учреждения, входящих в состав профессионализма и являющихся его «ядром» (Е.А. Климов).

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи личностных особенностей и профессиональных представлений сотрудников детских дошкольных учреждений. Мы предполагаем, что существует взаимосвязь личностных особенностей и профессиональных представлений у сотрудников детских дошкольных учреждений. В исследовании примут участие 80 сотрудников детских дошкольных учреждений. Мы предполагаем, все сотрудники будут разделены на две группы. Первая, основной педагогический состав: воспитатели, педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи, логопеды. Вторая - группа обслуживающего персонала, куда войдут помощники воспитателя и медицинские работники.

Для изучения профессиональных представлений мы предполагаем использовать опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности (Е.И. Рогова), при помощи которого сможем определить основные особен-

ности представлений об объекте деятельности. Для изучения особенностей представлений о содержании работы сотрудников ДОУ будет применена методика «Незаконченные предложения».

Для изучения личностных особенностей сотрудников детских дошкольных учреждений будут использованы несколько методик. Для оценки индивидуально-психологических особенностей личности: интеллектуальный, эмоционально-волевой и коммуникативный блоки - 16-факторный опросник Р.Б. Кеттела[1]. Для оценки и сравнения работников образования в зависимости от их ведущей направленности: общительность, организованность, направленность на предмет, интеллигентность, мотивация одобрения - методика диагностики парциальной направленности работников образования (Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов)[2]. Для определения ступени профессиональной мотивации: профессиональная мотивация, функциональный интерес, развивающаяся любознательность, показная заинтересованность, эпизодическое любопытство, равнодушное отношение - методика самооценки профессионально-педагогической мотивации (адаптирована Н.П. Фетискиным)[2].

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в исследовательской работе и в психологической практике для совершенствования форм и методов работы по формированию и развитию профессиональных представлений сотрудников ДОУ разных категорий.

Разработанный в ходе исследования диагностический комплекс изучения профессиональных представлений сотрудников дошкольного образовательного учреждения может быть использован в практике деятельности дошкольных учреждений для профессионального самоопределения, профессиональной самоподготовки специалиста, прогноза эффективности его мотивации, а также для диагностики и анализа динамики личностного и профессионального развития сотрудника ДОУ.

Библиографический список:

1. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. - М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ; СПб.: Сова, 2008. - 671 с. с.90-131
2. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с.

БЕЗРАБОТИЦА – ФАКТОР СПОСОБСТВУЮЩИЙ ПОЯВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

Р.Г. Караманукова

Армавирская государственная педагогическая академия, tarinategizaryanc@mail.ru

В XXI веке проблема детей-сирот приобретает еще большую остроту и актуальность, так как число их не уменьшается, а непрерывно растет. Весьма широк спектр причин детского неблагополучия. В числе существенных факторов следу-

ет выделить кризисные явления в семье: нарушение ее структуры и функций, рост числа разводов и количества неполных семей, асоциальный образ жизни ряда семей; падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей, нарастание психоэмоциональных перегрузок у взрослого населения, непосредственно отражающихся на детях; распространение жестокого обращения с детьми в семьях и интернатных учреждениях при снижении ответственности за их судьбу.

Наиболее существенным признаком последних лет стало значительное увеличение размеров сиротства, появление его новых характеристик. Обнаружилось качественно новое явление - так называемое "скрытое" социальное сиротство, которое распространяется под влиянием ухудшения условия жизни значительной части семей, падением нравственных устоев семьи, следствием чего становятся изменение отношения к детям, вплоть до полного вытеснения их из семей, беспризорность огромного количества детей и подростков.

Рост числа разводов является одним из факторов, неблагоприятно влияющих на судьбу детей. Все больше становится семей, где детей воспитывает один отец. Увеличивается количество детей, рожденных вне брака. Материальные трудности, суженный круг внутрисемейного общения в неполной семье негативно сказываются на детях. Они труднее налаживают контакты со сверстниками, у них чаще, особенно у мальчиков, встречаются невротические симптомы. Более 50% несовершеннолетних нарушителей выросли в неполной семье, более 30% детей, имеющих психические отклонения, росли без отца. [1]

Дополнительным фактором риска для развития ребенка становится безработица родителей. Безработица очень сильно деструктивно влияет на важный социальный институт - семью. Это приводит к снижению ее жизненного уровня и частичному выполнению либо невыполнению основных функций, возложенных на нее государством, а так же к ее разрушению. В семьях безработных значительно чаще встречаются случаи жестокого обращения с детьми, наблюдаются отклонения у детей, нервные расстройства. Исследования показывают, что в помощи социальных педагогов нуждается от 60 до 90 % людей разного возраста.

Безработица несет с собой не только бедность значительным слоям населения, но и духовную, моральную, нравственную деградацию людей. Поэтому решение проблемы занятости населения стоит в числе наиважнейших, первоочередных задач в любой цивилизованной стране. Вывод человека из кризисной ситуации, его реализация, достойная жизнь в обществе лежит в основе социальной работы, поэтому в первую очередь безработного, у которого снижается способность адаптироваться к новым и сложным для него жизненным условиям, поддерживает социальный работник, который выступает как посредник между государством, призванным быть защитником прав своих граждан и человеком.

Для вывода из кризиса безработных и их семей социальный работник применяет различные виды помощи. Прежде всего, он изучает состояние семей безработных. Определив основные проблемы (наличие асоциального поведения, плохие жизненные условия, неуспеваемость детей) специалист применяет определенное направление помощи. Дунаевская Н. основными направлениями социально-педагогической работы с семьями безработных справедливо считает следующие [2,]:

- выявление семей безработных, наблюдение за ними, изучение их состояния, потребностей. Для анализа подобной семьи могут понадобиться следующие сведения: количество членов семьи, в том числе детей; пол и возраст родителей и детей; материальное положение семьи; количество безработных в семье; продолжительность периода безработицы, ее причины; жилищные условия; отношения между родителями, детьми, родителями и детьми; состояние здоровья детей и родителей, наличие больных, инвалидов с детства; уровень образования безработных; профессия безработных, их трудовой стаж; сведения о том, учатся ли дети и в каких учебных заведениях; успеваемость детей; наличие детей, которые не учатся и не работают, причины этого; наличие асоциального поведения у членов семьи, его типы; возможности проведения летнего отдыха; круг интересов семьи и т.п.;

- выявление основных проблем, проектирование направлений помощи, которая может быть предложена в каждом конкретном случае;

- оказание посильной организационно-юридической помощи (отстаивание интересов безработных и членов их семей, консультационные услуги и т.п.);

- обеспечение психологической помощи нуждающимся безработным и членам их семей (направление в консультацию, специализированные органы, психологическая поддержка, объем которой определяется мерой компетенции социального педагога);

- организация досуга и отдыха детей;

- содействие самому безработному, членам его семьи, в том числе несовершеннолетним, в трудоустройстве;

- стимулирование создания групп самопомощи;

- помощь в создании различных курсов, кружков и т.п., в том числе частных, целью которых будет обучение и переобучение как занятых работников, так и безработных; привлечение к занятию в подобных объединениях людей, которые недавно были безработными, но в настоящее время имеют работу, для оказания поддержки безработным;

- участие в создании специальных детских фондов, задачами которых является не только поиск и перераспределение материальных средств, но и выявление детей, проявивших интерес к бизнесу, организация их дальнейшего профессионального обучения или помощь в профессиональной ориентации;

- помощь в получении материальной помощи различного вида (компенсации, которая выплачивается высвобождаемому с предприятия работнику; стипендии, которая выплачивается в период профессиональной подготовки, переподготовки или повышения квалификации; пособия по безработице; компенсации затрат в связи с добровольным переездом в другую местность по предложению службы занятости; дотаций на пользование жильем, коммунальными услугами, общественным транспортом, услугами здравоохранения и общественного питания и т.п.);

- информационные и организационно-посреднические услуги;

- социальный патронаж детей «группы риска» из семей безработных граждан, обследование данных семей на предмет присвоения статуса малообеспеченной семьи для получения дополнительной социальной помощи и льгот и т.д.

Библиографический список:

1. Демин А.Н. Способы адаптации безработных в трудной жизненной ситуации / А.Н. Демин, И.П. Попова // Социсследования. - 2006. - №5.
2. Кричевский Р.Л. Психология профессиональной карьеры / Р.Л. Кричевский; Под общ ред. А. А. Деркача. - М.: Изд-во РАГС, 2006.

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ТРЕНЕРА:
ВОЗМОЖНОСТИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРИМЕНЕНИЯ**

А.Д. Кармазян, Т.В. Климова

*Ростовский государственный университет путей сообщения
e-mail: edu.project-kafsipp@yandex.ru*

Эмоциональный интеллект является важной характеристикой успешности человека в современном мире, определяющий понимание человеком своих эмоций и скрытых мотивов для эффективного взаимодействия с окружающим миром. Реализация стремления к победе как отмечают психологи, во многом определяется развитием именно эмоционального интеллекта: способностью к осознанию и управлению, своими и чужими эмоциями и чувствами. Поэтому целью нашей работы является изучение психологических особенностей мотивации победы и развития эмоционального интеллекта у спортсменов.

На данный момент в отечественной литературе исследовательских работ в этой области немного, а работы зарубежных авторов только выборочно переведены на русский язык. Первоначально эмоциональный интеллект изучался в контексте социального интеллекта такими исследователями как Дж. Гилфорд [1967]. Как отмечает Ушаков [2004], эмоциональный интеллект хоть и тесно связан с социальным, но имеет свою природу и специфику. Впервые понятие эмоциональный интеллект было введено Д. Мейером и П. Сэловэем [Salovey, Mayer, 1990]. Они определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, регулировать собственные эмоции и эмоции других [Mayer, Salovey, 1997]. Существуют две модели эмоционального интеллекта: смешанная, включающая как личностную и мотивационную, так и когнитивную природу человека, а также модель способностей, определяемая как набор способностей, измеряемых с помощью тестов, имеющих правильные и неправильные ответы.

Эмоциональный интеллект Д.Люсиным [Люсин, 2004] определяется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими куда не вводятся личностные характеристики. Определение Люсина перекликается с определением Х. Гарднера, который полагал эмоциональный интеллект частью социального интеллекта. [Gardner, 1993].

Осознаваемость человеком своих эмоциональных состояний позволяет определить уровень его развития, глубину его самосознания. Если человек достаточно хорошо осознает свои эмоции, он в состоянии успешно управлять ими. Успешность тренировок и соревновательных выступлений в большой степени зависит от того психофизического состояния, в котором находится спортсмен. Если он понурый, чем-то расстроенный, то все у него валится из рук. И наоборот, по-

сле радостного события воодушевленный спортсмен нередко способен творить чудеса. Или такой общеизвестный факт: если спортсмен перед ответственными соревнованиями плохо спит, то это состояние, вызывающее преждевременную трату сил, как правило, мешает ему выступать хорошо.

Таким образом, можно сделать вывод, что человек всегда действует как бы на фоне определенного психофизического состояния. Этот фон во многом определяет качество его деятельности.

Анализируя эмоциональное состояние, способствующее успешности в соревновательный период, практики используют понятия “вдохновение”, “оптимальное боевое состояние”, “уровень эмоционального возбуждения”.

ОБС (вдохновение) определяют как крайне приятное состояние, при котором мозг работает удивительно четко, решения, причем очень точные, возникают быстро, тело становится сильным и послушным. Появляются особая легкость, радость, уверенность в своих силах. Отмечается, что управление таким состоянием программируется мозгом, а исполняется телом, поэтому и поднимается вопрос о сознательном умении вызывать его и управлять им. Алексеев отмечает, что такая работа строится на основе мысленного моделирования “самого себя в лучшем виде”. Данная работа включает физические и эмоциональные блоки.

Физический компонент ОБС (оптимального боевого состояния) – это совокупность чисто физических качеств и соответствующих им ощущений в организме – например, таких, как сила, гибкость, легкость, подвижность, расслабленность, чувство свободного, глубокого дыхания, хорошей работы сердца и т.д. А подобные ощущения, как известно, полностью зависят от качества физической и технической подготовки спортсмена. Итак, чем лучше спортсмен подготовлен физически и технически, тем богаче возможности физического компонента ОБС.

Выдающийся хоккеист Фетисов практиковал ведение дневникового анализа своей результативности и ее предпосылок. Опять же вспомнишь слова мудрых: самые бледные чернила лучше самой яркой памяти. Также эффективно работают ритуалы подведения себя к оптимальному боевому состоянию. Так, один гимнаст говорил о том, что проверяет свое состояние посредством «креста» на кольцах. Если он спокойно держит «крест» 10 секунд, это свидетельствует о хорошей форме. Сразу же возникает приятное настроение и появляется уверенность в своих силах. А уверенность, как известно, это уже психическая категория – причем, весьма важная для достижения успеха. Основная задача спортсмена на физическом уровне – вызвать нужные специфические ощущения. Несомненно, эмоции как могут помогать, так могут и мешать спортсмену. Несмотря на их большое разнообразие, чаще всего они отрицательны: самые распространенные - страх, во всех его проявлениях (от легкой тревоги до панического ужаса). Однако, как показывает опыт отдельных спортсменов их также можно использовать в работе над собой (Стив Холланд).

Безусловно, в зависимости от вида спорта, оптимальный уровень эмоционального возбуждения и его качественного составляющего различается. Наиболее оптимальные варианты выбираются опытным путем с помощью психологических методик, таких как “Опросник ЭМИн” (Люсин Д.В.) и биологически обратной связи, в частности подсчет частоты пульса (частоты сердечных сокращений – ЧСС).

ОСОБЕННОСТИ МОЗГОВЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ У ИСПЫТУЕМЫХ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКОЙ

В.В. Карнова

Южный федеральный университет

5603691@mail.ru

Изучение мозговой организации творческой активности находится сегодня на пике интереса психофизиологов (Разумникова О.М., Тарасова И.В., Бехтерева Н.П., Нагорнова Ж.В., Свидерская Н.Е).

Понимание мозговых механизмов художественного творчества могут иметь значение для широкого круга проблем. Их знание может позволить управлять творческим процессом, развивать его, может способствовать развитию креативности у обычных людей. Также знание специфических областей мозга, активизирующихся во время творческого процесса у художников, позволит проводить психофизиологическую диагностику с целью профориентации, чтобы оценить физиологическую предрасположенность к художественной деятельности [1,3].

В современных научных работах описаны результаты исследования особенностей мозговой активности при решении творческих задач с учётом пола испытуемых, уровня мотивации к нахождению решения, изучается связь процессов полушарной селекции информации с творческой деятельностью [2,4].

Однако работы, изучающие психофизиологию творчества, представлены недостаточно широко. В них не учитывается динамика мозговой активности на разных этапах творческого процесса. Имеется мало данных, где бы в качестве задач предлагались истинно творческие задания. Крайне редки исследования на испытуемых - представителях творческих профессий.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей мозговых функциональных связей у испытуемых с профессиональной художественной подготовкой при выполнении образной творческой деятельности.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что динамика функциональной организации коры головного мозга на разных этапах творческого процесса обусловлена уровнем профессиональной подготовки испытуемых.

В исследовании приняли участие студенты г. Ростова-на-Дону (60 человек) 18-23 лет, разделённые в зависимости от их профессиональной принадлежности на две группы: художники (30 человек), не художники (30 человек).

Для моделирования творческой художественной деятельности использовалась техника монотипии.

Монотипия – один из видов изобразительного искусства; импровизация на тему свободного пятна. Техника заключается в случайном отпечатывании красок на бумаге. Впоследствии из случайного отпечатка формируется композиция. Здесь не человек подстраивается под задание, а наоборот – задание преобразуется человеком в средство самовыражения. Таким образом, монотипия позволяет находить решение задачи инсайтным путём.

Во время эксперимента испытуемым предлагались 8 монотипий.

Для обеспечения возможности выбора привычных или подходящих для реализации задуманной композиции средств исполнения испытуемым были предложены разнообразные художественные материалы.

На первом этапе исследования испытуемым предлагалось в одной из предложенных монотипий создать в своём воображении художественный образ.

На втором этапе продумать детали будущей композиции, найти выразительные средства для её изображения.

При выполнении творческого задания у испытуемых регистрировали ЭЭГ.

Регистрация ЭЭГ осуществлялась при помощи энцефалографа в 21 отведении, расположенных по стандартной системе 10-20. Была использована монополярная схема с ушными референтными электродами.

При этом регистрировалась фоновая ЭЭГ с открытыми глазами, а также ЭЭГ в функциональных пробах (во время просмотра монотипий, фрустрация, обнаружение образа и продумывание деталей композиции).

Анализировались отрезки ЭЭГ длительностью 10 секунд, не имеющие артефактов. Рассматривались когерентные связи биопотенциалов коры мозга между отведениями в диапазонах частот: дельта 1 (0,5-2 Гц), дельта 2 (2-4 Гц), тета (4-8 Гц), альфа (8-13 Гц), бета 1 (13-24 Гц) и бета 2 (24-35 Гц).

Для статистической обработки данных применялся многофакторный дисперсионный анализ ANOVA/MANOVA и сравнительный post hoc-анализ по критерию Фишера.

Все когерентные связи между отведениями для каждого частотного диапазона были сгруппированы:

- внутриполушарные коротко-дистантные связи,
- внутриполушарные длинно-дистантные связи,
- межполушарные связи между гомологичными отведениями,
- межполушарные диагональные связи,
- межполушарные связи между симметричными отведениями.

В результате дисперсионного анализа взаимодействия факторов Тип функциональной связи × Группа было выявлено, что во всех у художников и не художников для каждого частотного диапазона существуют достоверные отличия внутриполушарных и межполушарных когерентных связей.

1) У художников сильнее выражены короткие когерентные связи в задних отделах (дельта1, альфа1, альфа2, бета1 и бета2 диапазонах) и передних отделах (бета1 диапазоне) правого полушария, а так же в передних отделах левого полушария (бета2 диапазоне).

2) Более сильные когерентные связи у не художников были отмечены в межполушарных связях передних отделов коры в дельта1, дельта2, тета1, альфа1, альфа2, бета1 и бета2 диапазонах, в межполушарных диагональных взаимодействиях между передними отделами правого полушария и задними отделами левого в дельта2 и бета1 диапазонах и между передними отделами левого и задними отделами правого полушария в дельта1, дельта2, альфа1, бета1 и бета2 диапазонах, а также в межполушарных связях между симметричными отведениями.

3) У группы художников отмечается высокая степень когерентности в межполушарных симметричных связях.

На основе обобщения полученных нами результатов и сопоставления их с данными других авторов, можно прийти к заключению о том, что мозговые функциональные связи испытуемых с профессиональной художественной подготовкой характеризуются:

- короткими передними внутриполушарными связями (тета₁, бета₁, бета₂ диапазонах) на этапе спокойного бодрствования

- симметричными межполушарными связями и длинными внутриполушарными связями в левом полушарии (дельта, тета и альфа₁ диапазонах) на этапе просмотра монотипий

- симметричными межполушарными связями во всех исследуемых диапазонах на этапе невозможности решения задачи

- длинными внутриполушарными связями (дельта диапазон) на этапе нахождения решения

- снижением силы когерентности в длинных внутриполушарных и межполушарных взаимодействиях во всех исследуемых диапазонах во время проверки найденного образа.

Список литературы.

1. Бехтерева Н.П., Нагорнова Ж.В. Динамика когерентности ЭЭГ при выполнении заданий на невербальную (образную) креативность // Физиология человека, 2007, том 33, №5, с.5-13.

2. Разумникова О.М., Вольф Н.В., Тарасова И.В.. Половые различия в изменениях когерентности биопотенциалов коры мозга при образном творческом мышлении: связь с эффективностью деятельности // Журнал высшей нервной деятельности человека, 2009, том 59, №4, с. 429-436

3. Свидерская Н.Е., Антонов А.Г., Бутнева Л.С. Сравнительный анализ пространственной организации ЭЭГ на моделях дивергентного и конвергентного невербального творчества // Журнал высшей нервной деятельности. 2007. Т.57. №2. С.144-154

4. Тарасова И.В., Вольф Н.В., Разумникова О.М.. Изменения когерентности биопотенциалов коры мозга при решении вербальной творческой задачи у мужчин и женщин // Журнал высшей нервной деятельности человека, 2009, том 59, №2, с.155-161

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СВЯЗИ С ИХ ЛЕНОСТЬЮ И РЕФЛЕКСИЕЙ

А.Э. Ким

Южный федеральный университет, факультет психологии, psyf@sfedu.ru

Самоотношение выступает базовой ценностью личности, является индикатором успешности самореализации субъекта[4], согласовывая и упорядочивая ценности личности, принятые ею в отношении самой себя. Самоотношение – это относительно стабильная и активно поддерживаемая личностью составляющая самосознания[5], это специфический вид активности субъекта в адрес своего «Я».

При определении самоотношения и его строения мы исходим из концепции С.Р. Пантилеева, в которой виды самоотношения связаны с внутренними и внешними оценочными основаниями и концепции самосознания В. В. Столина, который выделял три измерения самоотношения: симпатию, уважение, близость.

Все проявления самоотношения личности, как социального субъекта, оказывают влияние на различные виды деятельности, где важную роль играет лень. Несмотря на интерес общества к проблеме, разработанность теоретико-психологических аспектов изучения данной темы представляется недостаточной.

Лень представляет собой постоянное, устойчивое свойство личности, которое влияет на проявление активности в деятельности и может быть обусловлено как нарушениями или несформированностью мотивационной и волевой структур личности, так и природными задатками человека [2]. Лень или прокрастинация проявляется при несоответствии требований ситуации субъективному смыслу этих требований, внешне выглядит как отказ или уклонение от взаимодействия с ситуацией, не отвечающей актуальным потребностям и интересам человека, а внутренне переживается как невозможность установить требуемое соответствие [1].

Одним из свойств личности, оказывающим влияние на содержание самоотношения, является рефлексивность, которая понимается как системное психическое свойство [3], способствующее усвоению, расширению и преобразованию социального опыта, осознанию и регуляции субъектом своей внешней и внутренней деятельности, оказывающее влияние на восприятие себя как обладателя тех или иных свойств, в том числе лени.

В нашей работе изучались особенности самоотношения студентов синопномической и социнопномической специальностей, так как все они включены в учебную деятельность, к которой чаще всего и относятся проявления их лени.

Предметом исследования выступили самоотношение, лень и рефлексия студентов-юношей и студентов-девушек.

Цель: установить характер взаимосвязи между самоотношением, рефлексией и самооценкой лени у студентов-юношей и студентов-девушек.

Гипотезы исследования:

1. Студенты-юноши и студенты-девушки синопномической и социнопномической специальностей будут иметь различия в выраженности видов самоотношения.

2. Различия выраженности видов самоотношения как у студентов-юношей, так и у студентов-девушек будут обусловлены их самооценками лени и уровнем рефлексии.

Объектом исследования выступили 81 студент Южного Федерального Университета синопномической и социнопномической специальностей, в частности:

61 студент синопномической специальности (13 девушек и 2 юношей факультета филологии и журналистики; 9 девушек и 10 юношей факультета математики, механики и компьютерных наук; 12 девушек факультета архитектуры и градостроительства; 13 девушек и 2 юношей экономического факультета);

20 студентов социнопномической специальности (15 девушек и 5 юношей факультета психологии).

В ходе исследования были использованы следующие методы и методики:

1. Тестирование (методика исследования самооотношения (Пантилеев С.Р.));
2. Анкетирование (методика самооценки лени (модификация Богдановой Д.А., Посоховой С.Т.); методика для определения самооценки настойчивости (Ильин Е.П., Фещенко Е.К.) в нашей модификации; диагностика рефлексии (Карпов А.В.));
3. Методы непараметрической статистики (Критерий U-Манна-Уитни; коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена).

Как показали результаты исследования, студентки социномической специальности обладают большим саморуководством, а также характеризуются более высоким уровнем ожидания принятия со стороны других людей, чем студентки сигномической специальности, т.е. студентки различаются по видам самооотношения с внешними оценочными основаниями.

Студенты-юноши сигномической специальности имеют более высокий уровень закрытости по сравнению со студентами социномической специальности, которые характеризуются более выраженным самопринятием.

Кроме того, нами было установлено, что выраженность видов самооотношения у студентов разных специальностей различается в зависимости от уровня их лени и рефлексии.

Студентки сигномической специальности с высоким уровнем самооценки лени обладают высокой и умеренной выраженностью рефлексии, в то время как студентки социномической специальности имеют индивидуализированные оценки рефлексии, при этом студентки с высокой самооценкой лени в зависимости от профессиональной принадлежности различаются по видам самооотношения преимущественно с внутренними оценочными основаниями.

Неленивые студентки различаются по степени выраженности у них саморуководства, более высоким уровнем которого обладают студентки социномической специальности.

Уровень самооценки лени у студенток связан с самообвинением, по мере возрастания уровня выраженности рефлексии самопринятие студенток уменьшается. Высокий уровень лени и рефлексии у студенток сигномической специальности связан с низкой привязанностью к себе.

Студенты-юноши сигномической специальности, обладающие высоким уровнем рефлексии, характеризуются низкой выраженностью закрытости.

Ленивые студенты сигномической специальности обладают большей выраженностью внутренней конфликтности, базирующейся на внешних оценочных основаниях, по сравнению с ленивыми студентами социномической специальности.

Таким образом, гипотезы нашего исследования подтвердились. В результате проведенного нами эмпирического исследования было установлено, что студенты социномической и сигномической специальностей имеют различия в выраженности видов самооотношения с внешними оценочными основаниями.

Различия выраженности видов самооотношения как у студентов-юношей, так и у студентов-девушек обусловлены их самооценками лени и уровнем рефлексии. Студентки с высокой самооценкой лени в зависимости от профессиональной принадлежности различаются по видам самооотношения с внутренними

оценочными основаниями. Ленивые студенты-юноши сигнономической и социономической специальности имеют различия в выраженности у них внутренней конфликтности, которая базируется на внешних оценочных основаниях.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что в условиях модернизации образовательного процесса студенты, в зависимости особенностей самоотношения, рефлексии и от выраженности их лениности, будут по-разному воспринимать логику и ход образовательного процесса, их адаптация к изменениям и принятие модернизации технологии обучения будут различными.

Список литературы:

1. Богданова Д. А. Подростковая лень как индикатор психологической безопасности школьников // *Ананьевские чтения—2004. Тезисы научно-практической конференции.* – СПб., 2004.
2. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – Питер, 2011.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // *Психологический журнал*, 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
4. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991.
5. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983.

ИССЛЕДОВАНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПСИХОЛОГИИ

М.М. Киракосян, Ю.А. Тушинова

Южный федеральный университет, mariyka_353@mail.ru

Проблема смысла жизни носит междисциплинарный характер. Для психологии актуален вопрос о влиянии, которое оказывает смысл жизни или переживание его отсутствия на человека, проблема психологических причин утраты и путей обретения смысла жизни [7, с.96].

Согласно Д.А. Леонтьеву, смысл жизни является психологической реальностью независимо от того, в чем конкретно человек видит этот смысл. В.Э. Чудновский определяет смысл жизни как «особое психическое образование, имеющее свою специфику возникновения, свои этапы становления, которое приобретает свою устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека» [6, с.15-16].

В отечественной психологии проблема смысла жизни раскрыта в трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Бодалева, Д.А. Леонтьева, Л.И. Анцыферовой, К. Обуховского, В.Э. Чудновского, Б.С. Братуся, К.А. Абульхановой-Славской и многих других, в которых смысл жизни предстает как самая глубокая характеристика жизни субъекта, как критерий развития личности, отражающий жизненную концепцию человека, осознанный и обобщенный принцип его жизни, его жизненная цель.

Начало изучения проблемы смысла жизни было положено в рамках деятельностного подхода. А.Н. Леонтьеву принадлежит заслуга введения в психологию понятия личностного смысла как единицы сознания. В рамках деятельностного подхода смысл жизни отражает структуру иерархии деятельностей и их мотивов,

которая обладает своей динамикой, взаимосвязанной с динамикой смысла жизни [5, с.99].

В работах С.Л. Рубинштейна раскрывается проблема роли сознания в становлении жизненного смысла. По его мнению, существуют два основных способа существования человека, и, соответственно, два отношения его к жизни [5]. Первый способ определяется тем, что «человек весь внутри себя, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, а не к жизни в целом» [4, с.351]. Второй способ обусловлен появлением рефлексии. Человек мысленно занимает позицию вне жизни, выходит за ее пределы. «С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни» [4, с.352].

Рассуждая о смысле жизни человека, А.А. Бодалев отмечает, что «под смыслом жизни в психологии понимается отраженная в сознании и переживаниях человека как субъективно предельно значимая для него и превратившаяся в главный регулятор его поведения какая-то ценность, ставшая его собственной, самой большой ценностью» [1, с.55].

Д.А. Леонтьев считает, что жизнь любого человека, поскольку она к чему-то устремлена, объективно имеет смысл, который может объективно им и не осознаваться до самой смерти [3]. Д.А. Леонтьев предполагает, что смысл жизни представляет собой концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого [3, с.232].

К. Обуховский полагает, что фактором развития личности выступает активная направленность в будущее, стремление решения значимой задачи, выступающей смыслом жизни [5, с.98]. К. Обуховский обращает наше внимание на то, что понимание человеком смысла своей жизни является необходимым условием нормального существования.

Б.С. Братусь так же рассматривает смысл жизни как «насущную потребность, которая зиждется на фундаментальном противоречии между ограниченностью индивидуального бытия и универсальностью родовой сущности человека» [5, с.3].

О наличии у человека особой потребности осмысливать свою жизнь, которая является родовой особенностью человека, пишет так же и А.П. Попогребский [5, с.97]. Он считает, что человек осознает неповторимость своего жизненного пути одновременно с принадлежностью к общности человечества. Это осознание требует от него осмысления своего места в мире и среди других людей. Человек должен оценить прожитую жизнь и текущий момент, осмыслить свои цели и ценности.

В зарубежной психологии наибольшее внимание изучению смысла жизни уделено в рамках гуманистической и экзистенциальной психологии (К.Роджерс, А.Маслоу, В.Франкл, Р.Мэй, И. Яллом). Так же в работах А. Адлера и К.-Г. Юнга, где проблема смысла жизни представлена в оппозиции: объективная осмысленность жизни — субъективные представления о смысле.

А. Адлер создал первую развернутую психологическую теорию смысла жизни, исходящую из понимания смысла жизни как психологической структуры, характеризующей объективную направленность жизни, которая складывается у каждого человека к 3—5 годам без участия сознания и задает общую направлен-

ность дальнейшей жизни человека, его жизненные цели и жизненный стиль [3, с. 230].

В противоположность А. Адлеру К.-Г. Юнг рассматривал данную проблему с позиций субъективных представлений о смысле жизни. К.-Г. Юнг сформулировал понимание смысла жизни как рефлексивной жизненной задачи, на которую человек должен найти ответ. К.-Г. Юнг считал, что люди стоят перед задачей обнаружить смысл, благодаря которому они вообще могут жить. «Человек может претерпеть тяжелейшие испытания, если он видит в них смысл. Вся трудность заключается в создании этого смысла» [3, с.32].

Попытка преодолеть эту оппозицию была предпринята в теории В. Франкла, в которой понятие смысла жизни занимает центральное место. Для В. Франкла обретение и реализация смысла выступает как стоящая перед человеком задача, на решение которой он направляет все свои усилия, причем успех в ее решении не гарантирован, а неудача приводит к серьезным нарушениям личностного развития. Стремление к поиску и реализации человеком смысла жизни В. Франкл рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности.

Большое внимание изучению смысла жизни уделено в рамках гуманистической и экзистенциальной психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй, И. Яллом).

Так, А. Маслоу относит стремление искать смысл жизни к высшим потребностям, оно является первичным человеческим побуждением. А. Маслоу считает, что, если базовые потребности удовлетворены, то у человека проявляются высшие потребности, метамотивация, то есть, потребности к пониманию своей жизни, к поиску смысла жизни. Если человек стремится понять смысл своей жизни, он постепенно переходит на высшую ступень личностного саморазвития [2 с.84-86].

Так же и Р. Мэй считал недопустимым сводить человеческую природу к реализации глубинных инстинктов или к реакциям на стимулы среды. Он был убежден, что человек в значительной мере ответственен за то, каков он есть и как складывается его жизненный путь [2].

Из экзистенциалистов одним из первых смысл жизни рассматривает К.Ясперс, трактуя его как актуальное переживание, специфически присущее человеку внутреннее восприятие психических взаимосвязей, происходящее благодаря определенной внутренней работе [2].

Таким образом, обобщая все вышесказанное, необходимо отметить, что проблема смысла жизни носит междисциплинарный характер. В психологии изучаются вопросы формирования смысла жизни в индивидуальном развитии, его влияние на сознание и жизненный путь личности.

Проблема смысла жизни разрабатывается как отечественными, так и зарубежными психологами, которые определяют смысл жизни как сложное психологическое образование, имеющее иерархическую структуру и находится в постоянной динамике. Другие исследователи характеризуют смысл жизни как потребность, первостепенную задачу, которую человек должен решить. Следовательно, смысл жизни представляет собой генеральную линию жизни, задающую планку активной жизнедеятельности человека, помогает ему не сломаться в трудных ситуациях, максимально использовать собственные резервы, направляя их на пре-

образование обстоятельств и собственной личности. Смысл выступает как средство динамического истолкования и представления человеческого бытия, человеческой жизни.

Библиографический список

1. Бодалев А.А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними // Мир психологии, 2001, № 2. – с. 54 – 58.
2. Гайденок П.П. Человек и история экзистенциальной философии К.Ясперса. – М., 1991.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999. – 487с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 416с.
5. Суроедова Е.А. Проблема смысла жизни в психологии. // Человек в меняющемся мире: Пути конструктивного развития. Материалы конференции 15-17 сентября 2005. / Под ред. Р.М. Чумичевой, А.К. Белоусовой, Е.И. Рогова, Т.2 – Ростов н/Д, 2005. – с. 96-102.
6. Человек в меняющемся мире: Пути конструктивного развития. Материалы конференции 15-17 сентября 2005. / под ред. Р.М. Чумичевой, А.К. Белоусовой, Е.И. Рогова, Т.2 – Ростов н/Д, 2005. – с. 96-102.
7. Чудновский В.Э Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего». // Психологический журнал, 1995, Том 16, №2. – с. 15-26.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ КОМАНДЫ СТУДЕНТОВ-ПРОГРАММИСТОВ ДЛЯ КОНКУРСНЫХ СОРЕВНОВАНИЙ

О.В. Климова, Т.В. Климова

Ростовский колледж связи и информатики

e-mail: reamas@inbox.ru

Профессиональное обучение в области IT-технологий дает широкие возможности для участия в конкурсах различного профиля (web-дизайн, программирование и др.), уровня (региональный, федеральный), форм организации (очная-заочная, индивидуальная-групповая). Ситуация интеллектуальных соревнований - своеобразная диагностика, которая позволяет проанализировать, насколько ты профессионально подготовлен, определиться с интересами, предпочтениями, оценить свои возможности, уровень самоорганизации, самопрезентации, стрессоустойчивости, умения выходить из ситуаций неопределенности, временной ограниченности и т.д. И если в случае индивидуального участия человек может рассчитывать только на себя, то командная форма предполагает иной формат подготовки и участия в конкурсах. Анализ литературы показывает, что вопросы подбора студенческих конкурсных команд, методики оценки их психологической подготовленности и др. остаются недостаточно разработанными. Данная работа - попытка научно обоснованного, системного подхода к процессу подготовки команды студентов-программистов РКСИ к участию в конкурсах IT-направления.

Психология управления командами является одним из востребованных направлений организационной психологии. Традиционно команда определяется как группа единомышленников, обладающих определенной квалификацией и качествами, необходимыми для эффективного достижения поставленной перед ними общей цели. Однако, для того, чтобы достичь такого эффекта, необходимо грамотно подобрать и организовать работу команды. В литературе обсуждаются вопросы: размера и типов команд, этапов развития, зависимости подбора команды от ситуации и задач, функциональных и ролевых позиций ее членов, обсуждаются вопросы лидерства и делегирования полномочий, анализируются подходы к построению команд (целеполагающий, интерперсональный, ролевой (И.Адизесу, Р.М. Белбин, Т.Ю. Базаров), проблемно-ориентированный (Г.Сайман), динамический (К.Левин).

Интерес к психологическим особенностям программистов чаще всего связан с успешностью в профессиональной деятельности (А.П.Ершов, В.В.Рубцов и др.). Исследования показали, что программисты имеют конкретный образ будущего, они более самодостаточны и реалистичны (О.В. Волконская, Е.Ю. Артемьева), для них характерны упорство, стремление создать свой мир в пределах компьютерной среды, неприятие барьеров и запретов, существующих в реальном мире (Долныкова, Чудова) и др. Однако, все эти данные не дают конкретной информации по подбору команды IT-специалистов, поэтому мы занялись вопросом определения путей, методов, средств отбора членов команды студентов-программистов для участия в конкурсных соревнованиях.

В исследовании приняли участие студенты 3-4-курсов РКСИ (32 чел), преподаватели РКСИ (3 чел.) и ЮФУ (3 чел).

Методы исследования: теоретический анализ литературы, психодиагностическое исследование, эксперимент, контент-анализ и статистическая обработка данных (SPSS 16).

Экспериментальное исследование включало следующие направления:

- 1) контент-анализ результатов беседы студентов-программистов, имевших успешный опыт участия в командных соревнованиях (группа эксперты);
- 2) разработка программы психодиагностического изучения студентов-программистов, комплектование команд основной группы (группа А);
- 3) экспериментальная проверка эффективности работы экспериментальной (А) и контрольной (Б) групп.

В экспертную группу вошли студенты 4 курса РКСИ (8 чел.), имеющие непосредственный опыт очного участия в командных соревнованиях IT профиля. В беседе обсуждались вопросы специфики очных соревнований, ситуаций которые там возникали, личностных качеств которые помогали / мешали добиться поставленных целей, анализировались недостатки, проблемы в работе команды и пути их решения и др. Данные протокола записи беседы обработаны методом контент-анализа с помощью трех экспертов-психологов ЮФУ ($t_{ay-b}=0,047$). В результате получен перечень личностных и стилевых характеристик, которые с точки зрения студентов-экспертов позволили им быть успешными на соревнованиях (ответственность, доверие, уравновешенность и др.). Они положены в основу программы психодиагностического обследования студентов-программистов 3 курса РКСИ.

Психодиагностическое исследование включало анализ:

- личностных особенностей (опросник Р.Кеттела (форма С));
- предпосылок успешного командообразования: ценностно-смыслового единства, ролевых предпочтений, мотивации, коммуникативных качеств (методика распределения ролей в команде (М.Белбин); диагностика ценностных регуляторов организационного поведения персонала (Т.С. Кабаченко); СЖО (Д.А. Леонтьев); упражнения на сыгровку);
- стрессоустойчивости, стратегии совладания со стрессовой ситуацией (жизнестойкость (С. Мадди, Д.А. Леонтьев); копинг-тест (Р. Лазарус), индикатор копинг стратегии (Д.А. Амирханов).

Исходя из полученных результатов, были сформированы 3 экспериментальные (группа А) и 3 контрольные (группа Б) команды по 4 человека в каждой. Члены групп А и Б значимо (критерий Манн-Уитни) различались по параметрам: эмоциональная стабильность ($U=0,032$), доверие ($U=0,032$), осознанность целей ($U=0,042$), ориентация на результат ($U=0,030$), локус-контроль-Я ($U=0,025$), ответственность ($U=0,030$), обязательность ($U=0,042$), вовлеченность ($U=0,032$), контроль происходящего ($U=0,020$), позиция сотрудничества ($U=0,020$) и др.

Проверка эффективности подбора команд осуществлялась с помощью эксперимента-соревнования, имитирующего реальную ситуацию конкурса «IT-Планета», подготовленного совместно с ведущими преподавателями РКСИ. Результаты показали сравнительно большую успешность всех команд группы А по скорости, точности, объему, содержательному наполнению, качеству исполнения заданий. Формальные результаты команд группы А по мнению экспертов-преподавателей ($\tau\text{-}b=0,060$) достигались за счет: большей согласованности в видении задач, вовлеченности в процесс и заинтересованности в общекомандном результате, информационной открытости, сочетания формального и неформального лидерства, распределения функциональных обязанностей, ответственности за индивидуальный вклад в работу команды.

Таким образом, наряду с профессиональной компетенцией в области программирования в основе психологического отбора членов команд для конкурсных соревнований лежат принципы учета коммуникативно-личностных особенностей, концептуального единства (согласованность целей, методов, средств и т.д.), функционально-ролевых предпочтений и особенностей работы в условиях стресса.

ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ ОТРАЖЕНИЕ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ ТУРА ТИПИЧНЫХ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ ТУРИСТОВ

Т.В. Климова, Д.С. Щербакова

ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения»

e-mail: dasha.shch@mail.ru

Психологическая напряженность, или стресс, который сопровождает нас по жизни - одна из причин, которая не дает человеку возможности познать себя, открыть, направить свои усилия на выполнение усложняющихся задач, раскрепоститься. Большинство из нас путешествует хотя бы раз в год, а кто-то и чаще. Современные реалии таковы, что в поездке всегда возникают ситуации, вызываю-

щие недоумение, проблемы, т.е. стрессовые для туристов. Отрываясь от привычной обстановки, в другой стране они оказываются «психологически незащищенными». Что выступает фактором уязвимости к различным стрессовым ситуациям. Агентство, занимающееся организацией тура, не может решить все проблемы, возникающие у его клиентов. Его задача – организовать и продать тур, осуществлением которого дальше занимаются авиалинии, трансферы до отеля и сами отели и гостиницы. Но по окончании тура или даже в течение его претензии всё равно предъявляют именно турагентству (или его работникам). Подобные проблемы можно попытаться предупредить или смягчить, грамотно расставляя акценты в рекламном тексте, формируя у клиента чувство «психологической защищенности». Кроме того подобный подход позволяет превентивно отразить типичные стрессовые ситуации, характерные для страны, в которую отправляется клиент и тем самым расположить и сформировать доверие к себе.

Рынок туристических услуг в Ростове-на-Дону, организующих поездки в Европу, в частности в Прагу, традиционно в рекламном материале делает акцент на надежность, качество услуг, вариативность и экономность (PEGAS, S7 tour, INNA tour и др.). Т.е. работают на потребностях, комплексах потенциальных клиентов, стремясь, прежде всего, продать тур. Мы полагаем, что соответствующая подача материала, раскрывающая механизм обеспечения комфортного отдыха и алгоритм поведения туриста в экстремальной ситуации, позволит конструктивно решать возможные проблемы, сохраняя авторитет турагентства.

Изучением проблемы стресса (от англ. stress - напряжение) и его последствий для человека занимался целый ряд исследователей, достаточно близко оценивающих содержание, причины возникновения стресса, его последствия, методы контроля и предупреждения (Т.Г. Великова, Б.Д. Карвасарский, Л.А. Китаев-Смык, Р.С. Немов, Г. Селье, Л.В. Федотов и др.). В настоящее время этим понятием охватывается большое разнообразие психически крайне напряженных состояний, вызванных различными экстремальными воздействиями (стрессорами), дезорганизующих деятельность человека, что нарушает нормальный ход его поведения [1, 2, 3, 4].

Понимание стресса, еще с работ Г.Селье (1936), разводится в зависимости от наличия / отсутствия у личности ресурсов для совладания с ним: 1) эустресс - положительные эмоциональные реакции организма на предъявляемые к нему требования, соответствующие ресурсам человека; 2) дистресс – эмоционально-стрессовые состояния, характеризующиеся отрицательными переживаниями в силу недостатка имеющихся ресурсов для реализации предъявляемых требований [4]. Стресс – это всегда состояние потери равновесия. Он присущ самой нашей жизни, неотъемлемый компонент существования человека.

Существует несколько разновидностей стресса: физиологический и психологический, связанные с перенапряжением физиологических функций (относительно стереотипных), либо с субъективными особенностями восприятия человеком стрессовой ситуации. Последний подразделяется на информационный (в условиях оперативно-информационной перегрузки) и эмоциональный (в экстремальные, крайне опасные ситуации).

Туристическая организация непосредственно заинтересована в создании благоприятной рекреационной атмосферы в работе с клиентами, так как несет

юридическую ответственность за их физическое и эмоциональное состояние. Количество стрессовых ситуаций постоянно увеличивается, что представляет угрозу не только для клиентов, но и влияет на репутацию самого агентства, востребованность его услуг, конкурентоспособность, т.е. формирует необходимость управления ситуацией. И здесь мы видим широкий спектр возможностей в разработке рекламной продукции, прогностически отражающей наиболее типичные возможные проблемы тура, вызывающие стрессовые состояния у туристов.

Стрессовый сценарий человека - уникален по частоте и форме проявления, усвоенный еще в детстве запускается почти автоматически. Восприятие стрессовой ситуации туристом, его поведение зависит от многих условий (половых, возрастных, профессиональных и др.), но, прежде всего от психологической подготовки человека, включающей умение быстро оценивать обстановку, навыки ориентировки в неожиданных обстоятельствах, волевою собранность и решительность, опыт поведения в аналогичных ситуациях. Но есть типичные ситуации, которые рассматриваются большинством туристов как стрессовые, так как связаны самой спецификой отдыха. И здесь важнее предотвратить стресс, чем выявить его, и первый шаг, направленный на предотвращение стресса - исследование причин. Поэтому *целью нашего исследования* является сравнительный анализ типичных стрессовых состояний семьи туристов из трех человек и включение данной информации в рекламном тексте тура.

Под стрессорами мы понимаем те условия или причины, которые вызывают стресс. Несмотря на то, что для возникновения серьезного стресса в туристической поездке достаточно одной единственной причины, как правило, человек подвергается воздействию нескольких стрессоров. То, что характер стресса определяется во многом индивидуальными реакциями на стрессоры, объясняется тем, что у людей существуют различия в опыте, мировоззрениях и внутренних факторах. Тем не менее, есть целый ряд внешних, относящихся к процессу отдыха, нахождения в другой стране факторов, которые являются причиной возникновения стрессов. Используя метод интервью мы выявили наиболее распространённые(общие для большинства):

Взлёт, посадка, опоздание на авиарейс или экскурсию, акклиматизация, энергетическое истощение(усталость).

В ходе анализа ответов было выяснено, что мужская часть населения более стрессоустойчива и психологически готова к тем или иным ситуациям. Общими для женской части населения и типичными, с точки зрения социальной психологии, были проявления «чувства вины». Больше всего специфичных проблем было у подростков. Следует отметить, что и количественная выраженность стрессовых ситуаций с точки зрения молодёжи значительно выше, чем у остальных возрастных групп.

Опрос профессиональных турагентов о стрессовых ситуациях во время туров показал следующие варианты:

1. Задержка рейса.
2. Несоответствие действительности ожиданиям.
3. Противоречие менталитетов.
4. Адаптация к местной кухне.
5. Адаптация к часовому поясу.
6. Акклиматизация.
7. Перепродажа номеров.

Все выше описанные проблемы типичны для туристического отдыха. Готовя клиента в тур, следует отразить их в тех же рекламных буклетах, прилагаемых к туру, чтобы психологически подготовить своих туристов. Туристическое агентство не может решить все проблемы, возникающие у клиентов, но может их предупредить и предложить свои варианты их разрешения.

Библиографический список

1. Губачёв Ю.М., Иовлев, Б.В., Карвасарский, Б.Д. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека /Ю.М. Губачёв, Б.В. Иовлев, Б.Д. Карвасарский / . Л., 1976. – 231с.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса /Л.А. Китаев-Смык/ М., Наука, 1983. – 326с.
3. Немов Р.С. Психология /Р.С. Немов/. Кн.1., - М., Просвещение, 1994. – 344с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса / Г.Селье/. М., Прогресс, 1982. – 122с.
5. Черепанова Е. Психологический стресс / Е.Черепанова / . – М., 1997. – 132с.

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ДЕТСКОЕ РАЗВИТИЕ

Н.С. Коваленко

Факультет педагогики и практической психологии

Академии педагогического образования

natasha.kovalenko.2012@inbox.ru

Активное развитие и внедрение новых информационных технологий в процессы обучения и воспитания оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка. Современные дети окружены массой новой информации, научно-техническая революция внесла в их жизнь новые развлечения. Для современных детей дошкольного возраста одним из основных способов времяпрепровождения является просмотр телепередач. Телевидение делает все, чтобы завлечь как можно больше детей. [3, с.15]

Если взрослые или подростки могут выбирать то, что им смотреть, и могут переключить канал, а то и вовсе выключить телевизор, то малыши смотрят все подряд. Причем они не просто смотрят телевизионную продукцию, а впитывают и усваивают ее. Телевизионные воздействия формируют душу и ум ребенка, воспитывают его вкусы и взгляды на мир. Внутренний мир детей еще только складывается, и существенную роль в его формировании играет все то, что они получают от взрослых, - игры, сказки, совместные занятия, в том числе и телевизионные программы.

В дошкольном возрасте закладываются основы будущей личности многие педагоги, психологи, родители опасаются, что содержание транслируемого может плохо повлиять на развитие ребенка, сформировать у него склонность к агрессии, к развитию зависимостей. Телевидение в большей степени негативно воздействует на сознание дошкольников, порождая социальную дезадаптивность, отклонения в психическом развитии и массу других негативных последствий. При создании любой программы, а особенно детской телепередачи, используются различные приёмы для "удержания" внимания зрителей по средствам возбуждающих сигналов на мозг и различного рода цветовых излучений. Это мешает ребенку на-

страиваться на спокойный темп и держит эмоциональное состояние, при высоком уровне возбуждения. [2, с.37-39]

Таким образом, поведение, общение со сверстниками становится более возбудимым и раздражительным. Те дети, которые уже проводят много времени у телевизора в 5-6 лет, уже страдают повышенной формой возбудимости, и склонны к нарушенному вниманию.

Проблема влияния современного телевидения на развитие ребенка дошкольного возраста была предметом исследования работ многих авторов в разное время. Таких как Нурутдинова И.Ф., Шарков Ф.И., Гримака Л.П., Гурова Р.Г., Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д., Бронфенбреннер У., Лисина М.И., Эльконин Д.Б., Эриксон Э., Абраменкова В.В., Мухина В.С., Смирнова Е.О. и мн. др.

Рассматривая проблему влияния телевидения на развитие детей дошкольного возраста, можно сделать вывод о том, что эта проблема является сложной и неоднозначной. Данные исследований являются противоречивыми. Современное телевидение изменяет и деформирует психику ребенка, воздействуя на воображение, давая новые установки и модели поведения. Из виртуального мира в детское сознание врываются ложные и опасные ценности: "культура" силы, агрессии, грубого и пошлого поведения, что приводит к гипертормозимости детей. Главная опасность телевизора связана с подавлением воли и сознания, аналогично тем, что достигается наркотиками. А. Мори, что продолжительное созерцание материала, утомляя зрение, производит гипнотическое оцепенение, что сопровождается ослаблением воли и внимания. [1, с.359]

Телевидение является важным средством социализации современного ребенка, просмотренное действует на детей подчас эффективнее, чем воспитательное воздействие педагогов или родителей. Поэтому необходимо изучать информационные предпочтения детей, их реакцию на просмотренное, изучать то, как присутствие и реакция взрослого влияет на восприятие ребенком полученной информации.

Библиографический список:

1. Венгер А.Л., Цукерман Г.А.. Психологическое обследование младших школьников. - М.: Владос-Пресс, 2005.
2. Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные и нравственные ориентации // Социологические исследования, 2004 г., № 4.
3. Луман Н. Реальность массмедиа. Москва, 2005.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА С ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

А.С. Коленова

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»*

*Факультет психологии, кафедра психофизиологии и клинической психологии
Эл. почта – kolenova.nastya@yandex.ru*

Всем известно, что теплые отношения между матерью и ребенком играют важную роль в жизни каждого. Многие отечественные и зарубежные психологи

(Боулби, Д.Н. Стерн, Д.В. Винникотт, Р.У. Ричардсон, Р.В. Овчарова, А.Я. Варга, М.А. Бебчук, Е.А. Рихмаер, А.С. Спиваковская) отмечают, что из важных аспектов общения родителей и детей является эмоциональная сторона взаимодействия. Еще не понимая значения слов, ребенок начинает различать и понимать материнские эмоции, с одной стороны, и с другой стороны, именно с помощью эмоций ребенок сигнализирует матери о своих потребностях и желаниях. Поэтому именно эмоциональная сторона взаимодействия с матерью является особенной важной для ребенка. Онкозаболевание ребенка оказывает огромное влияние на психо-эмоциональное состояние матери, что проявляется во всех сферах жизни матери и обуславливает фон взаимодействия с ребенком. При этом, в ситуации жизнеугрожающего заболевания потребность ребёнка в стабильной эмоциональной связи с матерью повышается, чем и определяется **актуальность нашего исследования**.

Целью исследования было выявить особенности эмоционального взаимодействия матери и ребенка с онкопатологией.

В наши *эмпирические задачи* исследования входило:

1. Провести исследование по выявлению базовой способности к эмпатии матерей, выделить матерей со средним и высоким уровнем значимости эмоционального компонента взаимодействия с ребенком в их представлении об «идеальном родителе». На основе чего формировались контрольная и основная группа.

2. Провести анализ реальных эмоциональных отношений матерей и их детей с онкопатологией.

3. Провести сравнительный анализ показателей эмоционального взаимодействия матерей и детей с онкопатологией, а также матерей с детьми, не страдающими хроническими заболеваниями.

4. Провести анализ уровня дистресса у матерей из основной группы.

Проанализировать взаимосвязь эмоционального компонента и уровня дистресса у матерей онкобольных детей.

Нашу исследуемую выборку составили 32 женщины в возрасте от 28 до 37 лет, из них:

- 1) матери детей, лежащих в детском онкогематологическом центре ГУЗ «Областная Детская Больница» в г. Ростове-на-Дону (основная группа: 16 матерей детей в возрасте от 7 до 11 лет);

- 2) матери детей без хронических заболеваний, учащихся МОУ СОШ № 6 станицы Куцевской Краснодарского края (контрольная группа: 16 матерей детей в возрасте от 7 до 11 лет).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В соответствии с целями и задачами исследования использовались следующие методики:

1. метод чернильных пятен Г. Роршаха на основе Интегративной системы Дж. Экснера [1];

2. методика Р.Г. Овчаровой «представление об идеальном родителе» [4];

3. опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой [3];

4. методика определения уровня тревожности «термометр Дистресса» созданный командой полиативной помощи и онкологии при больнице Хиллингтон.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась адекватностью методов сбора и обработки эмпирических данных и использованием пакета компьютерных программ для математико-статистической обработки данных Statistica 6.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В результате эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы:

1. мать, имея базовую способность к эмпатии и имея достаточно высокий уровень значимости эмоционального компонента взаимодействия с ребенком в их представлении об «идеальном родителе» в условиях болезни ребенка, не проявляет должного уровня эмоционального вчувствования;
2. высокий уровень дистресса обуславливает эмоциональное отношение матери к онкобольному ребенку;
3. чем у матери выше уровень дистресса, тем ярче проявляется ее эмоциональное отношение в стремление к телесному контакту во время взаимодействия со своим онкобольным ребенком;
4. при этом, можно отметить, что уровни депрессии и дистресса влияют на уровень проявления эмпатии при взаимодействии матери с онкобольным ребенком. То есть, чем у матери выше уровень дистресса или депрессии, тем ниже она проявляет эмпатии по отношению к своему ребенку.

Проблема онкологических заболеваний в психологической литературе рассматривается либо с точки зрения причины возникновения заболевания, либо изучается личность больного и его реакция на недуг.

Практическая значимость нашей работы выражается в том, что полученные результаты могут успешно использоваться при работе с мамами, детей с онкопатологией и быть использованы в более широких исследованиях данного вопроса.

Список литературы:

1. Ассанович М.А. Интегративная система психодиагностики методом Г. Роршаха. – М.: Когито-Центр, 2011г. – 397с.
2. Бебчук М.А., Рихмаер Е.А. Практическая психодиагностика семьи: методическое пособие с приложениями. – М.: ИД «Бионика», 2012 г. – 148с.
3. Захарова Е.И., Петрова А.А. Материнские представления о ребенке и их роль в становлении родительства // Семейная психология и семейная терапия №3, 2004г.
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОНР

М.В. Колокольникова, Н.М. Борозинец

Северо-Кавказский Федеральный Университет, maria.kolokolnikova@mail.ru

В осуществлении речи принимают участие различные отделы коры головного мозга. К таким отделам относятся, прежде всего, корковые речевые зоны, расположенные в доминантном полушарии(у правшей - в левом, у левшей - в

правом). Это слуховые, двигательные и зрительные области. В височной доле левого полушария происходят восприятие и дифференцировка слуховых раздражений, в ней же осуществляется сложный процесс понимания речи. Двигательная область (нижние лобные извилины левого полушария) осуществляет программу речевого высказывания, т.е. собственно моторную речь. В зрительной области (затылочная доля) происходит восприятие и распознавание необходимых для письменной речи (чтение, письмо) графических изображений. Большое значение для речевой деятельности имеют теменные доли мозга, которые осуществляют восприятия и анализ двигательных импульсов, поступающих в ЦНС от речевого аппарата в процессе его функционирования. Эти импульсы обеспечивают обратную афферентацию (связь). На этой основе происходит сличение выполненного действия с первоначально заданной программой. Без обратной связи невозможно развитие речи, т.к. отсутствует возможность накопления опыта для управления движениями речевых мышц, в ней развивается речевой праксис.

В осуществлении речевой функции принимают участие слуховой, зрительный, двигательный и кинестетический анализаторы. Так же, важным для осуществления речи является сохранность иннервации мышц языка, гортани, мягкого нёба. Кроме того, необходима координация дыхания голосообразован ия и произношения звуков (Л.О.Бадалян).

В логопедические группы часто поступают дети с диагнозами невропатолога: последствия перинатальной энцефалопатии (ПЭП); минимальная мозговая дисфункция (ММД); речевые нарушения на резидуально-органическом фоне. Доказано, что определённую роль в возникновении ММД играют нарушения функциональной асимметрии коры больших полушарий головного мозга и межполушарного взаимодействия.

В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных методов коррекции речи. Методики логопедической работы разрабатываются на основе системного подхода к коррекции речевого развития ребёнка. Нейропсихологический подход в коррекционной работе основан на современных представлениях о генезе и сложном строении высших психических функций (по А. Р. Лурии). Методы нейропсихологии опираются на закономерности развития мозговых механизмов психической деятельности (А.В. Семенович, Л.С. Цветкова и др.). В настоящее время нейропсихология распространяется на новые практические области, включая помощь детям с трудностями обучения, с задержками психического развития, детям с генетическими заболеваниями, ДЦП, аутизмом, а также детям с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. В работе с детьми, имеющими нарушения развития, нейропсихологический метод позволяет оценить степень несформированности той или иной психической функции, выявить слабые и, что особенно важно, сохранные звенья психических функций, возможности компенсации дефекта (Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Н.Г. Манелис).

Система работы, опирающаяся на двигательные методы, оптимальна для коррекции отклонений и развития компенсаторных способностей дошкольников. Уровень физического и психического развития детей зависит от уровня развития движений. Чем выше двигательная активность ребенка, тем он лучше развивается. Как доказано учеными, двигательные импульсы пальцев рук положительно

действуют на кору головного мозга, влияют на формирование «речевых» зон. Дети с ОНР неловко держат ложку, неправильно держат карандаш, не могут расстегивать и застегивать пуговицы, шнуровать ботинки; им трудно лепить, играть с мелкими деталями (кубиками, конструктором, мозаикой, пазлами, счетными палочками). Поэтому в коррекционной работе необходимо уделять особое внимание развитию мелкой моторики.

В процессе логопедического воздействия мы используем следующие традиционные и нетрадиционные виды деятельности: 1. упражнения, повышающие уровень активности больших полушарий мозга (пальчиковый игротренинг: массаж кистей рук; су-джок - терапия; пальчиковая гимнастика, игры-загадки; пальчиковый театр; использование элементов ТРИЗ (игры с использованием природного материала (каштанов, орехов, шишек, крупы и т. д.); игры с прищепками; адаптированные кинезиологические упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия, нормализацию мышечного тонуса («Ухо-нос», «Кулак-ребро-ладонь», «Кулак-ладонь» и др.); упражнения для развития базовых сенсомоторных взаимодействий, пространственных представлений (конструирование; развитие графической моторики: рисование по трафаретам, штриховка, лабиринты, графические диктанты; дидактические игры (игры с мелкими предметами, предметами быта, игры М. Монтессори, мозаика, пазлы и др.).

Эффективность использования нейропсихологических методов коррекционной работы подтверждают следующие результаты: создается эмоционально комфортная обстановка в общении со сверстниками и взрослыми; улучшается координация и точность движений руки и глаза; улучшается мелкая моторика пальцев, кистей рук; развиваются высшие психические функции (зрительное и слуховое восприятие, внимание, воображение, логическое мышление, творческая активность); развивается речь.

Таким образом, развитие мелкой моторики рук как один из методов нейропсихологической коррекции позволяет получить положительные результаты в коммуникативном, личностном, познавательном, речевом и эмоциональном развитии детей с ОНР.

Список литературы:

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход/ Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. СПб. : Питер, 2008. - 320 е.: ил.
2. Бадалян, Л.О. Невропатология / Л.О. Бадалян. — 2-е изд., испр. — М.: Из-дат. центр «Академия», 2001. — 384 с.
3. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Изд. 3-е./ А.Р. Лурия М.: Академический проект, 2000. 512 с.
4. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. / А.В. Семенович. М.: Генезис, 2007. ^74 с.

ПСИХОЛОГИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ, ИЛИ КАК РАСПОЗНАТЬ ЛОЖЬ?

Ю.С. Кутасова

Южный федеральный университет evil.com@mail.ru

Согласно статистике 80% человечества врет каждый день, 65% считают, что врать нужно, чтобы не обидеть других, 45% населения полагают, что необходимо приукрасить какое-то событие, чтобы оно казалось интереснее, 95% тинейджеров врут своим родителям (исследование проводилось среди 3000 взрослых агентством OnePoll по заказу Музея науки).

Достаточно настораживающая статистика, не так ли? Человечество погрязло во лжи. Услышать лукавство можно от соседа, сказавшего, что это не у него ночью музыка громко играла, он сам мучился от этого страшного шума. От друга о том, что не может занять вам наличные так, как сам в долгах. От любимых, что те задержались в пробке, забыли телефон в офисе или на вечер запланировали сходить в спортзал. Все это - примеры лжи, которую мы зачастую принимаем за чистую монету. Мы верим словам, не уделяя должного внимания языку жестов, который часто оказывается более правдивым. Данный доклад посвящен анализу наиболее используемых невербальных сообщений, с целью использования полученного опыта в межличностном общении.

Невербальная коммуникация, которую часто называют невербальным поведением или языком тела - это способ передачи информации (такой же, как разговорная речь) с помощью неречевых средств, таких как выражение лица, жесты, прикосновения, телодвижения, позы, декоративные детали (одежда, украшения, прическа) и даже тон, тембр и громкость голоса (но не значение произнесенных слов). С помощью средств невербального общения обычно передается от 60 до 65 процентов информации при межличностном общении. Кроме того, средства невербальной коммуникации могут раскрыть истинные мысли, чувства и намерения людей. [1, с.21].

Согласитесь, что нецелесообразно кого-то слушать, заткнув уши. В данном случае, понять, что нам говорят, представляется невозможным. Однако, в ситуациях, когда нужно понимать безмолвный язык, большинство начинают вести себя, как слепые. Признайте, что для понимания речевой информации следует внимательно слушать, то для понимания языка тела просто необходимо внимательно наблюдать. Как говорил великий английский детектив: «Вы смотрите, но вы не наблюдаете». Низкий уровень развития наблюдательных способностей, подтверждено результатами различных экспериментов. Например, когда Кристофер Чабрис и Дэниэл Саймонс переодели человека в костюм гориллы и заставили его пройти мимо группы студентов, увлеченных игрой в баскетбол. Половина даже не заметила появления гориллы в коридоре.

Для того, чтобы более точно читать людей, необходимо научиться объединять все посылаемые нам знаки, в единую картину. Существуют определенные телодвижения, которые считаются одинаковыми для разных людей. В настоящем докладе мы рассмотрим лишь некоторые базовые сигналы невербального поведения.

Одними из самых выразительных средств невербальной коммуникации являются сигналы комфорта. Понаблюдайте за поведением людей в аэропорту при объявлении об отмене рейса. Их тела передают все, что они чувствуют в данный момент. После проявления некой реакции особенно на негативную или угрожающую ситуацию, следуют действия, которые относятся к формам успокаивающего поведения. Они помогают прийти в себя после пережитых неприятных ощущений. Данные проявления помогут понять, когда человек чувствует себя не в своей тарелке в разговоре с нами. Приведем конкретный пример. Если в ответ на вопрос: «Действительно ли хотите опекать этого пожилого человека, а не просто приблизиться к наследству»- вас собеседник отвечает: «Да, забота о старых людях это мое призвание», но затем трогает шею или рот, он демонстрирует успокаивающую реакцию на данный вопрос. Следовательно, вопрос встревожил его настолько сильно, что теперь ему приходится себя успокаивать. Иногда мы успокаиваем себя, поглаживая щеки, или набираем воздух в рот и медленно его выпускаем. Когда стресс испытывает курильщик, он почти не вынимает изо рта сигарет. А жующий жвачку, начинает жевать ее еще быстрее. Следует заметить, что мужчины чаще прикасаются к лицу, в то время, как женщины предпочитают касаться одежды, шеи, волосам и украшениям. [2, с.30]

Мы рассмотрим некоторые формы успокаивающего поведения, которые можно назвать типичными. Однако, каждый раз, когда вы будите их замечать, спросите себя: «Почему этот человек пытается себя успокоить?». Это может быть связано с некоторыми факторами его состояния на данный момент, а может и указать на желание скрыть какую-либо информацию от вас.

Прикосновение, либо поглаживание шеи- один из самых выразительных типов успокаивающего поведения. Можно массировать заднюю часть шеи, можно поглаживать боковые стороны. На этом участке тела много нервных окончаний, и его поглаживание, помогает замедлять пульс и снимать нервное напряжение. Женщины, как уже говорилось ранее, предпочитают совершать какие либо манипуляции со своими украшениями. Любопытно, что в моменты стресса, рука беременных женщин тянется сперва к шее, но затем изменяет свое направление и прикрывает живот. [3, с.15]

Распространенными движениями для снятия напряжения также являются потирание лба, облизывание губ, игра с волосами, массаж мочки уха. Иногда те, кто оказывается в незнакомом или темном районе города начинают насвистывать или разговаривать с самими собой. «Очистка ног»- одна из форм успокаивающего поведения, которая зачастую остается незамеченной, потому что действие происходит под столом. В ходе этого движения, человек кладет руки на ноги, а затем скользит ладонями в направлении коленей, как бы вытирая, что то. Хотя реакция «очистки ног» почти всегда свидетельствует о лжи, она так же может свидетельствовать о простом волнении. Еще одним сигналом напряжения у женщин является оттягивание выреза на блузке или встряхивание волосами, чтобы охладить шею.

Многие неопытные лжецы, пытаются себя успокоить скрещиванием рук на груди. В добавление следующее действие является защитным. Мы используем его, когда хотим почувствовать себя в безопасности. Как будто нас кто то обнимает.

Успокаивающие- одни из многих сигналов, помогающих выявить лжеца. С другой стороны, существует еще огромное количество аспектов языка тела, которые, безусловно, также следует принимать во внимание. Со временем, когда вы накопите достаточный опыт, расшифровка таких знаков станет для вас таким же привычным делом, как привычка смотреть по сторонам, переходя дорогу.

Библиографический список

1. Наварро Д. Я вижу о чем вы думаете. М., 2010.
2. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам. М., 2000.
3. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. М., 2010.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРОВ-МАРКЕТОЛОГОВ

Т.С. Лагеца

Южный федеральный университет

best-tanyusha@mail.ru

Деятельность менеджеров по своему содержанию является одним из самых сложных видов профессиональной деятельности и характеризуется многоаспектностью, полифункциональностью и многообразием объектов управления. Успех профессиональной карьеры менеджеров, как было доказано Т.Ю. Тадышевой, во многом зависит от самооценки [2].

На основе теоретического анализа состояния проблемы исследования психологических характеристик менеджеров-маркетологов выявлено, что с некоторыми психологическими свойствами личности маркетологов связаны с профессиональным и карьерным ростом личности, возможностью планирования карьеры, определения оптимальной траектории карьеры и реализовать личностный потенциал в профессиональной деятельности [1].

Одной из наиболее важных психологических характеристик на наш взгляд являются управленческие умения. Слабая изученность феномена управленческих умений, вызвала необходимость изучения данного феномена. В качестве испытуемых в нашем исследовании приняли участие менеджеры-маркетологи среднего звена работающие в ООО «Сейл маркетинг «Филипп Моррис» в возрасте от 27 до 32 лет, со стажем работы от 5 до 10 лет обоих полов. Выбор менеджеров данной возрастной группы и стажа обусловлен тем, что их функциональные обязанности наиболее связаны с управленческими умениями. В выборку вошло 53 испытуемых.

В результате анализа полученных данных опросника К.Л. Вилсона «Цикл управленческих умений» мы получили следующие данные отраженные в Таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по типам менеджеров

	Типы менеджеров						
	Менеджер, обладающий хорошим балансом умений	«Классический» слабый менеджер	Менеджер, ориентированный на работу	Менеджер, обладающий потенциалом	Менеджер с неточной самооценкой	Менеджер, которому не хватает знаний о себе	Менеджер, обладающий, низкой самооценкой
Испытуемые	48,2%	-	23,4%	18,3%	6,7%	-	3,3%

Менеджер, обладающий хорошим балансом умений составили 48,3% испытуемых. В этом случае профиль руководителя находится в хорошей форме. Его подчиненные и коллеги знают, чего он от них хочет, а он убежден, что все детали проконтролированы должным образом.

У менеджеров данного типа все оценки своих управленческих умений находятся на среднем или более высоком уровне. Как правило, особенно высоко оцениваются такие управленческие качества, как «контроль деталей» и «создание команды». Высокая оценка данных умений свидетельствует о том, что большинство менеджеров компании умеют координировать работу команды, что позволяет управленцу эффективно руководить процессами и людьми. В тоже время у руководителей с высокой оценкой «контроля деталей» прослеживается излишняя властность.

Менеджер, ориентированный на работу – 23,3% испытуемых. В данном случае руководитель обладает хорошими управленческими способностями. У менеджеров этого типа отмечаются высокие знания и низкий эмоциональный фон. Они много уделяют внимание работе. На наш взгляд, это связано с тем что, люди данного типа проявляют высокую организованность, умение думать «на будущее», составлять стратегические планы, проявляют заинтересованность в деталях рабочего процесса, что подтверждается высокими оценками по шкалам «Тщательное планирование рабочего процесса» и «Контроль деталей».

Менеджер, обладающий потенциалом – 18,3% испытуемых. Это довольно неплохой уровень менеджмента, но следует учитывать, что подчиненные часто чувствуют невмешательство и отсутствие внимания к ним и рабочей ситуации. В.А. Чикер отмечает, очень часто у таких менеджеров прослеживаются очень высокие оценки подчиненных, но они не согласуются с оценками начальника.

Вероятно, поэтому у менеджера отмечены средние оценки по шкалам «Контроль деталей» (стремление к детальному выполнению задания) и «Контроль времени» (следованию расписанию) при очень низкой оценке по шкале «Мотивация цели» (слабое подталкивание к быстрому и успешному выполнению задания) и при высокой оценке «Делегирования полномочий» (передача всей или части ответственности за выполнение задания в руки подчиненных). На наш взгляд, это пример того, что делегирование полномочий является именно делегированием, а не попустительством. Менеджер ставит ясные цели и проявляет свои сильные умения таким образом, что люди знают, что и как делать; кроме этого, им дается возможность действовать.

Менеджер с неточной самооценкой – 6,7% испытуемых. Руководители данного типа хотят видеть работу, выполненную качественно, но сами не способны дать качественных указаний. Как следствие, указания такого руководителя не выполняются или выполняются не корректно. С целью повышения эффективности работы таким управленцам следует встречаться с подчиненными регулярно, научиться выслушивать их, а так же четко и корректно формулировать задания.

Менеджер, обладающий низкой самооценкой – 3,3%. Это классический мягкий руководитель. Ему необходимо учиться давать указания. У менеджера данного типа прослеживается низкая оценка всех управленческих умений.

На наш взгляд, низкая самооценка может существовать по нескольким причинам. Многие из опрошенных нами профессиональных менеджеров чувствуют, что могут работать еще лучше. Будучи честолюбивыми и имея высокие стандарты профессионализма, они сравнивают себя с эталоном. Некоторым менеджерам не хватает уверенности в себе, часть управленцев, напротив, являются очень самоуверенными и не принимают какую-либо помощь или совет от своих руководителей и подчиненных. Были и такие менеджеры, которые воспринимают тестирование как игру и дают себе низкие оценки, так как не хотят разочаровываться в конечном результате. Другой причиной может являться нехватка уверенности или даже нехватка «комфорта» в управлении.

Таким образом, менеджеры среднего звена в большинстве своем обладают хорошим балансом умений, на наш взгляд, данный факт связан тем, что не только окружение оценивает его высоко, но и проекты реализуемые менеджером являются успешными. Не высокий процент менеджеров, обладающих низкой самооценкой, на наш взгляд, обусловлен тем, что управляющую позицию в коммерческой компании, как правило занимают лица достигшие реальных успехов своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вишнякова М.В. Самооценка менеджеров // <http://neon-market.ru/15.html>
2. Костенко Н.В., Осовский В.Л. Ценности профессиональной деятельности. – К., 2002, - 150 с.

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ

А.Д. Лазарева, К.М. Оганян

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Интерес к изучению эмоциональных процессов и состояний человека не ослабевает на протяжении всего существования психологии. Управлять эмоциями просто необходимо, но чтобы управлять ими, нужно знать о них как можно больше. Часто причиной затруднений в эмоциональной экспрессии является недостаточное осознание человеком собственных чувств и эмоций. Неумение выразить

эмоции мешает человеку вести себя конструктивно в отношениях с другими, мешает взаимопониманию.

В связи с возрастающей потребностью в прикладных психологических исследованиях личности проективные методики стали широко использоваться во многих областях психологической практики. Проективные методы исследования личности, вероятно, - одна из наиболее сложных и противоречивых областей психологической психодиагностики. Устойчивый интерес психологов к проективной диагностике сохраняется уже более полувека. Они служат рабочим инструментом для проверки тех или иных теоретических положений.

Целью нашего исследования было выявление при помощи проективных методик изменения эмоциональных реакций студентов как показателя наиболее естественной реакции на политический материал в частности и на политическую информацию в целом. В данном случае мы использовали документальный фильм «Холодная политика. Внешняя политика России. Часть 1. 2012 г.»

Объектом исследования стали студенты 3 курса юридического факультета СКФУ.

Первой методикой, которую мы применили, был тест "Самооценка эмоциональных состояний". Она разработана американскими психологами А.Уэссманом и Д. Риксом. Измерение в этой методике производится по 10-ти балльной (стенной) системе. И по четырем шкалам: «Спокойствие – тревожность», «Энергичность – усталость», «Приподнятость – подавленность», «Чувство уверенности в себе - чувство беспомощности».

Исходя из полученных данных нами было выявлено, что до момента демонстрации стимульного материала большая часть испытуемых находится в состоянии спокойствия, имеет высокий уровень энергичности, приподнятое настроение и уверенность в себе. Так, 64% испытуемых из группы в 25 человек обозначили индивидуальную оценку своего состояния как высокую, оставшиеся 16% - как среднюю. После воздействия стимульного материала в виде документального фильма результаты теста выявили следующие изменения в психо-эмоциональном состоянии участников: повышение тревожности, агрессивности, энергичности и снижение уверенности в себе после просмотра. А это значит, что продемонстрированный нами политически окрашенный стимульный материал изменяет эмоциональные состояния личности.

Еще одной, использованной нами, конструктивной методикой стал тест «Несуществующее животное». Эта проективная методика исследования личности предложена М.З. Друкаревич. Метод исследования построен на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используется исследование моторики.

Результаты теста «Несуществующее животное» показали, что уровень тревожности и усталости после предоставления стимульного материала повысился у 50% испытуемых, и в свою очередь понизился уровень уверенности в себе также у 30%. Один из испытуемых отказался изображать животное. Также мы выявили повышение уровня агрессии после просмотра фильма у 45% испытуемых.

Следует отметить и гендерные различия. Так, мы исследовали показатели 11 юношей и 14 девушек от 18 лет до 21 года, а полученный результат выражен в следующих показателях. Так, у группы юношей ДО предоставления стимульного

материала уровень самооценивания уверенности в себе составил: низкий – у 0%, средний – у 9%, высокий – у 91%, ПОСЛЕ: низкий – у 27%, средний – у 36%, высокий – у 36%. У девушек ДО предоставления стимульного материала уровень самооценивания уверенности в себе составил: низкий – у 7%, средний – у 36%, высокий – у 57%, ПОСЛЕ: низкий – 0%, средний – у 50%, высокий – у 43%.

У юношей ДО предоставления стимульного материала уровень тревожности/спокойствия составил: спокойствие – у 73%, средний – у 27%, тревожность – 0%, ПОСЛЕ: спокойствие – у 36%, средний – у 9%, тревожность – у 55%.

У девушек ДО предоставления стимульного материала уровень тревожности/спокойствия составил: спокойствие – у 43%, средний – у 50%, тревожность – у 7%, ПОСЛЕ: спокойствие – у 14%, средний – у 36%, тревожность – у 43%.

У юношей ДО предоставления стимульного материала уровень агрессии: низкий – у 27%, средний – у 36%, высокий – у 36%, ПОСЛЕ: низкий – у 0%, средний – у 9%, высокий – у 91%.

У девушек ДО предоставления стимульного материала уровень агрессии: низкий – у 7%, средний – у 43%, высокий – у 43%, ПОСЛЕ: низкий – у 0%, средний – у 57%, высокий – у 43%.

В итоге, мы выявили, что по шкале «уверенность» у юношей показатели резко снижаются после просмотра фильма, нежели до предъявления материала, у девушек результаты совсем иные: низкие оценки переместились в средние и высокие. По шкале «спокойствие/тревожность» у юношей показатели выше как до, так и после предъявления стимульного материала. По шкале «агрессия» также юноши показывают результаты выше, чем у девушек, как до, так и после просмотра фильма.

В ходе анализа полученных данных мы получили следующие результаты:

Показатели «Тревожности ДО»:

высокий показатель – 4%, средний показатель – 42%, низкий показатель – 55%.

Показатели «Тревожности ПОСЛЕ»:

высокий показатель – 50%, средний показатель – 25%, низкий показатель – 25%.

Показатели «Уверенности ДО»:

высокий показатель – 75%, средний показатель – 21%, низкий показатель – 4%.

Показатели «Уверенности ПОСЛЕ»:

высокий показатель – 29%, средний показатель – 29%, низкий показатель – 42%.

Показатели «Энергичности ДО»:

высокий показатель – 50%, средний показатель – 46%, низкий показатель – 4%.

Показатели «Энергичности ПОСЛЕ»:

высокий показатель – 38%, средний показатель – 20%, низкий показатель – 42%.

Таким образом, в ходе исследования, нами было выявлено, что после демонстрации стимульного материала группе студентов снижение эмоционального состояния произошло у большей части испытуемых. С помощью проективных методик нами было установлено изменение эмоционального состояния у испытуемых. Мы обнаружили интересные факты в ходе исследования: снижение уровня самооценки, уверенности в себе, что говорит о возможном психологическом воздействии на зрителей при помощи политически насыщенного стимульного материала.

Таким образом, очевидно, что с помощью политического материала можно влиять на эмоциональные состояния личности, а при грамотном подборе и построении его – способствовать укреплению гражданственности, патриотизма, гражданского самосознания, привлекать молодых активистов в политическую деятельность, а, следовательно - воспитать будущих руководителей, лидеров, «строителей» России, способных привести её к расцвету и усилению авторитета страны в многополярном мире.

Список литературы:

1. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова - М. В.Я. Психология индивидуальных различий ТЕКСТЫ /изд-во МГУ, 1982 .
2. Оганян К.М. Психическое как процесс в континууме подростковой личностной изменчивости : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Ставроп. гос. ун-т - Ставрополь, 2003.
3. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. - М.: Изд-во МГУ, 1987.

Интернет-ресурсы:

1. <http://www.1tv.ru/documentary/fi=7435#>
«Холодная политика. Внешняя политика России. Часть 1. 2012 г.» Производство: Студия "Артель", 2012. Авторы сценария: Тимур Арнштейн, Александр Гонянин, Александр Иванкин. Режиссеры: Тимур Арнштейн, Александр Иванкин.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

М.В. Лежнева

ФГАОУ ВПО Северо-Кавказский федеральный университет
missis.lejneowa@yandex.ru

В настоящее время ранний детский аутизм является очень значимой проблемой в области дефектологии, так как он проявляется в разных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, 2001).

У детей данной категории, имеющих выраженные нарушения речи, наблюдаются наиболее глубокие аффективные расстройства, нарушения произвольной деятельности, снижение психического тонуса и целенаправленных действий. Они не испытывают никакой потребности в общении с окружающими их людьми, они замкнуты и живут в «своём собственном мире».

Импрессивная и экспрессивная речь детей с ранним детским аутизмом характеризуется следующими особенностями:

Нарушения импрессивной речи проявляются в слабости или отсутствии реакции на речь, предпочтении тихой, шепотной речи, «непонимании» словесных инструкций.

В экспрессивной речи наблюдается отсутствие или запаздывание фаз гуления, лепета; запаздывание или опережающее развитие первых слов, их эхолалический характер, необращенность к человеку, необычность, малоупотребитель-

ность. Наблюдается запаздывание или опережение появления фраз; преобладание эхолалий (эхолалий-цитат, эхолалий-обращений, эхолалий-формул, отставленных эхолалий). [2, с.83].

Таким образом, данные нарушения «ставят барьер» между ребёнком и окружающими его людьми, затрудняя процесс коммуникации. Помимо этого, недостаток коммуникативных навыков, проявляющийся в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддержать разговор, стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей, ещё больше усугубляют эту проблему (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов и др.).

Согласно классификации К.С. Лебединской, О.С.Никольской, Е.Р. Баенской и др., выделяется 4 варианта нарушений речи при раннем детском аутизме.

При первом варианте становление речи: гуление появляется в 2-6 месяцев, лепет в 5-7 месяцев, первые слова в 8-12 месяцев, то есть раньше, чем у детей с нормальным развитием. Но первые слова оторваны от потребностей ребёнка отсутствуют слова "дай", «на» а слово "мама" не является обращением: мамой ребёнок может назвать и любого человека и, даже, неодушевлённый предмет. Становление фразовой речи у таких детей происходит, но эта речь не несёт конкретного характера.

В возрасте 2-2,5 лет отмечается регресс речи. У многих детей речь практически совсем утрачивается, остаются вокализации без обращений, бормотание. В отличие от внешней речи, внутренняя речь может сохраняться.

Второй вариант речевого развития детей с ранним детским аутизмом характеризуется задержкой становления речи: гуление появляется в 3-5 месяцев, лепет в 5-11 месяцев; первые слова от 1 года от 1года 2 месяцев до 3 лет. Эти слова также не имеют характера обращения, а представляет собой стереотипный набор слов-штампов. Наблюдаются стойкие нарушения звукопроизношения, замедленный темп речи, перестановка звуков в словах. Развитие фразовой речи сильно затруднено, спонтанные фразы аграмматичны: не употребляются предлоги, слова не изменяются по родам и числам, глаголы в речи встречаются преимущественно в неопределённой форме, прилагательные практически отсутствуют. Речь детей часто не связана с окружающей обстановкой. Дети не вникают в смысл сказанного и поэтому не выполняют словесную инструкцию. В связи с этим, диалог с такими детьми невозможен: они не отвечают на вопросы и сами их никогда не задают.

При третьем варианте речевого развития первые слова появляются от 6 до 12 месяцев, первые фразы - от 12 до 16 месяцев. Их словарный запас быстро растёт, фразы становятся более сложными. Но речь таких детей стереотипна, она отражает речь взрослых. Детями закрепляется лишь её эмоциональная сторона. Характерны длинные монологи эффективно значимые для ребенка темы, тогда как в диалоге он оказывается неспособным к гибкому речевому взаимодействию с собеседником. Дети с этим вариантом развития речи хорошо понимают обращённую речь, но не всегда выполняют речевые инструкции. Это зависит от соответствия содержания инструкции направленности собственных интересов и влечений ребенка. Характерны внешние признаки речи: пропуск и замена звуков, напряженность голоса, недоговаривание слов.

Раннее речевое развитие детей с четвертым вариантом нарушения, приближено к норме. В возрасте 2-2,5 лет после соматического заболевания или психотравмы речевая активность резко снижается, отмечается регресс речи. Но он никогда не завершается полным мутизмом: речевое развитие приостанавливается до 5-6 лет. Это приводит к бедности активного словаря ребёнка. Фразовая речь практически исчезает. На заданные вопросы ребёнок не отвечает, а эхολалически повторяет вопрос [1, с.96] .

Можно отметить, что речевые дефекты детей, имеющих ранний детский аутизм, очень разнообразны, так как включают недоразвитие фонетического, лексического, грамматического компонентов и зависят от варианта нарушения речи, что в значительной степени затрудняет взаимодействие такого ребёнка с окружающими.

Имеется связь речевых дефектов с патологией отдельных структур мозга.

Одной из причин полного отсутствия речи может быть поражение нижнетеменных отделов мозга (Бурлакова М.К., 1997). При такой локализации очаговой симптоматики нарушается точная пространственно организованная деятельность артикуляционного аппарата. В более тяжёлых случаях ребёнок не может произнести не только слова, но даже и речевые звуки. При выполнении движений языка, губ и других органов артикуляционного аппарата ему не удается найти их нужную позицию. Причем, в этих случаях теми же органами свободно выполняются любые «непроизвольные» движения (дети без затруднений едят, глотают, облизывают испачканные губы и т. п., могут спонтанно вокализовать отдельные звуки, воспринимаемые как речевые) [1, с.5].

Следовательно, при обследовании ребёнка, страдающего ранним детским аутизмом, нужно обратить особое внимание на особенности произвольных движений артикуляционного аппарата, и, при этом, необходимо тесное сотрудничество логопеда с невропатологом.

Таким образом, логопедическая работа с детьми, страдающими ранним детским аутизмом очень длительна и тяжела. Усилия специалиста, занимающегося формированием речи ребёнка, вокализации которого проявляются только на уровне однообразного набора звуков («а-а», «э-э», «м-м»), должны быть направлены на развитие и использование наиболее сохранных структур психики. Замена вербальных абстрактных образов зрительными значительно облегчает обучение аутичного ребенка, имеющего тип мышления «буквального» восприятия. На всех этапах работы с такими детьми необходимо использовать реальные предметы, картинки, напечатанные слова. Выстраивание визуального ряда является основным условием успешности занятий с неговорящими детьми, ведь чем быстрее приступить к обучению чтению, тем больше шансов вызвать у ребенка эхολаличное повторение звуков речи. Параллельно должна вестись специальная работа по преодолению артикуляционной апраксии, преобладание которой служит серьёзным препятствием для развития речи. Поэтому, коррекцию речевых расстройств у детей с подобным ходом развития следует начинать как можно раньше, так как требуется очень длительный период систематической работы целой команды специалистов (психолог, логопед, музыкальный терапевт, социальный педагог).

Можно сделать вывод о том, что ранний детский аутизм является одним из самых сложных и загадочных нарушений. У таких детей снижено внимание, па-

мать, нарушено мышление, восприятие, снижена мотивация к речевой деятельности, следовательно, речь не формируется. Здесь необходима комплексная помощь специалистов с учётом степени речевого нарушения и индивидуальных особенностей ребёнка. Но, главную роль в устранении нарушений речи, конечно же, занимает логопедическая работа, так как без неё невозможно становление речевой адаптации.

Библиографический список:

1. Детский аутизм: хрестоматия/Сост. Л.М. Шипицына.– СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997 . – 254 с.
2. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки.– М.: Теревинор, 2003. –160 с.

ЗНАЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗА МИРА

Д.О. Лепешкина, Ю.А. Тушнова
Южный федеральный университет

Образ мира в психологии достаточно разработанная категория, которая принадлежит к числу фундаментальных. Исследователи, изучающие структуру образа мира, изначально опираются на представления А.Н. Леонтьева, который определял данную категорию как сложное многоуровневое образование, обладающее системой значений и полем смысла [3].

Развивая идеи А.Н. Леонтьева о структуре образа мира, В.Е. Ключко предлагает новые мерности мира. А.Н. Леонтьев обозначил, что человек живет в пятимерном мире. Их составляют категории времени и пространства, а пятое квазиизмерение состоит системы значений и, как отмечает В.Е. Ключко, представляет предметное сознание. В.Е. Ключко вводит в многомерный мир человека шестое и седьмое измерения – смысловое и ценностное сознание. Предметное, смысловое и ценностное сознание, по В.Е. Ключко, тесно связаны с соответствующими слоями образа мира, взаимодействуя в процессе построения жизненного мира человека. То есть, образ мира, включает следующие слои: предметный, смысловой и ценностный.

Предметный слой образа мира состоит из значений, то есть понятий, которыми люди определенной культуры обозначают предметы. Данные понятия становятся системой значений человека в процессе персонификации. В.Е. Ключко отмечает, что для возникновения предметного слоя образа мира человека необходимы два условия, а именно: культура и взрослый, через которого осуществляется выход в культуру.

В.С. Серкин отмечает, что понятие «значение» было введено в психологию для описания особой, специфически человеческой формы отражения, выработанной в процессе исторического развития и зафиксированной в вербальных и невербальных компонентах опыта [4]. А.А. Леонтьев характеризует значение как динамическую иерархию процессов.

По мнению, А.Н. Леонтьева, значение выступает как фиксатор социокультурного опыта конкретного человека. Подтверждение ведущей роли значения в

усвоении социокультурного опыта человеком мы находим в трудах Л.С. Выготского, а именно в понятии «сигнификации». Сигнификацию Л.С. Выготский рассматривает как процесс создания усвоения знаков (искусственных сигналов) [1]. Знак, согласно представлениям ученого, «...первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением» [1, с.192], то есть знак «...переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности» [1, с.192]. Таким образом, в культурно-исторической теории Л.С. Выготский говорит, что культура порождает знаки, которые, встраиваясь в систему человека, начинают порождать новые значения, смыслы.

А.Н. Леонтьев отмечает, что носителями значений выступают не только нормы и образы поведения, закрепленные в ритуалах и традициях, но и предметы материальной и духовной культуры, знаковые системы и, прежде всего, язык [3]. По мнению А.Н. Леонтьева, в значении зафиксированы общественно выработанные способы взаимодействия с реальностью и в реальности.

Значения, к которым человек изначально равнодушен, встраиваются в его систему сознания только благодаря пристрастности, эмоциональному отношению к миру. По А.Н. Леонтьеву, когда значения превращаются «в значение для субъекта», они приобретают личностный смысл [3, с.103]. Личностный смысл связывает объективную систему значения с субъективной реальностью самой жизни.

Как отмечает, Тушнова Ю.А., значения как составляющая образа мира, так или иначе, рассматриваются многими исследователями, занимающимися проблемами образа мира. Так, в исследованиях В.С. Мухиной, посвященных образу мира, образно-знаковые системы являются фактором, обуславливающим реалии бытия человека в определенной культуре. Г.А. Берулава рассматривает значение как компонент формальной структуры образа мира, где содержательно оно представляет обобщенность образа мира. В психосемантических исследованиях само построение образа мира есть «наполнение образа реальности значениями». Е.Ю. Артемьева в качестве подсистем деятельности структуры образа мира рассматривает мотивационный, целевой и ситуационный слои системы значений. Д.А. Леонтьев созвучно Е.Ю. Артемьевой одной из подструктур образа мира в аспекте строения сознания выделяет семантический слой субъективного опыта. А.К. Белоусова включает значения в потенциально активную область образа мира, возникающую в совместной деятельности, как фиксатор смысла предметов и явлений, которые актуализируются в виде конкретных знаний партнеров о данной области мира.

Рассмотренные взгляды по проблеме позволяют нам сказать, что в исследованиях образа мира важная роль должна отводиться эмпирическому изучению системы значений разных групп населения, так как значения являются основой построения образа мира, а, в целом, и всего жизненного мира человека. В свою очередь, значения закреплены в конкретной культуре. Более того, как мы видим из анализа литературы, значения являются базисным элементом формирования образа мира человека.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти тт., Научное наследство. М.: Педагогика, 1984.
2. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал (Томск), 1998, выпуск 8, с.8-10.
3. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. - с. 3–13.
4. Серкин В.П. Методы психосемантики: учебное пособие для студентов вузов. – М., 2004. – 207с.
5. Тушнова Ю.А. Ассоциативный эксперимент как метод исследования предметного слоя образа мира // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы III Международной научно-практической конференции (22 – 23 ноября 2012г., Россия, Ростов-на-Дону). – Ростов н/Д: Издательство СКНЦ ВШ ЮФУ, 2012. – с.181-185.
6. Тушнова Ю.А. Роль системы значений в исследовании этнопсихологических особенностей образа мира // Миссия молодежи в науке/ Материалы научно-практической конференции. Т.2. Гуманитарные и педагогические науки. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2012. – с.414-417.

О ПЕРСПЕКТИВАХ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ КАРТ

А.В. Литвин

Кубанский государственный университет

domen_anton_imp@mail.ru

Расположение в пространстве ближайшего магазина, работы, территориального отделения налоговой службы, наконец, расположение своего города относительно столицы – все это может быть содержанием пространственных представлений человека.

Какими же средствами и инструментами мы можем изучать пространственные представления человека? Ведь это представление оказывает существенное влияние на поведение людей. Извечное столкновение интересов людей, занятых в экономике, и интересов экологов – вот пример того, как могут влиять пространственные представления людей на их взаимодействие.

Отношения человека с пространством – фундаментальны.

Человек воспринимает окружающее его пространство (физико-, политико-, экономико-географическое и др.) с помощью органов чувств. На основе восприятия пространства формируется его образ. Это некая модель пространства, часть образа мира. Сбор информации о пространстве и формирования образа этого пространства конструируется на основе когнитивных карт. Существуют различные точки зрения на содержание когнитивных карт.

Е. Толман, введя понятие когнитивных карт, определял их как нечто, подобное топографической карте местности [4].

Интерпретацию работам Е. Толмана дает В.В. Петухов. Образ городской среды он называет когнитивной картой. Структура репрезентируемого образа пространства, «когнитивной карты определяется не только характером местности, но и теми задачами, которые приходится решать человеку в окружающей его среде» [3].

У. Найссер определяет когнитивные карты как схемы, с помощью которых человек фильтрует и структурирует информацию. Когнитивные карты «не картинки в голове, но планы сбора информации из потенциально доступного окружения» [2].

Предположительно, существует более общий конструкт, чем «топографическая карта местности в голове» и «схемы для структурирования информации», прежде всего, пространственной.

Мы предполагаем, что одним из интегративных психологических конструктов, претендующим на общую регуляцию пространственной активности человека, является ментальная географическая карта – это образ географического пространства, включающий отражение разнообразных природных, социальных, экономических, культурных, административных и других объектов и отношений между ними, переживание их и наделение смыслами [1]. Преобразование пространства осуществляется на основе ментальных карт.

В ситуации принятия экономических решений, затрагивающих интересы разных групп населения, возможны конфликты ментальных географических карт, присущих этим группам. Наиболее ярко подобные конфликты обнаруживают себя при разработке новых месторождений полезных ископаемых на давно обжитых территориях, открытии или закрытии производств, прокладке новых транспортных магистралей и т.д.

Мы предлагаем два пути исследования ментальных географических карт:

1. визуализация ментальной географической карты
2. моделирование ситуаций, в которых задействованы различные подсистемы ментальной географической карты.

В рамках первого направления можно выделить несколько методов:

- Графические пробы. Этот метод предполагает анализ субъективных репрезентаций географического пространства: испытуемому предлагается в свободном, наиболее приемлемом и понятном для них виде нарисовать карту, например, России.

- Построение компьютерной модели. Данный метод применим после создания компьютерной программы, позволяющей человеку строить в двух- или трехмерном пространстве карту местности. Метод позволит сопоставлять с высокой точностью репрезентации карт различных людей и изменение карты одного человека с течением времени.

- Визуализация на песке. Метод разрабатывается на основе песочной терапии, которая предполагает создание ландшафтов на песке и «население» их какими-либо объектами в виде небольших фигурок. Вероятно, этот метод сможет дать много информации о карте одного человека, но сопоставить две карты будет проблематично.

В рамках второго направления также можно выделить направления:

- Моделирование переговорного процесса. Участники эксперимента принимают на себя различные роли: геологов, экономистов, экологов. Вместе им необходимо определить место, например, для разработки полезных ископаемых. Мы предполагаем, что принятие той или иной роли человеком повлияет на характеристики его ментальной географической карты. Также представляет интерес проследить за характером взаимодействия носителей различных видов ментальных географических карт (экономической, экологической и т.д.).

- Моделирование принятия решений по преобразованию пространства. Мы предполагаем, что изначально подсистемы ментальной географической карты существуют независимо друг от друга (например, карта шоссе и дорог железных могут не быть связаны между собой в умах людей). Согласование различных подсистем происходит именно при принятии решений по преобразованию пространства. Проведение подобного эксперимента предполагает «замеры» подсистем ментальной карты «до» и «после» принятия решения и сравнение этих «замеров».

В настоящее время методом анализа графических проб уже получены результаты, что ментальные географические карты людей разнятся по: экономико-географическим, политико-географическим, физико-географическим, символично-географическим и др. показателям; полноте и детализации показателей; выстраиванию приоритетности данных показателей.

Развитие приведенных направлений анализа ментальных географических карт позволит приступить к изучению поведенческих объективаций этих карт: маршрутов следования, спонтанных высказываний, решений по преобразованию пространства и т.п.

Список используемых источников:

1. Дёмин А.Н. Ментальные географические карты как объект исследования / А.Н. Дёмин А.В. Литвин // Материалы 13-й научно-практической конференции «Экономическая психология. Актуальные теоретические и практические проблемы». – Иркутск, Байкальский государственный университет экономики и права, 2012. – С. 41-44.
2. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. - М., 1982, с. 145;
3. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология, 1984, № 4. - С. 13-20.
4. Tolman E.C. Cognitiv maps in rats and men / E.C. Tolman // Psychological Review, 1948. - №55. - P. 192.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КОНЦЕПТА ВИНА РУССКИМИ СТУДЕНТАМИ (НА БАЗЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

И.В. Лиходед

*Федеральное государственное бюджетное учреждение
Высшего профессионального образования*

*«Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова»
г. Таганрог*

В современной лингвистике очень часто обсуждается проблема взаимосвязи мышления и национального характера. Говоря о мышлении следует разграничивать понятия процессы мышления, формы мышления, информационную базу мышления и мышление как индивидуальный творческий акт. З.Д. Попова, И. А. Стернин, раскрывая эти понятия, отмечают, что, несмотря на то, что процессы и формы мышления носят универсальный характер, информационная база и сам мыслительный акт являются национально и культурно маркированными. «В информационной базе человека есть компоненты (концепты), общие для всех народов; есть национально-специфические (имеющие национальное своеобразие при частичном совпадении по содержанию у разных народов), а также сугубо национальные, эндемические концепты, характерные только для национального мышления отдельного народа» [1, с.48]. Процесс мышления как индивидуальный творческий акт задается информационной базой человека; на ее основе строятся суждения, умозаключения, выстраиваются ассоциативные связи. З.Д. Попова, И. А. Стернин утверждают, что «в процессе творческого мышления национальная специфика не обнаруживается, поскольку творческий акт всегда индивидуален» [1, с. 48]. Целью данной статьи является выявление особенностей концепта «вина» в этнокультурном сознании русских на базе ассоциаций, выявленных в результате ассоциативного эксперимента, проведенного с русскоязычными студентами.

Понятие концепт, прочно вошедшее в научный обиход, является одним из базовых в когнитивной лингвистике. Существует множество определений концепта. Е.С. Кубрякова определяет концепт как многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нём [3, . с. 90-93.]. Н.А. Красавский говорит о концепте как «неком суммарном явлении, по своей структуре состоящем из самого понятия и ценностного (нередко образного) представления о нём человека» [4, с. 495]. Исходя из когнитологического подхода, концепт определяется, как «операционная единица мысли», представляющая собой способ и результат категоризации знаний [5, с.7]. З.Д. Попова, И. А. Стернин определяют концепт «как дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету [6, с. 32]».

Концепты, являясь единицей мышления, заключают в себе информацию о действительности и в упорядоченном виде составляют когнитивную картину мира, систематизированную в сознании личности, влияющую на восприятие окружающего мира, и «предлагает классификацию элементов действительности, приемы анализа действительности, упорядочивает чувственный и рациональный опыт личности» [1, с.39].

Национальная когнитивная картина мира складывается из наиболее устойчивых и повторяющихся элементов картин мира отдельных индивидов. Следовательно, она носит стереотипный характер. Совокупность когнитивных стереотипов нации определяет менталитет народа – «специфический способ восприятия и понимания действительности». Концептосфера и менталитет находятся в непосредственном взаимодействии, оказывая двустороннее влияние друг на друга. Ментальные единицы национальной концептосферы образуют когнитивные стереотипы, которые, в свою очередь обуславливают направление и содержание формирующихся концептов, в том числе и концепта «бедность».

А. Вежбицкая, рассматривая вопрос о существовании универсальных «базовых человеческих эмоций» подчеркивает, что концептуализация мира эмоций проводится каждой культурно-языковой общностью в рамках, задаваемых каждым конкретным языком. Часто случается так, что носители одной культуры приписывают носителям другой культуры те чувства и эмоции, которые они уже не испытывают и во всяком случае не могли бы назвать и игнорируем те эмоции, чувства, которые для них особенно значимы [10].

Концепт «вина» является базовым социокультурным концептом во всех существующих до сих пор человеческих обществах. Понятие «вина» определяется в словаре Ожегова и К. Ю. Шведовой как «проступок, преступление» или «причину, источник чего-либо (неблагоприятного)». В русском языке обнаруживается большое количество идиоматических выражений, пословиц и поговорок, входящих в концепт «вина», овнешвляющих его. К ним относятся: *валить с больной головы на здоровую, была бы спина – найдется вина, на воре шапка горит, катить бочку на кого-либо, повинную голову меч не сечет, совесть нечиста, пропал мех и на батьку грех, умеи грешить, умеи и каяться, повиниться – что богу помолиться*.

Выбор идиоматических выражений не случаен, так как они несут типизированный общественный опыт, отражают структуры обыденного житейского сознания, объективируемые в национально-культурных представлениях концепта. Так фразеологизм *«валить с больной головы на здоровую»* употребляется в разговорной речи для обозначения ситуации, когда «перекладывают вину с виноватого на невинного» [7]. Выражение *«на воре шапка горит»* употребляется о виновном человеке, который, тайно совершив нехороший поступок, частенько сам себя выдаёт косвенными действиями» [8]. Данный оборот восходит к «старинному анекдоту о том, как нашли на рыке вора. После тщетных попыток найти вора люди обратились за помощью к колдуну; тот громко крикнул: "Смотрите-ка! На воре шапка горит!" И вдруг все увидели, как какой-то человек схватился за шапку. Так вор был обнаружен и уличен» [9]. Выражение *«совесть не чиста»* употребляется о «о согрешившем человеке и переживающем об этом, испытывающем муки совести» [7].

Для выявления ассоциатов с концептом «вина», студентам (возраст 19-21 год) была предложена анкета, с вопросом о том, какие ассоциативные представления вызывают предложенные фразеологические единицы. В результате проведения ассоциативного эксперимента были получены следующие реакции-стимулы:

Валить с больной головы на здоровую	Безответственность() клевета() подставлять(2) таблетки() обижающийся() обвинять(3) перекладывать вину(4) избавляться() перекладывать ответственность() не о том()винить() озадачить()
Была бы спина – найдется вина	Безответственность()обвинение(2) безысходность() шея()учитель() сваливать(2) виноватый()козел(2) нет(2) преднамеренность()найти виноватого() лишь-бы свалить() скинуть()перекладывать()
На воре шапка горит	Нет()виновный(3) наказание() волосы() норманник() выдавать() ведомость() очевидный() открытость() выдать себя(2) нет(2) вор(2) видно сразу()
Катить бочку на кого-либо	Задира()ложь() обвинять(3) бочка() сленг() винить() делать виновным() напрасно обвинять(4) наезжать(3) крошить батон()
Повинную голову меч не сечет	Прощение(2) удача() кровь() подлиза() искупление() невинный(2)наказание()раскаиваться()раскаяние(3) невинность() виновный не наказан() сливать()меч() нет()
Совесть нечиста	Грех(2) муки() грех(4) верующий() камень() тяжесть()обманщик() грешный() бессовестный(2) бояться()виновный(2) стыд()
Пропал мех и на батьку грех	Равенство() краска() наказание() шуба() вор(3) вина()кража() нет(2) ошибка() первый встречный() козел(2)обвинять() грех() нет()
Умей грешить, умей и каяться	Сознательность() покаяние(3) церковь() мудрость() признание() осознанность() раскаяние() совесть() совеститься() признать ошибки() отвечать за себя(2) признать() козел() ответственность()исповедь()
Повиниться – что богу помолиться	Прощение() раскаяние(2) ответственность() монах() вера() совесть() покаяние() покорность() облегчение(2) раскаяние(2) нет()раскаяться(3) чистота()

Семантическая интерпретация полученных ассоциативных реакций позволила интерпретировать полученные языковые репрезентации сем каждого ряда.

Валить с больной головы на здоровую

- 1.Тенденция к поиску виноватых 4
- 2.Характерно перекладывание вины на другого человека 4
- 3.Ложное обвинение с целью выгоды 3
- 4.Результат безответственности 2
- 5.Обвинять с целью избавиться 1

Была бы спина – найдется вина

1. Характерно перекладывание вины на другого человека 7
2. Тенденция к поиску виноватых 4
3. Результат безответственности 1

На воре шапка горит

1. Для виновного человека характерно выдавать себя 6
2. За вину должно быть наказание 1

Катить бочку на кого-либо

1. Тенденция к поиску виноватых 13

Повинную голову меч не сечет

1. Способность раскаиваться 4
2. Обвинение невиновных 3
3. Человек заслуживает прощения 2
4. За вину должно быть наказание 1
5. Снятие вины через искупление 1

Совесть нечиста

1. Вина связана с грехами 7
2. Связано с отсутствием совести 2

Пропал мех и на батьку грех

1. За вину должно быть наказание 1
2. По ошибке обвинять 2
3. Тенденция к обвинению 1
4. Тенденция к поиску виноватых 2

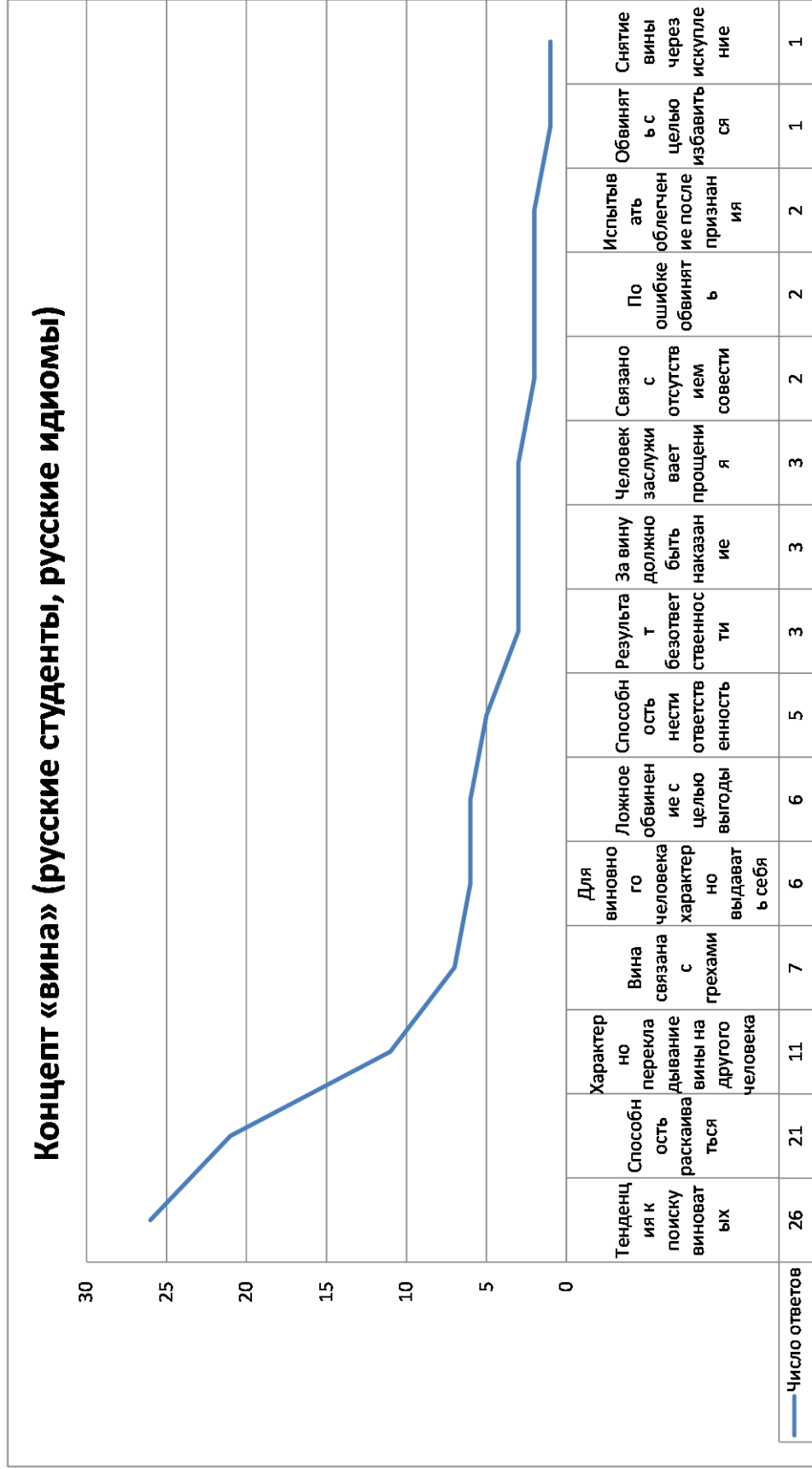
Умей грешить, умей и каяться

1. Раскаяние характерно для виновного человека 7
2. Способность к осознанию вины 3
3. Способность нести ответственность 3

Повиниться – что богу помолиться

1. Способность к раскаянию 8
2. Способность нести ответственность 2
3. Испытывать облегчение после признания 2
4. Человек заслуживает прощения 1

После обработки и суммирования полученных языковых репрезентаций, реакции студентов распределились следующим образом:



Из приведенной диаграммы видно, что согласно реакциям-стимулам современные молодые люди определяют наличие тенденции к поиску виноватых, признают способность виновного человека раскаяться, выделяют явление перекалывания вины на другого человека как характерную черту русских людей, и ложное обвинение с целью получения выгоды как частный случай, однако признают, что могут наличествовать основания для вины. Неспособность скрыть свою виновность является характерной чертой русского человека. Небольшая часть испытуемых полагает, что на фоне общей тенденции к безответственности (из материалов исследования других концептов), виновный человек способен отвечать за свои поступки.

Список литературы

1. К.Ф. Седов Социальная психолингвистика хрестоматия, М., – лабиринт, 2007.
2. З.Д. Попова, И. А. Стернин «Язык и сознание : теоретические разграничения и понятий», М., –2006.
3. Е.С. Кубрякова Концепт //Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др. Краткий словарь когнитивных терминов. М., –изд-во МГУ, 1996. С. 90-93.
4. Н.А. Красавский Эмоциональные концепты в немецких и русских лингвокультурах. Монография. Научный редактор: доктор филологических наук, профессор В. И. Карасик Волгоград: Перемена, 2001.
5. С. Г. Воркачев Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 24. М.: Филология, 2003.
6. З.Д. Попова, И. А. Стернин «Когнитивная лингвистика». – М., АСТ : Восток-Запад, 2007.
7. http://phraseology.academic.ru/857/%D0%92%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%82%D1%8C_%D1%81_%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9_%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D1%8B_%D0%BD%D0%B0_%D0%B7%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%83%D1%8E
8. **Народный словарь русского языка**
(<http://slovoborg.su/definition/%D0%9D%D0%B0+%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%B5+%D0%B8+%D1%88%D0%B0%D0%BF%D0%BA%D0%B0+%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%82>)
9. **Культура письменной речи**
(<http://www.gramma.ru/RUS/?id=7.18&page=1&wrд=%CD%E0%20%E2%EE%F0%E5%20%F8%E0%EF%EA%E0%20%E3%EE%F0%E8%F2&bukv=%CD&PHPSESSID=4db147d27f6991f6862db5bf3ce9fa1b>)
10. М. И. Михельсон. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т.Т. 1—2. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов. СПб.. 1896—1912. [Электронный ресурс].
http://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_new/424/%D0%B1%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD#sel=4:2,4:2

11.А. Вежбицкая Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки русской культуры, 1999.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОГЕННОСТИ СЛОЖНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ НА ПАРАМЕТРЫ ДВИЖЕНИЙ ГЛАЗ

О.В. Ломакина

ЮФУ, психологический факультет,

Gailion@inbox.ru

Актуальность. Одним из широко используемых методов для получения количественной оценки факторов восприятия, влияющих на процесс осмотра изображений, является оценка влияния дистрактор-эффекта. С помощью различных вариантов применения этой методики можно оценить вклад в обработку зрительной информации восходящих и нисходящих влияний в программирование саккадических движений глаз [3]. Так, Вест с соавторами установил, что скорость саккад увеличивается при просмотре негативно окрашенных изображений [5]. Также, было показано, что на ориентировочной стадии внимания предпочтение отдается эмоционально окрашенным стимулам [1]. Существуют исследования, изучающие влияние эмоциогенности слов на длительность фиксаций, но полученные в этих работах результаты не могут сравниваться из-за отсутствия унифицированных методик и критериев отбора слов [2, 4]. В то же время, зависимость длительности фиксаций от эмоциогенности предъявляемых изображений остается практически не освещенной.

Цель. Изучение влияния эмоциогенности сложных зрительных стимулов на параметры фиксационных и саккадических движений глаз.

Задачи. Сравнить параметры фиксаций и саккад, а также динамику их изменения при предъявлении изображений с разной модальностью и силой возбуждения эмоциогенных стимулов.

Испытуемые. В исследовании принимали участие 22 испытуемых, в возрасте от 18 до 38, средний возраст испытуемых 21,7. Из них 15 женщин и 6 мужчин. У всех испытуемых было нормальное либо скорректированное зрение.

Стимулы. International Affective Picture Systems (IAPS): интернациональная база изображений, разработанная специально для исследования эмоций и внимания. Цветные фотографии проранжированы по 3 факторам: модальность, возбуждение и доминантность.

Методы. Eye-tracking – система регистрации движений глаз SMIiViewXHi-Speed, основанная на высокочастотной видеосъемке в инфракрасном диапазоне излучения, с последующим определением направления взгляда на основании вектора смещения между центрами зрачка и роговичного блика.

EventIDE – среда, разработанная для синхронизации предъявляемых стимулов с фиксационными движениями глаз испытуемых.

Схема эксперимента: в начале каждой пробы в течение секунды демонстрировалась серая маска, затем целевое изображение на сером фоне в течение 6 секунд. Во время осмотра изображения, через 80 мс после начала некоторых фиксаций, предъявлялся один из двух типов дистракторов: кольцевой дистрактор во-

круг текущей точки положения взгляда, или кольцо Ландольта с разъемом сверху, справа, снизу или слева. После этого испытуемому предлагалось указать положение разъема у последнего дистрактора с разъемом, при помощи клавиатуры. Затем испытуемый переходил к следующей пробе.

Во время осмотра изображений и дистракторов велась синхронная запись движений глаз, а также сохранялись параметры стимулов и ответов испытуемого. Всего в течение эксперимента каждым испытуемым было осмотрено 92 изображения (48 нейтральных, 26 отрицательных и 20 положительных, из них 48 низкоинтенсивных).

Результаты. Общее количество фиксаций, взятых для анализа, составило 16212. Мы провели анализ статистической значимости различий по t-критерию Стьюдента для сравнения параметров, сгруппированных по разным критериям.

При сравнении длительности фиксаций, совершенных во время осмотра негативных (*нег*), нейтральных (*н*) и позитивных (*поз*) изображений, значимые различия обнаружены между нейтральными по отношению к эмоционально окрашенным ($p(\text{нег}, \text{н}) < (0,004)$; $p(\text{нег}, \text{поз}) < (0,165)$; $p(\text{н}, \text{поз}) < (0,020)$). Также, было показано, что при просмотре изображений с низкой интенсивностью длительность фиксаций выше, чем при предъявлении изображений с высокой интенсивностью ($p < (0,017)$). При сравнении среднего диаметра зрачка получили значимые различия ($p < 0,01$) для всех типов делений, т.е. как для негативных, нейтральных и позитивных, так и для высокоинтенсивных и низкоинтенсивных изображений.

Длительность фиксаций больше при просмотре нейтральных ($432 \pm 5,55$ мс) изображений по сравнению с позитивными ($416 \pm 5,92$ мс) и негативными ($405 \pm 8,27$ мс) изображениями. Длительность фиксаций увеличивается при просмотре фотографий с низкой интенсивностью ($426 \pm 5,44$ мс) по сравнению с высокоинтенсивными ($411 \pm 4,85$ мс) изображениями. Длительность фиксаций увеличивается при просмотре фотографий с низкой интенсивностью ($426 \pm 5,44$ мс) по сравнению с высокоинтенсивными ($411 \pm 4,85$ мс) изображениями.

Размер зрачка уменьшается при просмотре негативных низкоинтенсивных ($\approx 21-22$ рх) изображений и позитивных высокоинтенсивных ($\approx 21-22$ рх), по сравнению с позитивными низкоинтенсивными изображениями ($\approx 24-25$ рх) и негативными высокоинтенсивными ($\approx 24-25$ рх). При просмотре позитивных изображений увеличивается размер зрачка ($22,64 \pm 0,06$ рх) и снижается ДФ ($411 \pm 4,85$ мс);

При просмотре изображений, вызывающих эмоции высокой интенсивности, ДФ уменьшается ($411 \pm 4,85$ мс), а размер зрачка увеличивается ($22,5 \pm 0,06$ рх).

Затем был проведен дисперсионный анализ полученных результатов ANOVA, который показал, что на размер зрачка имеют значимое влияние интенсивность ($p < 0,000$) и модальность ($p < 0,000$) изображения, а также номер предъявления в процессе эксперимента ($p < 0,0001$), в то время как на длительность и дисперсию фиксационных движений глаз значимое влияние имеет модальность ($p < 0,000$) и интенсивность ($p < 0,000$).

Было обнаружено развитие адаптации к восприятию эмоционально окрашенных изображений на 12-15 триале, то есть в среднем через 81 секунду с момента начала эксперимента.

Амплитуда саккадических движений глаз увеличивается ($1,7 \pm 0,028$) при просмотре более высокоинтенсивных изображений, тогда как длительность фикса-

ций в этот момент сокращается. Такая же тенденция прослеживается при осмотре негативных стимулов ($AS\ 1.68 \pm 0.028$). Также, были обнаружены достоверные различия ($P < 0,01$) при сравнении саккад, следующих сразу после дистрактора с саккадами, совершенными без предъявления дистракторов. Саккады после дистракторов имеют амплитуду $1,98 \pm 0,04$ угловых градуса, саккады перед и между дистракторами – $1,05 \pm 0,03$ ($n=2905$ и 3558). Саккады, во время или непосредственно перед которыми начались дистракторы, имеют среднюю амплитуду в $1,6$ угловых градусов. Достоверность их различий с саккадами, совершенными без предъявления дистракторов равна $p < 0,05$.

Исследование зависимости параметров движений глаз при осмотре эмоциональных стимулов может применяться для бесконтактного контроля функционального состояния операторов, а также для дальнейшего изучения факторов, влияющих на перевод взгляда и выбор точки фиксации при осмотре сложных изображений.

Список литературы.

1. Calvo M.G., Lang P.J. Gaze Patterns When Looking at Emotional Pictures: Motivationally Biased Attention. *Motivation and Emotion*, Vol. 28, No. 3, September 2004.

2. NYÖNÄ J. and HÄIKIÖ T. Is emotional content obtained from parafoveal words during reading? An eye movement analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2005, 46, 475–483

3. Koltunova T. I. and Podladchikova L.N. Distractor effect at initial stages of recognition depends on visual image properties. *Journal of Integrative Neuroscience*, Vol. 12, No. 1 (2013) 1-11

4. Scott G.G., O'Donnell P.J. and Sereno S.C. Emotion Words Affect Eye Fixations During Reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 2012, Vol. 38, No. 3, 783–792

5. West L.Greg, Naseem Al-Aidroos, Susskind Josh, Pratt Jay. Emotion and action: the effect of fear on saccadic performance. *Exp Brain Res* (2011) 209:153–158.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН О КОНТРОЛЕ КАК ФАКТОРЕ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ

М.А. Ломова

Южный федеральный университет

[*LadySinger@mail.ru*](mailto:LadySinger@mail.ru)

Контроль в жизни любого человека играет важную роль. Все мы в той или иной степени склонны к контролированию себя и других людей. Особенно остро вопрос контроля другого человека встает, когда речь идет о формировании и развитии близких эмоциональных отношений, ведь это – неотъемлемый их фактор. Дж. Крамер и Д. Олстед, говоря о брачных узах, как форме близких эмоциональных отношений, указывают на то, что «вступающие в брак уже заранее ожидают, что их будут контролировать» [1, с. 160].

В разном понимании контроля, а именно: его допустимости в близких отношениях, зоны контроля, области жизни, которая может быть подконтрольна другому, может заключаться ядро серьезных трудностей общения между партнерами.

Среди ученых не существует единого мнения относительно потребности в контроле. С.В. Цыцарев, Э.Б. Ширяев, Эд Динер считают ее одной из базовых социальных потребностей, удовлетворение которой дает личности ощущение порядка и стабильности. Представители психоаналитического направления В. Шутц и К. Хорни - считают, что чрезмерный контроль, так же как и его отсутствие или даже иллюзии контроля, приводят к обеднению эмоциональной жизни человека, деформации его отношений с другими людьми, психоэмоциональной дезадаптации. В работах Дж. Рейнуотер, Т.А. Шкурко выражена потребность в контроле рассматривается как критерий выделения контролирующего типа личности [3, с. 177]. Дж. Рейнуотер указывает на то, что большинство людей чувствуют себя несчастными, когда пытаются контролировать Значимых Других [2, с. 23].

Тем не менее, различия во взглядах мужчин на вопрос контроля в партнерских отношениях изучены недостаточно. При этом очевидно, что эти различия могут быть обусловлены гендерными стереотипами, следование которым может провоцировать контроль партнера. Таким образом становится очевидной чрезвычайная актуальность данной проблемы.

Нами было проведено исследование, целью которого было выявление гендерных различий во взглядах на контроль, как фактор партнерских отношений. Задачи исследования заключались в выявлении значимых различий в типах поведения мужчин и женщин в ситуации контроля, понимании контроля как фактора партнерских отношений, в периодичности контроля партнера, выявлении ситуаций, провоцирующих контроль другого в партнерских отношениях. Для решения этих задач использовалась авторская анкета «Представления о контроле другого в партнерских отношениях», диагностирующая представления мужчин и женщин о контроле другого в партнерских отношениях в различных жизненных ситуациях. Гипотеза исследования заключала в себе предположение о том, что представления мужчин и женщин о контроле как факторе партнерских отношений, возможно, значительно различаются. В исследовании приняли участие 76 респондентов (24 мужчины и 52 женщины) в возрасте от 18 до 68 лет. Данные обрабатывались с помощью методов описательной статистики и контент-анализа.

В результате исследования были получены следующие данные: мужчины и женщины оценивают контроль партнера по-разному. Большинство мужчин (42%) отзываются о нем как о положительном явлении в партнерских отношениях, в то время как большинство женщин (46%) считают, что контроль может быть вреден или полезен, в зависимости от ситуации взаимодействия партнеров (Рис. 1).

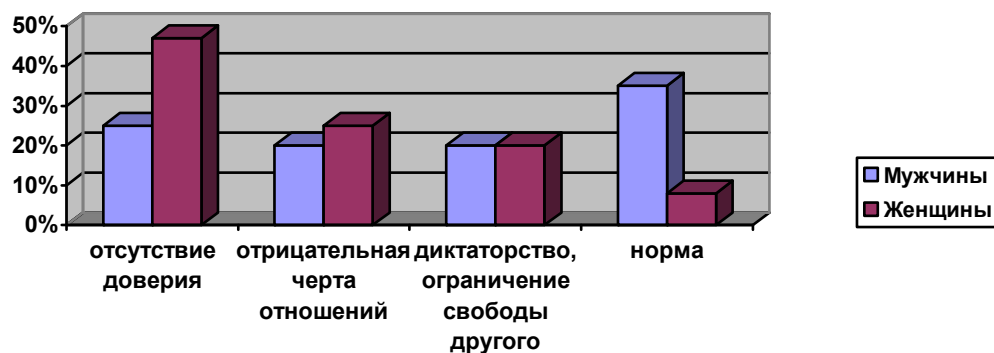


Рис. 1. Оценка контроля

Показатели в группах относительно определения контроля другого в партнерских отношениях также имеют кардинальные различия: большинство мужчин (29%) считают контроль нормой в партнерских отношениях, женщины же (33%) расценивают его как отсутствие доверия партнеру. Показатели периодичности контролирования партнера в выборках распределились следующим образом: 34% мужчин указали, что контролируют своего партнера иногда, а 33% - часто; 35% женщин прибегают к контролю партнера редко, а 34% указывают, что иногда (Рис. 2).

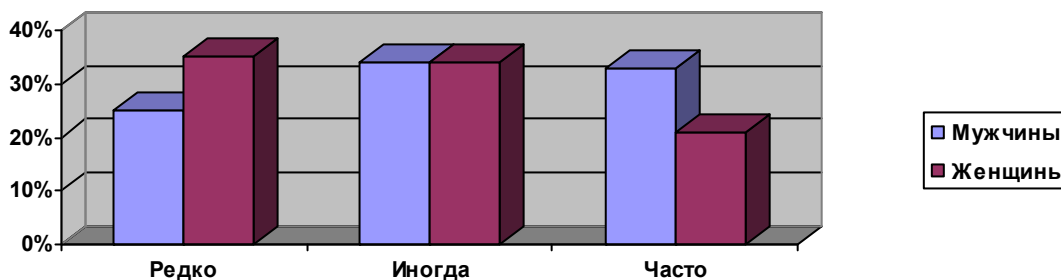


Рис. 2. Периодичность контроля

При этом, большинство мужчин (21%) предпочитают бытовые ситуации контролирования, женщины же чаще контролируют, волнуясь за партнера (21%) и при наличии веских причин для недоверия ему (21%). Взгляды на влияние стереотипов на партнерские отношения также неравнозначны: большинство мужчин (54%) считают стереотипы сильно влияющим фактором, а большинство женщин (56%) говорят о незначительном их влиянии. При этом большая часть мужчин (54%) считают, что стереотип может стать причиной для недоверия своему партнеру, а большинство женщин (56%) считают иначе.

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать выводы: большинство мужчин оценивают контроль другого в партнерских отношениях положительно, в то время, как женщины считают, что контроль может быть и положительным, и отрицательным фактором в зависимости от ситуации. Это может быть обусловлено тем, что женщины чаще контролируют в эмоционально

отрицательно заряженных ситуациях волнения за партнера и недоверия ему. Для мужчин контроль партнера, чаще, - норма, а для женщин - отсутствие доверия. Возможно, это связано с тем, что бытовые ситуации, где чаще контролирующее поведение присуще мужчине, связаны в основном с предметами, а ситуации, где контролируют женщины - с переживаниями за любимого человека, а также с общением партнера с другими людьми, в том числе и противоположного пола.

Также, на основе данных, можно предположить, что не глубинные потребности, а гендерные стереотипы предписывают мужчинам контролировать своего партнера, так как в литературе приводятся данные, показывающие, что относительно потребности в контроле себя и других людей у мужчин и женщин нет значимых различий [3, с. 180].

Таким образом, результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу, так как обнаружены значимые различия в представлениях мужчин и женщин о контроле другого в партнерских отношениях.

Библиографический список

1. Крамер Дж., Д. Олстед. Маски авторитарности: Очерки о Гуру. Пер. с англ. М.: Прогресс-Традиция, 2002.
2. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. М.: Прогресс, 1992. 240 с.
3. Шкурко Т. А. Социально – психологические особенности личности с выраженной потребностью в контроле себя и других людей // Вестник Томского государственного университета, № 349, 2011 г., с. 177-184

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА

М.Ю. Могилевская

*ФГАОУ «Южный федеральный университет»
Факультет педагогики и практической психологии
fppp@pi.sfedu.ru*

Эффективность воздействия руководителя коллектива на социально-психологический климат во многом зависит от нравственного облика руководителя, от его профессиональной компетентности и культуры, от умения грамотно, оперативно организовать практическую деятельность.

Социально–психологический климат – это содержательная характеристика межличностных отношений в группах, коллективах. Это состояние коллектива, которое характеризуется уровнем социального восприятия и мерой удовлетворенности его членов различными сторонами общения и взаимодействия. [1 с.56]

Специфика социально-психологического климата оказывает влияние на членов коллектива, что сказывается на психологическом самочувствии людей. Климат проявляется, главным образом, в таких групповых эффектах, как:

- сплоченность, выражающаяся в степени единства действий (поведения) сотрудников;

- взаимная совместимость, заключающаяся в возможности бесконфликтного общения и согласованности действий сотрудников в условиях их совместной деятельности;

- состояние уровня идентификации, то есть принятие сотрудниками целей, ценностей и норм групповой жизни коллектива;

Признаками благоприятного социально - психологического климата являются:

- высокая требовательность и доверие сотрудников друг к другу;
- доброжелательная деловая критика;
- свободное выражение собственного мнения членами организации при обсуждении всех вопросов жизни коллектива;
- удовлетворенность принадлежностью к учреждению;
- высокая степень взаимопомощи;
- достаточная информированность членов организации обо всех аспектах ее внутренней жизни. [3 с.104]

Влияние на социально – психологический климат оказывает, как управленческая деятельность начальника, стиль руководства, так и его личностные качества. На благополучность социально-психологического климата в коллективе оказывают влияние следующие особенности руководителя:

Способность воспринимать общие нужды и проблемы коллектива и принимать на себя ту долю работы по удовлетворению этих нужд и решению проблем, которую остальные члены коллектива взять на себя не могут.

Способность быть организатором совместной деятельности: руководитель должен уметь грамотно формулировать задачу; уметь планировать совместную деятельность с учетом интересов и возможностей каждого члена коллектива; использовать для принятия коллективных решений мнения и предложения, противоположные собственной позиции; обладать способностями и умениями вызывать желание у подчиненных выполнять работу лучше и качественнее.

Чуткость и проницательность, доверие к людям: руководитель должен находить время, чтобы выслушать людей; должен знать интересы, способности каждого подчиненного, кто в чем нуждается; быть готовым вступить за подчиненного, если с ним обходятся несправедливо; иметь способность к сопереживанию.

Представительские способности: именно руководитель должен улавливать и выражать общее мнение членов коллектива по любым значимым для них вопросам; ставить вопросы о нуждах и потребностях коллектива; являться представителем коллектива во взаимоотношениях с вышестоящим руководством;

Эмоционально-психологическое воздействие: руководитель должен уметь убеждать, поощрять; должен обладать авторитетом, в том числе и неформальным (к нему могли бы обратиться как по рабочему вопросу, так и по любому личному);

Оптимизм: руководитель должен быть уверен, что подавляющее число проблем, которые встают, разрешимы, своим оптимизмом он должен «заражать» и подчиненных. [2 с.149]

Многие авторы подчёркивают роль эффективного взаимодействия руководителя с подчиненными в создании благоприятного социально-психологического климата, основывающегося на следующих факторах:

1. Уважение. Сотрудник начинает уважать руководителя в тот момент, когда почувствует уважение к себе, исходящее от руководителя. Проявляя заботу о подчиненном как о личности, и он всегда поможет вам в трудной ситуации.

2. Доверие. Сотрудник ждет поддержки и доверия руководителя. Доверие возрастает, если действия руководителя способствуют продвижению работников. Доверие исчезает, если руководитель поддерживает рост некомпетентных людей.

3. Обучение. Эффективность руководителя связана с тем, чему у него можно научиться. Поэтому нужно превосходить подчиненных, нужно уметь выступать в роли учителя. Руководитель не учит, у него учатся. [4 с.25]

Всё вышеперечисленное позволяет сделать вывод о значимости роли руководителя в формировании определённой специфики социально-психологического климата коллектива и актуализирует значимость исследований в данной сфере.

Литература:

1. Атаманчук Г.В. Управление: сущность, ценность, эффективность: учеб. пособие для вузов / Г.В. Атаманчук. - М.: Академический проект; Культура, 2006. 328 с.

2. Вересов Н.Н. Психология управления. М., 2006. -304с.

3. Веснин В.Р. Управление персоналом: учебное пособие / В.Р. Веснин. - М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2006. 240 с.

4. Ильин Г.Л. Руководство и лидерство в ДОУ/Г.Л.Ильин //Управление ДОУ .-2005.-№ 3.

5. Парыгин Д.Б. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения. - Л.: Наука, 1981. 192 с.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «ГЕНДЕРА» В ПСИХОЛОГИИ

Т.А. Майборода, Н.Н. Чернова

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Северо-Кавказский Федеральный Университет»

Natalya-chernova-1992@mail.ru

Антропологи, этнографы и историки давно установили относительность представлений о «типично мужском» или «типично женском»: то, что в одном обществе считается мужским поведением, в другом может определяться как женское. Отмечающееся в мире разнообразие социальных характеристик женщин и мужчин и принципиальное тождество биологических характеристик людей позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в разных обществах. Таким образом, возникло понятие гендер, означающее совокупность социальных и культурных норм.

Гендер конструируется обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании, и др.). Гендерные системы различаются в разных обществах, однако в каждом обществе эти системы асимметричны таким образом, что мужчины и все «мужское/маскулинное» считаются первичными, значимыми и доминирующими, а женщины и все «женское/фемининное» определяется как вторичное, незначительное с социальной точки зрения и подчиненное. Сущностью конструирования гендера является полярность и противопоставление. Гендерная система как таковая отражает асимметричные культурные оценки и ожидания, адресуемые людям в зависимости от их пола. С определенного момента времени почти в каждом обществе, где социально предписанные характеристики имеют два гендерных типа, одному биологическому полу предписываются социальные роли, которые считаются культурно вторичными. Не имеет значения, какие это социальные роли: они могут быть различными в разных обществах, но то, что приписывается и предписывается женщинам, оценивается как вторичное. Социальные нормы меняются со временем, однако гендерная асимметрия остается. Таким образом, можно сказать, что гендерная система - это социально сконструированная система неравенства по полу. Гендер, таким образом, является одним из способов социальной стратификации общества, который в сочетании с такими социально-демографическими факторами, как раса, национальность, класс, возраст организует систему социальной иерархии. [1: с.35]

Существует несколько направлений разработки гендерного подхода. К основным теориям гендера, принятым сегодня в социальных и гуманитарных науках, относятся теория социального конструирования гендера, понимание гендера как стратификационной категории и интерпретация гендера как культурного символа. Помимо этого, весьма популярным в отечественных работах остается псевдогендерный подход. Псевдогендерными исследованиями называются те, где это понятие используется как якобы синоним слова пол или как синоним социополовой роли. Такая ситуация складывается в том случае, когда исследователи осознанно или неосознанно стоят на биодетерминистских позициях, т. е. считают, что биология человека совершенно четко определяет мужские и женские социальные роли, психологические характеристики, сферы занятий и прочее, а слово гендер используют как «более современное». Содержательно ситуация не меняется даже тогда, когда пол как биологический факт и гендер как социальная конструкция авторами все же различаются, но наличие двух противоположных «гендеров» (мужского и женского) принимается как отражение двух биологически разных полов. Типичным примером социополового, а не гендерного подхода является традиционный вопрос социологов, адресованный только женщинам: «Хотели бы Вы сидеть дома, если бы имели такую материальную возможность?». Такого рода социологам просто невдомек, что результаты их исследований уже предрешены самой методологией. Псевдогендерными исследованиями являются также и популярные исследования по социологии труда, в которых описание «мужских и женских» профессий или рабочих мест не сопровождается анализом причин и смысла этой дифференциации. С позиций социополового подхода невозможно объяснить, почему подавляющую часть врачей, судей или банковских служащих

в СССР составляли женщины, а в Европе и США это были в подавляющей массе мужчины. Ситуация проясняется только тогда, когда с позиций гендерной теории исследователь анализирует, каковы престижность той или иной профессии в обществе и размер оплаты труда. Очевидно, что женщин среди врачей в СССР больше было не потому, что они «от природы более милосердны и склонны к самоотверженности» (как сказали бы биодетерминисты), и не потому, что такова социальная роль представительниц их пола (как сказали бы приверженцы социологической теории), а потому, что эта работа была низкооплачиваемой (по сравнению, например, с работой в военно-промышленном комплексе) и в целом малопрестижной (например, рабочие имели гораздо больше социальных льгот, чем врачи).

Теория социального конструирования гендера основана на двух постулатах: 1) гендер конструируется (строится) посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации; 2) гендер конструируется и самими индивидами - на уровне их сознания (т. е. гендерной идентификации), принятия заданных обществом норм и ролей и подстраивания под них (в одежде, внешности, манере поведения и т. д.). Эта теория активно использует понятия гендерной идентичности, гендерной идеологии, гендерной дифференциации и гендерной роли. Гендерная идентичность означает, что человек принимает определения мужественности и женственности, существующие в рамках своей культуры. Гендерная идеология - это система идей, посредством которых гендерные различия и гендерная стратификация получают социальное оправдание, в том числе с точки зрения «естественных» различий или сверхъестественных убеждений. Гендерная дифференциация определяется как процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным значением и употребляются как средства социальной классификации. Гендерная роль понимается как выполнение определенных социальных предписаний - то есть соответствующее полу поведение в виде речи, манер, одежды, жестов и прочего. Когда социальное производство гендера становится предметом исследования, обычно рассматривают, как гендер конструируется через институты социализации, разделения труда, семьи, масс-медиа. Основными темами оказываются гендерные роли и гендерные стереотипы, гендерная идентичность, проблемы гендерной стратификации и неравенства. [2: с.100]

Понимание гендера как культурного символа связано с тем, что пол человека имеет не только социальную, но и культурно-символическую интерпретацию. Иными словами, биологическая половая дифференциация представлена и закреплена в культуре через символику мужского или женского начала. Это выражается в том, что многие не связанные с полом понятия и явления ассоциируются с «мужским/маскулинным» или «женским/фемининным» началом. Таким образом, возникает символический смысл «женского» и «мужского», причем «мужское» отождествляется с богом, силой, активностью, рациональностью и т. д. «Женское» ассоциируется с противоположными понятиями и явлениями - подчинением, слабостью, беспомощностью, пассивностью и прочее. Классификация мира по признаку мужское/женское и половой символизм культуры отражают и поддерживают существующую гендерную иерархию общества в широком смысле слова.

Итак, мы видим, что понятие гендер обозначает, в сущности, и сложный социокультурный процесс конструирования обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, и сам результат - социальный конструкт гендера. Важными элементами создания гендерных различий являются противопоставление «мужского» и «женского» и подчинение женского начала мужскому началу.

Современная гендерная теория не пытается оспорить существование тех или иных биологических, социальных, психологических различий между конкретными женщинами и мужчинами. Она просто утверждает, что сам по себе факт различий не так важен, как важна их социокультурная оценка и интерпретация, а также построение властной системы на основе этих различий. Гендерный подход основан на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям. Основой гендерных исследований является не просто описание разницы в статусах, ролях и иных аспектах жизни мужчин и женщин, но анализ власти и доминирования, утверждаемых в обществе через гендерные роли и отношения.

1. Юркова Е.В., Клещина И.С., Социально - психологический анализ гендерных ролей. - Практикум по гендерной психологии / Под ред. Клещиной. - СПб.: Питер 2003.

2. Иванова Е., Введение в Гендерные исследования. Ч.1: Учебное пособие /Под ред. И.А. Жеребкиной - Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПОНЯТИИ «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА»

Т.А. Майборода, Н.Н. Чернова

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Северо-Кавказский Федеральный Университет»
Natalya-chernova-1992@mail.ru*

В настоящее время существует множество литературы, предназначенной для изучения проведения психологического тренинга. И поэтому, например, начинающему тренеру, трудно составить стройную и наглядную систему взаимодействия и взаимосвязи различных групповых методов в силу того, что в этой области практика значительно опережает теорию.

Поэтому очень важно разобраться и понять, что же такое тренинг.

Тренинг – это не просто групповая дискуссия, не ролевые игры и даже не психогимнастика. Все это вторично и является рабочими метафорами - моделями, с помощью которых происходит влияние на внутренний мир человека.

В самом общем виде тренинг можно определить как некоторую ситуацию, в которой с некоторыми людьми происходят некоторые изменения.

Тренинг, как и любое взаимодействие между людьми, состоит из трех элементов: тренер, участники и программа. В каждой ситуации есть желания трене-

ра, реакции участников и программа тренинга. Программа зависит от самого тренера, его поведение – от поведения участников, в то же время программа должна быть достаточно гибкой, чтобы соответствовать данной конкретной группе. [2, с.40]

Основная цель социально-психологического тренинга — это повышение компетентности в общении. В тренингах решаются задачи, связанные с приобретением участниками соответствующих знаний, формированием умений и навыков, развитием перцептивных способностей человека, коррекцией его установок и отношений, определяющих социальное поведение человека.

В настоящее время в качестве основных подходов развития группового психологического тренинга выделяют следующие:

Гуманистическое направление. Главным предметом является личность и ее уникальность, переживание человеком мира и осознание своего места в нем. В основу теории заложено предположение, что человек имеет врожденную способность достигать полного раскрытия своего духовного потенциала, решать все свои личностные проблемы, если он находится в оптимальной для него, дружелюбной социально-психологической атмосфере. Одна из характерных особенностей классического гуманистического направления – максимально недирективный стиль управления группой, побуждающий участников проявлять активность и принимать на себя ответственность за происходящее. Нередко подобный стиль приводит к возникновению в группе, на начальных этапах работы, ситуации фрустрации и проявлению негативных эмоций. Это позволяет вскрыть многие проблемы участников, которые в дальнейшем перерабатываются группой.

В результате широкого распространения идей гуманистической психологии и параллельного развития Т-групп образовалось направление групповой работы, получившее название групп встреч.

Гештальт-модель. В гештальт-терапии важное место отводится процессу саморегуляции организма, приводящему к формированию целостного психического образования, некоей специфической организации частей, называемой гештальтом. Центральный момент теории – все совершается здесь и сейчас. Целью группового процесса является расширение сферы сознания каждым участником себя, своих индивидуальных особенностей, осознание самоидентичности и совершенства, принятие личной ответственности за происходящее с ним.

Психодраматический подход. Психодрама как метод групповой работы, определяет разыгрывание участниками определенных ролей в моделируемых жизненных ситуациях, имеющих для них личностный смысл. Результативность данного метода во многом основывается на целительном эффекте группового взаимодействия.

Жизнь в психодраматической группе формируется как специфическая реальность, в которой участники могут экспериментировать с разными жизненными ситуациями, ролями и формами поведения. Данный метод предоставляет участникам возможность «выпустить» те чувства, которые, возможно, годами сдерживались человеком внутри себя.

Трансактная модель. В основе этого направления лежит концепция Э. Берна о различных состояниях «Я», которые он назвал «Родитель», «Взрослый», «Ребенок». Согласно этой концепции в каждый момент времени индивид существует

в одном из этих состояний. Оно определяет, каким образом человек думает, чувствует и ведет себя. Соответственно его взаимодействие с другими людьми, как и интерпретация этого взаимодействия, происходит по-разному. Центральным моментом концепции является положение о том, что многие сформированные ранее жизненные сценарии могут быть «переписаны» в более конструктивном варианте. Задача заключается в их распознании, вскрытии и переформировании.

Бихевиорально-ориентированные группы. Занятия поведенческим тренингом не ставят перед собой глобальных задач развития личности или реализации человеческого потенциала. Обычно эти занятия называют тренингом жизненных умений. Их задача – обучить участников справляться с конкретными проблемами и выработать умение приспосабливаться к определенным жизненным обстоятельствам. Согласно постулатом бихевиоризма, в упрощенной форме – весь опыт человек получает посредством научения. Соответственно для исправления нежелательного поведения необходимо переучить его, выработав более эффективное поведение или более адаптивные реакции. Одной из типичных методик, напрямую связанных с бихевиоризмом, является репетиция желаемого поведения.

В настоящее время активно развивается когнитивно-поведенческая модель психологического тренинга.

В данной модели поведения человека рассматривается в неразрывной связи с его пониманием и интерпретацией данного поведения. Человек не просто совершает поступки, он так или иначе объясняет себе причины данных поступков или «отсутствие» данных причин. Именно это объяснение, которое во многом детерминировано самовосприятием человека, его представление о том, как его воспринимают окружающие, а также его интерпретацией прошлого опыта и имеющихся у него желаний и потребностей – во многом определяют его поступки. Человек потенциально не желает себе зла, и в его интерпретациях собственного поведения и эмоционального реагирования можно обнаружить многочисленные психологические защиты, им не осознаваемые, но направленные на личностное самосохранение. Поэтому ставя цель изменить неконструктивное поведение, необходимо также проявить и изменить конструкты интерпретации данного поведения и окружающего мира (когнитивные конструкты).

В тренинговой группе в процессе группового взаимодействия реализуются и проявляются неконструктивные модели поведения и обеспечивающие их когнитивные конструкты, которые замечаются участниками посредством идентификации и в процессе получения обратной связи.

Виктор Каган описывает тренинг как совершенно особую форму обучения, опирающуюся на реальное знание и дающую возможность пережить на собственном опыте то, о чем лекция говорит вообще. Именно «опыт» является общим и ключевым для понимания психологического тренинга. Можно сказать, что психологический тренинг является методом преднамеренных изменений человека, направленных на его личностное и профессиональное развитие через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия.

Ведущий тренинг, его личностные особенности, профессиональные знания и умения являются в определенном смысле средством развития как личности каж-

дого участника, так и группы в целом. В конечном итоге сам ведущий группы, его индивидуальный стиль в совокупности со знаниями и опытом определяют успешность его работы. Упражнения, игры и совокупность всех психологических техник и приемов являются не более чем инструментом в руках мастера. Результат применения этих инструментов зависит в первую очередь от личности мастера, от его профессионализма и только во вторую очередь – от «качества» этих инструментов. И не важно, парадигмы какого психологического направления или какой психологической школы он придерживается. Именно ведущий как профессионал и как личность определяет успешность своей работы.[3: с.16]

Литература:

1. Макшанов С.И. Психология тренинга. – СПб.: Образование, 1997.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы. - М.: Эксмо, 2007.
3. Евтихов О.В., Практика психологического тренинга. - СПб.: Речь, 2005.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Т.А. Макарец

*Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего
профессионального образования «Краснодарский государственный
университет культуры и искусств»
doc1996@list.ru*

Появившиеся в последние годы новые лица во главе тех или иных предприятий, организаций, компаний (хозяйствующих субъектов), государственных органов, муниципальных образований и оказывающиеся неспособными улучшить положение дел на своих участках деятельности — в немалой степени результат затянувшегося болезненного состояния кадровой политики в современной России, гипертрофированной системы кадровой работы как в государственном, так и в негосударственном секторе экономики.

В ранге больших и малых руководителей на протяжении многих последних лет все больше оказывается людей, вознесенных на гребень управленческой волны случайными обстоятельствами. Особенно это характерно для системы местного самоуправления, среднего и малого бизнеса. Между тем яркие личности на руководящем небосклоне в больших или малых трудовых коллективах (органы власти не являются исключением) — первейший и острейший дефицит. Социальное управление переживают состояние, когда непомерную, возвеличенную, а стало быть, гипертрофированную роль стала играть идея появления самобытных природных талантов, самоучек управления, представителей местного бизнеса, людей, обладающей желанием реализовывать локальную законотворческую деятельность.

Современные научные представления, основанные на исследованиях зарубежных и отечественных ученых-психологов, в обобщенный психологический портрет руководителя включают:

- биографические характеристики;
- способности;
- личностные черты.

Биографические характеристики. Одним из важнейших биографических показателей признается высокий уровень образования руководителей. Например, типичный менеджер в Японии имеет, как правило, университетский диплом по инженерной специальности или по социальным наукам, а иногда два диплома по разным направлениям. Многие российские менеджеры стремятся также получить инженерное и гуманитарное (социально-экономическое, юридическое) образование. Отечественные ученые, занимающиеся психобиографическими исследованиями, употребляют понятие «психологический возраст».

Исследования возрастных особенностей руководителей, проводимые зарубежными учеными, выявили некоторые закономерности, которые позволяют характеризовать возраст не только как природно-биологическое явление, но и как социальное. Например, в Японии средний возраст президентов компаний составляет 63,5 года; в Америке — 59 лет. Оптимальные сроки вступления на должность менеджера — от 30 до 50 лет и более. Известный в мире менеджер Ли Якокка в 36 лет стал вице-президентом, а затем и президентом автомобильной компании Г. Форда, а 25 лет спустя спас от катастрофы корпорацию «Крайслер». Сам он был против установления возрастного потолка для руководителей в 65 лет. В своей книге «Карьера менеджера» он писал: «Я всегда считал нелепой практику, при которой человека, достигшего 65 лет, мы обязаны независимо от его физического состояния немедленно отправить в отставку. Мы должны полагаться на старших менеджеров. Они обладают опытом. Они обладают мудростью» [2].

Способности руководителя делятся на общие (интеллект) и специфические (знания, умения, компетентность, информированность и др.). В ходе исследований, проведенных американскими психологами, выяснилось, что наиболее эффективными руководителями являются те, у которых имеются средние показатели интеллекта. Выявлена и такая закономерность: не все те, кто учится отлично, становятся отличными руководителями. Специфические способности руководителя проявляются в его конкретной деятельности. Исследования, проведенные зарубежными учеными-психологами, позволили сделать выводы о том, что работа менеджера носит интенсивный характер. Например, мастер производственного участка на промышленном предприятии совершает в течение рабочего дня не менее 200-270 действий. Они очень разнообразны, часто непродолжительны по времени, относятся к разным направлениям деятельности, носят фрагментарный характер. Проводимые в США наблюдения за работой крупных высокопоставленных менеджеров показали, что около половины всех дел, которые они осуществляли в процессе деятельности, продолжались 9 мин и менее каждое, и лишь одна десятая их часть длилась более часа. Но в целом время выполнения этих дел занимало от 34 до 60% служебного времени руководителя. Основное же время (от 66 до 40%) тратилось на общение за пределами собственной организации (контакты с вышестоящими руководителями, менеджерами других организаций, представителями по деловому партнерству и т. п.).

Специальный хронометраж, осуществляемый в ходе исследований, показал, что работа руководителей носит в основном словесный характер (80% времени занимают разговоры).

Следовательно, для эффективного общения менеджеру необходимы высокие коммуникативные способности, хорошая память, внимание, развитый и гибкий ум, хорошо поставленная речь и другие специфические качества и умения.

К основным чертам личности руководителя можно отнести: 1) способность доминировать (умение влиять на подчиненных); 2) уверенность в себе; 3) эмоциональную уравновешенность; 4) стрессоустойчивость; 5) стремление к победе (достижению цели); 6) креативность (способность к творческому решению задач); 7) ответственность; 8) предприимчивость; 9) независимость; 10) надежность; 11) общительность.

В прошлом, когда авторитарная система была основным методом управления, руководитель мог исполнять только роль приказчика, а стиль руководства можно было определить одной фразой: «Сказано – сделано». Сегодня такой подход к руководству коллективом не только морально устарел, но и просто не приемлем, так как изменился облик подчиненного [3, с. 43].

Сегодняшние сотрудники – это зачастую высококвалифицированные специалисты, стремящиеся не только слепо исполнять чужие приказы, но вносить свой обобщенный опыт в каждое задание. В связи с этим изменились и требования к психологическому портрету руководителя (современного менеджера). На первый план в отношениях руководителей с подчиненными выходит психология сотрудничества, умение вести диалог, прислушиваться к чужому мнению и среди множества вариантов решения проблемы уметь выделить главное и наиболее приемлемое решение. Антагонизм между рабочими и руководством недопустим, как мешающий активной жизненной позиции сотрудников.

Манфред Кетс де Врис определяет 10 типов расстройств личности, записанных в психиатрическом справочнике, которые встречаются у многих современных руководителей.

1) Параноидальные лидеры. Параноидальный шизофреник – идеальный управленец, но когда паранойя о поручениях и методах их исполнения захватывает лидера с головой, то он просто напросто перестает делегировать свои полномочия, а замыкает все на себе [1, с. 66].

2) Нарциссы. Нарциссы используют труд подчиненных, манипулируют людьми, крадут чужие идеи, выдавая их за свои, обладают тягой к контролю и власти. Нарцисс всегда ищет возможность выказать себя. У него «неизлечимая» потребность в похвале, во всеобщем признании, в подтверждении собственной исключительности и прочем. Для того, чтобы направить энергию нарцисса в нужное русло, необходимо дать ему понять, что с этой задачей способен справиться только он один. Это удовлетворит его самолюбие и исключит возможность того, что решение поставленной задачи он переложит на кого-нибудь другого.

3) Невротики. Похожи на параноиков, с той разницей, что те усматривают козни вокруг себя в невинных вещах и событиях, а эти (невротики) в таких же событиях усматривают повод для выливания своих неврозов на окружающих. При понимании проблем и механизмов возбуждения невротических реакций с этими людьми вполне можно работать, осторожно обходя болезненные вопросы.

4) Депрессивные лидеры. Лидеров, наверное, таких на самом деле не бывает. А вот в руководители эти люди вполне могут пробиться. Если пробилась за заслуги и производственные успехи – с этими людьми можно работать, они вполне умеют управляться со своей проблемой; если «по благу» - лучше с ними не работать. Депрессивному лидеру все не так, он всегда говорит, что «мы катимся к концу». Причем даже если за окном светит солнце и поют соловьи, такой лидер все равно будет сидеть с каменным лицом и пытаться придумать, как еще плохо может закончиться собственная карьера. [1, с. 71]

5) Шизотипичные товарищи. В общем понимании - это люди, ранимые к оценке, поэтому и любят отчужденность. Они враждебно настроены к социуму, неэффективны в какой-то социальной работе, поэтому им лучше не работать там, где требуется контактировать с другими.

6) Театральные личности. Как правило, отлично справляются с тактическими задачами и очень плохо – с соблюдением и развитием стратегии. Театралу всегда нужна публика, причем чем ее больше, тем глупее выглядят жесты, взгляды, и всегда в толпе обожателей находится один, кто падает в обморок от благоговейного трепета.

7) Зависимые типы. Не способны принимать самостоятельные решения, поскольку боятся ответственности и имеют заниженную самооценку. Они действуют в рамках того, чему их уже научили. Нельзя использовать на задачах, требующих креативного подхода.

8) Циклотимические личности. Данных представителей кидает из крайности в крайность. Для данного расстройства характерно непредсказуемое поведение без видимых причин. Работоспособность подобных сотрудников не стабильна, чаще низкая. Когда есть вдохновение, тогда хорошо работают, когда нет – не работают.

9) Пограничные личности. Нестабильны и неустойчивы, противоречивы и еще не определились. Такой психотип скорее между невротиками и психотиками.

10) Шизоиды. Может вести себя как несколько разных людей: говорить одно, думать другое, хотеть третьего. Такие лидеры хороши в компаниях, где требуется иррациональное мышление. [1, с. 78]

Все вышеперечисленные психологические расстройства приводят к тому, что компании начинают «гнить с головы».

Систематические кризисные ситуации в экономике, а так же жесткая конкуренция и борьба за рынки сбыта требуют от менеджеров ещё и маклерских способностей. Постоянно расширяющиеся предприятия уже невозможно возглавлять в одиночку, а значит нужно уметь вести диалог с компаньонами, уметь отстаивать свою позицию или принимать чужую, если того требуют интересы дела. Глава корпорации сегодня – это координатор действий группы менеджеров, каждый из которых курирует определённое направление деятельности предприятия. Хороший руководитель – это лидер, который способен повести за собой подчинённых. Дипломатические способности просто необходимы современному руководителю, ведь ему предстоит устанавливать контакт с партнёрами и с общественными организациями, с профсоюзами и властями, а так же уметь преодолевать различные кризисные и конфликтные ситуации. [3, с. 50]

И это не последние требования к современному психологическому портрету руководителя. Руководителю необходимо обладать высокими моральными и нравственными качествами, ведь он должен не только руководить людьми, но и воспитывать коллектив, и направлять в нужное русло. Современному менеджеру необходим широкий кругозор. Он должен быть в курсе всех научно-технических новинок, ведь ему, а не кому другому, предстоит модернизировать производство, совершенствуя технологические процессы. И, наконец, современный руководитель - это человек честный и решительный, воспитанный и рассудительный, это образец для своих подчинённых.

1. Ермилов, С.Е. Как не создать «индюшачью ферму» [текст]/С.Е. Ермилов, Е.А. Архипова, В.С. Скрипниченко //Управление персоналом. - 2011.-№5.-С. 66-80.
2. Управленческая психология [Электронный ресурс] : учебник / Е. Н. Кишкель. – М. :Высш. шк., 2002.URL. (дата обращения 1.11.2013)
3. Марченко, И.П. Социально-психологический портрет перспективного руководителя [Электронный ресурс]//Марченко И.П./URL. <http://www.marbooks.ru>. (дата обращения 1.11.2013).

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Н.Н. Мозговая, М.С. Мамедова

*Южный федеральный университет; mozg291973@mail.ru,
mariamamedova1993@mail.ru*

Жесты, мимика, интонации - важнейшая часть общения. Порой с помощью невербальных средств можно сказать гораздо больше, чем с помощью слов. Наверное, каждый может вспомнить, как он сам прибежал к красноречивым взглядам и жестам или «читал» ответ на лице собеседника. Такая информация пользуется большим доверием. Если между двумя источниками информации (вербальным и невербальным) возникает противоречие: говорит человек одно, а на лице у него написано совсем другое, то, очевидно, большего доверия заслуживает невербальная информация. А. Мехрабиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7 %, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) на 38%, и за счет невербальных средств на 55% [1, с.5]. Иными словами, не столь значимо, что говорится, а то, как это делается.

В последнее время приобретает популярность вопрос о специфике невербальных средств с позиции половых и гендерных различий. Ученые, занимающиеся данной темой -А.А. Бодалев, В.А. Лабунская, Е.П. Ильин, И.В. Грошев, В.В. Знаков, М.В. Буракова, Т.А. Репина, Л.И. Рюмшина, А.А. Чекалина и др. Исследователи установили, что влияние на поведение человека в общении оказывает как биологическая составляющая - пол, так и социальная - гендерная идентичность (степень фемининности/маскулинности) [4].

Принято считать, что женщины гораздо лучше «читают» жесты, чем мужчины [1]. Это умение тесно связано с материнским инстинктом. Новорожденный младенец не умеет говорить, поэтому мать должна уметь безошибочно угадывать

значение его телодвижений. Наверное, по этой же причине женщины всегда обращают внимание на малейшие детали, подсознательно анализируют их. Многие мужчины признаются, что обмануть женщину, которая тебя хорошо знает, жену, например, невероятно сложно. Кстати, жесты лжи у мужчин и женщин существенно отличаются. Мужчина, когда врёт, ведёт себя агрессивно, избегает смотреть в глаза, часто дотрагивается до лица, прерывисто дышит. Женщина, наоборот, становится более неуверенной, переступает с ноги на ногу, часто моргает, поправляет одежду и натянуто улыбается. Выражают симпатию представители разных полов тоже по-разному. Здесь главное отличие заключается не в том, что именно они делают, а в том, как они это делают. И мужчина, и женщина, например, в присутствии понравившегося человека будут поправлять волосы, одежду, сдувать воображаемые пылинки с плеча. Заинтересованная дама время от времени будет опускать взгляд вниз и украдкой рассматривать собеседника из-под опущенных век. Мужчина рассматривает понравившуюся женщину несколько дольше, чем позволяют приличия, зрачки его при этом расширяются [1].

Женщины в большей мере, чем мужчины, предпочитают видеть, чем слышать, т.е. они больше доверяют визуальной информации. Также они чаще смотрят на собеседника во время слушания, чем во время говорения, у мужчин же таких различий нет (J. Hall, 1996). Еще женщины в разговоре поддерживают зрительный контакт чаще, чем мужчины, независимо от пола человека, с которым они разговаривают. Как правило, женщины улыбаются чаще, чем мужчины, но их улыбку труднее интерпретировать.

В некоторых обстоятельствах необходимо полагаться на вербальную, а не визуальную информацию. Это было выяснено в ходе ряд исследований, Д. Бюгенталь (Bugental D. Atall., 1971). Она установила, что дети по-разному реагируют на одинаковые сообщения мужчин и женщин, когда те, таким образом комбинируют средства коммуникации, что вербальная информация противоречит визуальной. В ходе эксперимента детей попросили проинтерпретировать ситуацию, в которой либо мужчина, либо женщина высказывали угрозы, но при этом улыбались. Когда к детям обращался мужчина, они игнорировали его грозные слова, воспринимая их как шутку, и больше доверяли его улыбке. И наоборот. Когда к детям обращалась женщина, они верили ее словам, воспринимая ее улыбку как фальшивую (Bugental D. Atall., 1971). В ходе дальнейшего исследования выяснилось, что дети приобретают в своих семьях навыки реагирования на противоречивое сочетание вербальной и визуальной информации у мужчин и женщин. Они привыкли, что матери, как правило, говорят неприятные вещи с улыбкой на лице, так, словно сообщают что-то хорошее. Отцы же более последовательны: они улыбаются, говоря приятное, и хмурятся, говоря о неприятных вещах. В результате, дети, общаясь с матерью, привыкают не обращать внимания на выражение лица, поскольку это ненадежный признак. Однако, к выражению отцовского лица они внимательны [3, с.34].

Что касается жестов, то во время общения они используются мужчинами и женщинами в разных вариациях и частотой. Мужчины чаще используют прикосновения к другим, чем женщины, последние предпочитают прикосновения к себе. Женщины чаще, чем мужчины, прижимают руки к телу, меньше наклоняются всем телом вперед, чаще трогают свои волосы, поправляют одежду и постукива-

ют ладонью. Так жест «руки, прикладываемые к груди» еще со времен Древнего Рима расценивается как открытость и честность. Женщины этот жест используют редко (P.Gallaher, 1992).

Также не менее говорящим является расстояние между партнерами по общению. Мужчины общаются друг с другом на большем расстоянии, у них меньше принято обниматься и особенно целоваться. Правда, эти нормы выдерживаются не во всех странах. Например, в Марокко, как пишет Ш. Берн (2001), мужчины свободно могут ходить по улицам, держась за руки или даже под локоть.

Дистанция между общающимися у мужчин и женщин может зависеть от их роста. В экспериментах М. Аргайла с группой оксфордских психологов выявилась четкая связь между «дистанцией разговора» и ростом собеседников, причем эта связь для мужчин и женщин оказалась разной. Чем выше мужчина, тем ближе он подходит к собеседнику, и наоборот, чем меньше рост мужчины, тем дальше он предпочитает находиться от своего собеседника. У женщин же наблюдалась прямо противоположная зависимость. Объясняют это авторы эксперимента тем, что в нашем обществе сложилась своеобразная «культурная норма» — мужчина должен быть высокого роста, а женщина, напротив, миниатюрной. Поэтому люди стремятся неосознанно соответствовать этим нормам (М. Argyle, 1987).

Нужно заметить, что для многих женщин взгляд в упор — это выражение агрессии (Афиногенова С.В., 2007). Большинство женщин отворачиваются, когда замечают кого-нибудь (как правило, мужчину), кто смотрит на них в упор. Женщины избегают взгляда в упор, так как считают, что такой взгляд зачастую выражает агрессию или невербальное сексуальное послание. Беседа с другим человеком, женщины обычно держатся на меньшем расстоянии и оставляют себе меньше личного пространства, чем мужчины. Кроме того, женщинам отводят меньше места на работе, офисы у них меньшей площади или они работают вместе с другими людьми [4]. На основании такого невербального послания мы заключаем, что мужчины доминируют в обществе и имеют статус выше, чем женщины; человек, который контролирует больше физического пространства, имеет больше власти, он более доминирует и имеет статус выше, чем человек, контролирующий меньше пространства.

Что касается позы, то женщины обычно принимают менее расслабленную позу, чем мужчины. Позы женщин чаще более сдержанны, чем у мужчин, которым позволено вести себя на людях естественнее и откровеннее. Общество поощряет девушек и женщин сидеть, как сидят «леди» (т.е. сжав ноги вместе или скрестив их в лодыжках и положив руки на колени).

Таким образом, следует отметить, что интерпретация невербального поведения у мужчин и женщин тоже различается, что создает трудности во взаимоотношениях между ними.

Библиография:

1. Пиз А. Язык телодвижений; [пер. с англ. Т. Новиковой]. – М.: Эксмо, 2010. –с.
2. Поваляева М.А., Рутер О.А. Невербальные средства общения / Серия «Высшее образование». — Ростов н /Д : Феникс, 2004. – 352с.

3. Семечкин Н. И. Социальная психология. Ч.2: Учебное пособие. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. –133с.

4. Холл Э. Молчаливый язык (The Silent Language, New York: Doubleday, 1959).

ЛИЧНОСТЬ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ (ИЗ ОПЫТА ЛЮДЕЙ, НАХОДИВШИХСЯ В КОНЦЕНТРАЦИОННЫХ ЛАГЕРЯХ)

К.А. Мешалкина

Самарский государственный университет, kristina.meschalkina@yandex.ru

Эрих Фромм – один из крупнейших представителей Франкфуртской школы – заметил, что человек обладает огромной гибкостью в плане физического и морального приспособления к самым разнообразным условиям, однако у этой гибкости есть свои пределы. И пределом его адаптационного потенциала являются условия, созданные нацистами в концентрационных лагерях в период гитлеровского режима.

Личностью в психологии называют человека как носителя сознания, и становится он ею в процессе бытия и трудовой деятельности, когда, общаясь и взаимодействуя, индивид сравнивает себя с другими, выделяет свое «Я» [1]. Психологические свойства (черты) личности полно и ярко раскрываются в деятельности, общении, отношениях, во внешнем облике человека и, безусловно, в ситуациях различного вида, например трудных. Они всегда характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет (сделать, достичь и т.п.), и тем, что он может, оказавшись в данных обстоятельствах и располагая имеющимися у него собственными возможностями [2, с.30]. Такое рассогласование препятствует достижению первоначально поставленной цели, что влечет за собой возникновение отрицательных эмоций, которые служат важным индикатором трудности той или иной ситуации для человека, в том числе и в концентрационных лагерях.

Нацистами был продуман целый комплекс мер по подавлению личности. Перечислим некоторые из них – беспрекословное выполнение всех команд надзирателей моментально; мелочная регламентация жизни узников, приводящая к отсутствию инициативы и самостоятельного мышления; создание обстановки, где все люди друг другу во всем становятся подобными, исключение всех возможностей проявления индивидуального; запрет ношения часов, что не даёт возможности управления собственными действиями. Кроме этого заключенные были лишены права умереть самостоятельно. За нарушение этого закона они приговаривались к публичной казни [3, с.35].

Однако существовали и способы психологической защиты личности, позволяющие сопротивляться деформации внутреннего мира человека со стороны окружающей среды. В книге «Просвещенное сердце» Бруно Беттельхейм рассматривал несколько таких способов: метод самовнушения мыслей о том, что скоро наступит благополучие; возможность размышления о том, что жизнь отдаётся за то, чтобы кто-то не оказался на твоём месте; поддержание эмоциональной связи с семьёй; метод вспоминания и заучивания какой-либо информации во избежание

потери рассудка; мечтания; борьба с условиями лагеря, хотя бы на уровне собственного бытия [4, с.27-35].

Таким образом, условия жизни в нацистском концентрационном лагере были построены так, чтобы вызвать у каждого попавшего туда узника психологическое разрушение личности, внутреннего мира, самостоятельного мышления и контроля над своими поступками. Однако даже в таких страшных условиях люди пытались сохранить собственное достоинство способами, может быть, и не слишком эффективными, но позволяющими им не потерять человеческий облик и не превратиться в робота, механически исполняющего приказы.

Библиографический список

1. Максимов М. На грани – и за ней // Знание – сила. 1988. №3.
2. Живаева Ю. В. Взаимосвязь показателей жизнестойкости и мотивации достижения у выпускников педагогического вуза // Современные проблемы психологии развития и образования человека (сборник материалов международной конференции). Т.2. - СПб.: Изд-во Ленинградского государственного ун-та им. А.С. Пушкина, 2010.
3. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. - М.: Смысл, 2004.
4. Беттельхейм Б. Просвещённое сердце. - Лондон: Пенгвин Букс, 1991.

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА ЭЭГ ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

Н.Р. Миняева, Е.А. Гордиенко

Южный федеральный университет, dangyen@mail.ru

Не смотря на развитие таких современных методов анализа мозговой активности как магнитоэнцефалография (МЭГ), функциональная магнито-резонансная томография (фМРТ), позитронно - эмиссионная томография (ПЭТ), метод электроэнцефалографии (ЭЭГ) продолжает оставаться весьма актуальным. В частности, этот метод широко используется в клинической практике, при диагностике различных заболеваний. Например, благодаря достаточно специфической форме активности формирующейся при развитии эпилепсии этот метод является ведущим при постановке диагноза. А хорошо регистрируемые комплексы пик-волна или гиперсинхронные колебания являются важным диагностическими признаками [Щекутьев, 2001] так же и для локализации источника заболевания. При диагностике опухолей головного мозга, а так же ее локализации применение метода ЭЭГ дает много важной информации, что подчёркивается в работах В.Е. Майорчик [В.Е. Майорчик, 1973].

В записи ЭЭГ у невротических больных и больных шизофренией изменения энцефалограммы менее специфичны, чем при эпилепсии и проявляются в различных нарушениях, связанных с основным ритмом ЭЭГ здорового бодрствующего человека, находящегося в спокойном состоянии – альфа-ритма. Обычно эти изменения при неврозах проявляются в наличие медленных волн, преимуще-

ственно тета-диапазона, а также в виде билатерально синхронных всплесков единичных острых колебаний [Благосклонова, 1994] на фоне угнетения альфа ритма.

Наряду с использованием в клинике, на основе метода ЭЭГ создаются системы контроля и прогноза состояния работающего человека – человека-оператора. Так, например, известно, что при развитии умственного утомления в ЭЭГ здорового человека увеличивается мощность медленно-частотной активности (тета- и дельта-), а их выраженность зависит от того, насколько сильно выражено утомление [Кирой, 2003]. В условиях развития монотонии в ЭЭГ наблюдаются снижение мощности альфа-ритма [Лебедева, 2012], рост мощности дельта- и тета-частот, сглаживание межполушарной и лобно-затылочной асимметрии альфа-ритма [Кирой, 2005].

Метод ЭЭГ обладает широкими возможностями так же и в экспертной деятельности. Так, в настоящее время в экспертной деятельности уголовного судопроизводства этот метод применяется в психофизиологических исследованиях, проводимых с помощью полиграфов. За счет его использования появляется возможность повышения точности и валидности выводов, что, в свою очередь, позволяет рассматривать его как один из надежных и научно-обоснованных источников доказательств.

На основе ЭЭГ активно разрабатываются BCI (Brain Computer Interface) технологии [Кирой 2010; [Úbeda, 2013](#)], обеспечивая возможность общения с миром парализованным лицам, используя возможность управления параметрами собственной ЭЭГ.

Одной из актуальнейших проблем сегодняшнего дня является обеспечение безопасности как на дорогах, так при перелетах. Помимо диагностики состояния человека-оператора, которая, как правило, проводится в отсроченном режиме, на сегодняшний день важнейшей задачей является контроль текущего функционального состояния мозга человека с целью предотвращения возникновения чрезвычайных ситуаций, а так же эффективного выхода из них, в таких профессиях как водители грузового и пассажирского транспорта, и в большей степени пилоты самолетов.

Как показывают мировые рейтинги 1993-2007 годов, 46% из всех факторов, которые привели к авиационным происшествиям, связано с недостаточным владением ситуацией [CAANL, 2008]. Этот фактор является определяющим и для водителей. Во время тренировки стратегий поведения в чрезвычайной ситуации, как правило, отрабатывается комплекс тех процедур, который необходимо провести для выхода в штатный режим, однако реализация его определяется текущим психофизиологическим состоянием как пилота, так и водителя. По данным литературы выявлено, что существует тесная взаимосвязь между изменениями ЭЭГ, ЭОГ и частоты сердечного ритма и переходом водителя/пилота из оптимального состояния вождения в условия высокой умственной нагрузки, и, в конечном счете, в состояние усталости и сонливости. В частности увеличение мощности тета-частотного, и снижение мощности альфа-частотного диапазонов ЭЭГ сопровождают переход между умственной нагрузкой и усталостью [Borghinia G., 2012]. При развитии состояния сонливости (дремоты) изменения наблюдаются не только в спектральных характеристиках ЭЭГ, но также обнаруживается увеличение частоты морганий и снижение частоты сердечных сокращений. Эти физиоло-

гические показатели могут регистрироваться как перед вылетом, так и в режиме реально времени во время полета. Обеспечение выполнения комплекса указанных процедур могло бы привести к снижению количества как авиационных, так и дорожно-транспортных происшествий.

На основании представленных данных можно сделать заключение, что метод ЭЭГ не только остается одним из основных физиологических методов, обеспечивающих исследователей и практиков надежными, объективными данными, но и активно развивается, поскольку расширяется сфера его применения.

Используемая литература

1. Благодсконова Н.К., Новикова Л.А. Детская клиническая электроэнцефалография. М. Медицина, 1994. 203с.
2. Кирой В.Н., Асланян Е.В. Общие закономерности формирования состояния монотонии. // Журнал Высш. нервн. деятельности. 2005. Т.55. № 6. с.768-776.
3. Кирой В.Н., Владимирский Б.М., Асланян Е.В., Бахтин О.М., Миняева Н.Р. Электрографические корреляты реальных и мысленных движений: спектральный анализ// Журнал Высш. нервн. деятельности. 2010. Т.60. №5. с.517-525.
4. Лебедева Н.Н., Вехов А.В., Каримова Е.Д. Коррекция функционального состояния человека-оператора в условиях длительной монотонной деятельности с помощью низко интенсивного электромагнитного поля ММ – диапазона //Бюллетень медицинских интернет конференций (ISSN 2224-6150). 2012. Том 2. № 6.
5. Майорчик В.Е. Физиологическая оценка изменений ЭЭГ при опухолях головного мозга //Клиническая электроэнцефалография. М., 1973. С. 73-105.
6. Щекутьев Г.А. Коллективная монография. Нейрофизиологические исследования в клинике. НИИ им.Н.Н. Бурденко, М. Антидор. 2001, 232 с.
7. Borghinia G., Astolfia L., Vecchiato G., Mattia D., Babilonia F. Measuring neurophysiological signals in aircraft pilots and car drivers for the assessment of mental workload, fatigue and drowsiness// [Neurosci Biobehav Rev.](#) 2012 Oct 30. pii: S0149-7634(12)00170-4. doi: 10.1016/j.neubiorev.2012.10.003.
8. CAANL, 2008. Civil aviation safety data, 1993-2007. Civil Aviation Authority of the Transport and Water Management Inspectorate Netherlands (CAANL).
9. [Úbeda A.](#), [Iáñez E.](#), [M. Azorín J.](#), [Sabater J.M.](#), [Fernández E.](#) Classification method for BCIs based on the correlation of EEG maps // [Neurocomputing](#). 2013. **V. 114**. P. 98–106.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

М.А. Муратова, Е.В. Иващенко
Южный федеральный университет
m_mur77@mail.ru

Детей с интеллектуальной недостаточностью отличает ряд особенностей как эмоционального, психологического, так и речевого плана, эти особенности привлекали внимание многих ученых, изучающих структуру дефекта детей с ог-

раниченными возможностями здоровья (В. Г. Петрова, Г. И. Данилкина, Н. В. Тарасенко, Г. М. Дульнев). В процессе развития ребенка обогащается его словарь, «значение слова развивается, меняет свою структуру». **Развитие лексики в онтогенезе осуществляется** в направлении расширения объема словаря и уточнения значений слов. Исследования С.Г. Шевченко, Е.В. Мальцева, З.Тржесоглава показали, что основными характерными чертами словарного запаса детей с нарушениями интеллектуальной сферы являются бедность и неточность.

Как известно, формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием, с развитием представлений об окружающей действительности. В связи с этим, особенности словарного запаса детей с нарушениями интеллектуальной сферы отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности.

Организуясь грамматически в предложения, слово оказывается тем строительным материалом, с помощью которого речь приобретает возможность выполнять коммуникативную роль.

Л.С. Выготский определял слово как единицу не только речи, но и мышления. Обосновывая данный тезис, он ссылаясь на то, что значение слова есть обобщение, понятие. В свою очередь всякое обобщение не что иное, как акт мысли. Таким образом, в слове представлено единство мышления и речи [2].

Рассматривая взаимодействие данных психических процессов, Л.С. Выготский отмечал, что «мысль не выражается, но совершается в слове», т.е. мысль развивается, совершенствуется только тогда, когда облекается в слова. Это дает право утверждать, что слово выполняет и когнитивную (познавательную) функцию, так как развитие словаря ведет к формированию не только мышления, но и других психических процессов [2].

Вот почему работа над словом имеет серьезное значение для коррекции и развития психики умственно отсталого ребенка, для более успешного включения его в сферу общения с окружающими.

Логопедическая работа по развитию лексики тесно связана с формированием представлений об окружающей действительности и познавательной деятельности умственно отсталого ребенка.

Особенностью логопедической работы в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе 8-го вида является ее индивидуализация. Каждая задача коррекции должна состоять из максимально возможного количества простейших задач. Подготовительный этап работы предусматривает развитие общей, ручной, речевой моторики, развитие слухового восприятия, внимания, памяти, работу над правильным речевым дыханием, формированием длительного плавного выдоха в игровых упражнениях, голосовых упражнениях [3].

У детей с отклонениями в развитии часто нарушается формирование коммуникативного поведения, тесно связанного с развитием речи. Анализ коммуникативного поведения, оценка характера зависимости между уровнем сформированности коммуникативных способностей и состоянием речемыслительной деятельности способствуют определению конкретных коррекционно-педагогических рекомендаций, обеспечивающих полноценное формирование всех звеньев речевого общения детей и подростков с различными отклонениями в развитии

Умственное и речевое развитие ребенка тесно связаны между собой, но вместе с тем развитие речи и познавательной деятельности характеризуются определенными особенностями. Формирование речи основывается на развитии познавательной деятельности, но эти два процесса являются относительно автономными. Известно, что уровни речевого развития у детей с идиотией, имбецильностью и дебильностью существенно различаются. Интеллектуальная недостаточность отрицательно сказывается на речевом развитии ребенка. Однако отсутствует явная, непосредственная корреляция между степенью снижения интеллекта и уровнем развития речи. Так, среди детей с умственной отсталостью в степени дебильности встречаются дети как с очень низким уровнем речевого развития, с разнообразными нарушениями речи, так и со значительно более высоким уровнем владения речью. Уровень речевого развития большинства умственно отсталых детей гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие. У детей с умственной отсталостью могут наблюдаться все формы нарушений речи (дислалия, дизартрия, ринолалия, дисфония, дислексия, дисграфия, заикание и т.д.). Особенность речевых расстройств у умственно отсталых детей состоит в том, что преобладающим в их структуре является семантический дефект [4].

Расстройства речи у умственно отсталых детей проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития в целом. Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система. При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. У умственно отсталых детей отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи. В большинстве случаев у учащихся начальных классов вспомогательной школы наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи. Дети с интеллектуальной недостаточностью оказываются несформированными в большей или меньшей степени все этапы речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Вследствие целого ряда причин нарушаются реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом.

При умственной отсталости в различной степени нарушены многие уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой сенсомоторный. При этом наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные сложные уровни (смысловой, языковой), требующие сформированности операций анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения. Сенсомоторный уровень речи у умственно отсталых детей страдает по-разному. К старшим классам у большинства умственно отсталых школьников происходит коррекция нарушений сенсорного и моторного уровней речи, полное устранение нарушений фонетической стороны речи (звукопроизношения, просодических компонентов). В то же время языковой и смысловой уровни развития речи у этих детей не достигают нормы [5].

Нарушения речи у умственно отсталых детей имеют сложную структуру. Они разнообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Симптоматика и механизмы ре-

чевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости.

Расстройства речи у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраниаются, сохраняясь вплоть до старших классов вспомогательной школы.

В основе недоразвития словарного запаса лежит невозможность дифференцированного восприятия на слух близких по звучанию слов и нечеткость или невозможность восприятия на слух безударных частей слова (окончаний, суффиксов, приставок). В результате слабослышащий ребенок нередко способен более или менее отчетливо воспринять на слух лишь ударную (чаще корневую) часть слова, что приводит к «усеченности» и недостаточной устойчивости слуховых образов и препятствует формированию лексической стороны речи.

По данным Р.М. Боскис, лишь 27,7% слабослышащих школьников дают свыше 80% правильных ответов при назывании обиходных предметов и действий. Дети с трудом усваивают названия признаков предметов из-за безударности окончаний прилагательных в русском языке. Ограниченность словарного запаса приводит к неточности употребления слов, к расширению их значений. Неточность употребления слов чаще всего выражается в замене одних слов другими, основанной на их семантической общности: при употреблении в речи названия характерного признака предмета, явления вместо всего предмета, явления («борода» вместо дедушка); при назывании другого предмета, ситуационно связанного с данным («клей» вместо кисточка); при назывании общей ситуации вместо предмета; при назывании предмета, сходного по назначению или внешне сходного с данным; при назывании действия, которое может быть связано с данным предметом и др. [4].

Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка.

Речь играет огромную роль в психическом развитии ребенка. Включение речи в познавательную деятельность перестраивает основные психические процессы ребенка. Нарушения речи отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности, социальную адаптацию умственно отсталого ребенка.

Логопедическая работа по развитию словаря тесно связана с формированием представлений об окружающем мире и познавательной деятельности умственно отсталого ребенка[1]. Дети с нарушениями в интеллектуальной сфере испытывают большие трудности при знакомстве с новыми словами, особенно с отвлеченным значением, поэтому при развитии речи тесной связью должно проходить формирование психических процессов, таких как мышление, внимание, воображение.

Список использованной литературы

1. Аксенова А.К., Ильина С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта. М., 2011.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2005. – 507 с.
3. Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1982 - 200 с. 12
4. Ермилова К.Г. Особенности построения предложений учащихся вторых классов вспомогательной школы // Вопросы совершенствования коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе / Под ред. Т.Л. Лещинской. — Минск, 1977. 13
5. Парамонова Л.Г. Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе. - М.; Л., 1973.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ-СТУДЕНТОВ К СВОЕЙ ВНЕШНОСТИ И ВЫБОРУ ОДЕЖДЫ

А.С. Муругов

ф-т психологии ЮФУ

В последние годы в отечественной психологии интерес к изучению роли внешности в жизни человека значительно возрос (Петрова Е.А., Килошенко М.И., Лабунская В.А., Шкуратова И.П., Касабова И.С). Актуальность данной проблемы связана с тем, что к современному человеку предъявляются повышенные требования в плане оформления своего внешнего вида. С одной стороны, современная мода очень демократична и позволяет носить вещи разных стилей и фасонов, с другой стороны, в деловой сфере существуют жесткие требования соблюдения дресс-кода. Средства массовой информации рекламируют всевозможные товары и услуги, направленные на улучшение внешности, что побуждает людей, особенно молодых, проявлять повышенный интерес к своей внешности.

Одежда транслирует большое количество информации о своем владельце, независимо от того, осознает он эту информацию или нет. Человек при выборе одежды ориентируется на многие факторы, к числу которых относятся национальные и семейные традиции, мода, индивидуальные предпочтения, социокультурные стереотипы.

Психологические аспекты современной мужской моды изучены крайне мало. Мужская мода отличается большим консерватизмом и унифицированностью по сравнению с женской. В то же время в начавшемся тысячелетии наметилась тенденция к повышению креативности моделей мужской одежды и ее феминизации. В этой связи возникает необходимость изучения того, насколько эти тенденции проявляются в индивидуальных предпочтениях юношей-студентов и служат средствами самопредъявления.

Цель данной работы состояла в изучении предпочтений в одежде юношей-студентов в связи с их гендерной идентичностью. Задачами исследования было изучение отношения юношей к оформлению своей внешности и выбору стилей одежды, а также выявление связи между гендерной идентичностью юношей-студентов и их предпочтениями в одежде.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики: опросник на гендерную идентичность С.Бем, опросник для диагностики маскулинности-фемининности в одежде, разработанный И. П. Шкуратовой, а также

были составлены наборы картинок по разным видам мужской одежды для определения индивидуальных предпочтений. В эмпирическом исследовании приняло участие 40 юношей-студентов ЮФУ.

Результаты опроса студентов показали следующую картину. Выборка оказалась весьма однородной по критерию отношения к своей внешности: три четверти студентов ответили, что не следят за модой.

Юноши предпочитают носить джинсы, пуловеры, классические рубашки, вещи темной однотонной расцветки, без украшений. Сумку большинство юношей предпочитает большого объема, стрижку с волосами средней длины. Ответы студентов на опросник для диагностики маскулинности-фемининности в одежде свидетельствуют о том, что большинство выстраивает маскулинный образ через оформление своей внешности.

Аналогичные данные были получены и при выборе отдельных элементов одежды. Наиболее предпочитаемыми видами одежды оказались черный свитер, темно-синяя рубашка, стандартный костюм темно-серого цвета, в качестве летней одежды – длинные шорты из синей джинсовой ткани. Отвергнутыми оказались элементы одежды яркой расцветки с необычным фасоном и отделкой.

С одной стороны, полученные результаты свидетельствуют о рациональности подбора одежды и ее универсальности для разных сфер жизни юношей. Темная строгая одежда наиболее приемлема в большинстве деловых ситуаций и позволяет не выделяться среди окружающих. Это также указывает на то, что юноши выстраивают маскулинный образ через оформление своей внешности. Но с другой стороны, предпочтение темных цветов (черных, серых, темно-коричневых), согласно интерпретации цветов М.Люшером [3], может свидетельствовать о склонности респондентов к депрессии, боязни проявления своей индивидуальности, избегании привлечения внимания к своей личности.

Гипотеза о наличии связи между маскулинностью как личностной чертой и ее проявлением в одежде подтвердилась. С помощью корреляционного анализа были установлена значимая положительная связь между шкалой маскулинности опросника С. Бем и показателем маскулинности по методике «Фемининность-маскулинность в одежде». Таким образом, можно заключить, что маскулинные юноши стремятся подчеркнуть свою принадлежность к мужскому полу с помощью одежды. Они чаще выбирают предметы одежды темных тонов, из более грубых тканей, лишенных украшений, спортивного или джинсового стиля.

В заключение следует отметить, что проведенное исследование показало недостаточное осознание юношами роли оформления своей внешности в межличностном взаимодействии и недостаточную вариативность их одежды в разных жизненных ситуациях.

1. Касабова И.С. , Шкуратова И.П. Одежда как средство самопредъявления девушек в межличностном общении в связи с их гендером // Гендерные исследования в гуманитарных науках. – Новосибирск: Изд-во «СиБАК», 2012, с. 104-117.
2. Килошенко М.И. Психология моды: теоретический и прикладной аспекты. – СПб.: СПбГУТ, 2001. – 192 с.

3. Люшер М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1993. – 152 с.
4. Петрова Е. А. Знаки общения. – М.: ГНОМид. 2001. – 256 с.
5. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БОЛЬНЫХ С УРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

А.В. Мысливцева, А.Н. Золотова, Д.А. Золотухин

Россия, г. Ростов-на-Дону, ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрав России

mislivseva_av@mail.ru

Актуальность: Больные с урологическими заболеваниями помимо соматического страдания испытывают выраженное эмоциональное напряжение. Большой интерес в данном вопросе представляет проблема связанная с острой задержкой мочи и нарушением сексуальной сферы при урологических заболеваниях. Объясняется это неуклонным ростом урологической патологии в настоящее время. В результате чего нарушается психическое и эмоциональное равновесие, что способствует развитию депрессивного состояния. Нарушения психики при урологических заболеваниях занимают особое место среди психических расстройств при соматических заболеваниях. Это связано с клиническим своеобразием урологической патологии. Данные заболевания сопровождаются нарушениями таких психологически значимых и социально табуированных физиологических функций, как мочевыделительная и половая.

Цель: Исследовать психоэмоциональное состояние больных с урологической патологией.

Материалы и методы: Обследовано 40 пациентов урологического отделения МБУЗ «Городской больницы скорой медицинской помощи г. Ростова-на-Дону» с применением клинического и экспериментально-психологического методов. Клинический метод в себя включал: расспрос, сбор анамнеза, наблюдение. Экспериментально психологический метод применялся с использованием методик: Госпитальной Шкалы Тревоги и Депрессии (HADS) и теста диагностики самочувствия, активности и настроения (САН).

Результаты: В результате проведенного исследования выявлено у 100 % обследованных нарушение сексуальной сферы и у 89% опрошенных - беспокойство в связи с нарушением половой жизни, потенции, страх сексуальной близости, у 81% - нарушение отношений с партнером в связи с болезнью. У 80% пациентов выявлены трудности в общественной жизни в виде ухудшения социального состояния, проявляющегося снижением материального статуса. 87% больных утверждали о наличии выраженной общей физической слабости. 80% обследованных больных прямо предъявляли жалобы на снижение настроения. У 55% отмечалась слезливость и во время беседы пациентам приходилось прилагать усилия, чтобы удержать слезы. 65% урологических больных отмечали преобладание мыслей пессимистического характера, которые часто мешали сосредоточиться в повседневной деятельности (на работе, на книгах, на телевизионных передачах).

47% определяли у себя рассеянность, снижалась память. У 60% отмечалось снижение аппетита: снижалась острота ощущений – «пища пресная, невкусная». У 65% пациентов отмечались выраженные нарушения сна: проявляющееся затруднением засыпания, прерывистым сном (уснуть мешало внутреннее напряжение, постоянное присутствие мыслей о болезни или о событиях прошедшего дня). В результате применения методики HADS у 47% обследованных определялась клинически выраженная тревога, у 26% субклинически выраженная тревога, и у 52% пациентов клинически выраженная депрессия и у 28% субклинически выраженная депрессия. По данным полученным в результате проведения теста «САН» выявлено у 86% опрошенных ухудшения самочувствия, проявляющихся снижением работоспособности и потребностью в отдыхе, у 96% снижение активности, у 63% подавленность настроения, что соответствует результатам клинического исследования.

Выводы: У пациентов страдающих урологической патологией отмечаются изменения психоэмоционального состояния, в виде нарушений сексуальной функции (100%), депрессивной симптоматики (90%). На основании полученных данных необходимо рекомендовать в рамках ведения больных с урологической патологией консультацию врача-психиатра для уточнения выраженности психоэмоциональных расстройств и дальнейшего дифференцированного лечения.

Библиографический список:

1. Квасенко А. В., Зубарев Ю.Г. «Психология больного»
2. Лопаткин Н.А. «Урология»
3. И. Г. Малкина-Пых «ПСИХОСОМАТИКА»
4. И. Г. Малкина-Пых «СПРАВОЧНИК ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА»

КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

К.С. Набока

*Федеральное Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение
Высшего Профессионального Образования Кубанский Государственный
Университет филиал в городе Славянск-на-Кубани,
yana_vardane@mail.ru*

Проявления физической жестокости, вспышки гнева, преднамеренное разрушение чужой собственности, причинение боли, унижения, часто затеваемые драки - эти симптомы напрямую связаны с одной из актуальных и дискуссионных проблем педагогики и психологии – феноменом нарушенного поведения и дисгармоничных поведенческих реакций.

Отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного психо-социального развития и нарушения процесса социализации, которые выражаются в различных формах детско-подростковой дезадаптации уже в раннем возрасте, например, в усвоении социальных ролей, учебных программ, норм, требований. В зависимости от природы и характера дезадаптации выделяют патогенную, психо-

социальную и социальную дезадаптации. Каждая может быть как отдельно, так и в сложном сочетании.

Целью нашего исследования являлось изучение причин возникновения и способов коррекции дисгармоничных поведенческих реакций в подростковом возрасте.

Мы предположили, что причинами возникновения дисгармоничных поведенческих реакций являются неадекватно сформированные самоотношение и самооценка, низкая успешность в межличностном общении, высокий уровень тревожности, трансформации идентичности личности, что влияет на психическую и социальную жизнь подростка, проявляется в дисгармоничности, противоречивости личностных характеристик. Способами коррекции, на наш взгляд, можно считать специально организованные занятия, направленные на создание целевой установки и коррекционно-развивающие тренинги, направленные на снятие уровней тревожности, агрессии.

С целью изучения причин возникновения и способов коррекции дисгармоничных поведенческих реакций в подростковом возрасте нами было проведено исследование в МБОУ СОШ № 3 города Славянска-на-Кубани.

Полученные данные показывают, что как у девочек, так и у мальчиков в целом по группам, показатели самочувствия чуть ниже нормы, но в данный возрастной период, когда происходят интенсивные физиологические изменения, такой показатель был предсказуем.

Активность и настроение и у мальчиков и у девочек находятся в пределах нормы.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что все подростки в большей или меньшей степени подвержены стрессу и имеют те или иные показатели деструктивных поведенческих реакций.

После проведения цикла занятий с подростками нами была проведена повторная диагностическая процедура, которая дала возможность проследить положительную динамику по всем исследуемым параметрам.

Для повторной диагностики нами использовались те же методики.

Можно отметить, что повысился средний и высокий уровень как у мальчиков, так и у девочек. Уровень низкой и очень высокой самооценки снизился, что можно считать положительным показателем, так как данные показатели указывают на нереалистичное отношение к себе и неблагополучие в ходе личностного развития.

Преодоление состояния тревожности, фрустрации и агрессивности свидетельствует об устойчивости (толерантности) личности к неблагоприятным обстоятельствам жизни на основе адекватного их осознания.

Данные сравнительного анализа позволяют сделать вывод о том, что как у мальчиков, так и девочек снизились показатели на использование физической силы или косвенной агрессии против другого лица, к проявлению негативных чувств, вспыльчивости, грубости при малейшем возбуждении, к оппозиционной манере поведения (от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов).

Таким образом, в результате нашего исследования гипотеза подтвердилась, цель выполнена, задачи достигнуты.

В ходе нашего исследования гипотеза о том, что причинами возникновения дисгармоничных поведенческих реакций являются неадекватно сформированные самоотношение и самооценка, низкая успешность в межличностном общении, высокий уровень тревожности, трансформации идентичности личности, что влияет на психическую и социальную жизнь подростка, проявляется в дисгармоничности, противоречивости личностных характеристик; способами коррекции, на наш взгляд, можно считать специально организованные занятия, направленные на создание целевой установки и коррекционно-развивающие тренинги, направленные на снятие уровней тревожности, агрессии полностью подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 2007- 168 с.
2. Андреева А.Д. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М.: Педагогика, 2005 – 225 с.
3. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. М.: ЮВЕНТУС, 2008 - 98 с.
4. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер.с англ. В.В.Старовойтова - М.: Академический Проект, 2004 – 114 с.
5. Бубнова Э.Ш. Особенности проявлений агрессивного поведения: автореферат дис. канд. псих. наук. - М., 2005.-С. 13.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.В. Назаренко, И.В. Бакунова

ФГАОУ ВПО «Северо-кавказский федеральный университет»

Nazarenko92_1992@mail.ru

Период перехода от школы к трудовой деятельности - сложная стадия в человеческой жизни. В течение этого периода молодые люди борются за личную независимость и должны принять решение относительно дальнейшего жизненного пути. Это трудный этап для каждого человека, но еще более сложен он для молодых инвалидов. Для таких подростков опыт, приобретаемый по мере продвижения во взрослую жизнь, усложнен физическими или интеллектуальными ограничениями, неоправданными надеждами и окружающими препятствиями.

ООН настоятельно подчеркивает, что люди с ограниченными возможностями имеют право на независимую жизнь, включая те же самые права, что и все остальные жители. Одним из них является право на образование.

Согласно ст. 2 [Закона «Об образовании в РФ» 273-ФЗ](#), образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства.

Так же в ст. 19 ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» подчеркивается, что государство гарантирует инвалидам необходимые ус-

ловия для получения образования и профессиональной подготовки в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалидов [2].

Всему этому предшествует профессиональная ориентация - комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склонностями и сформировавшимися способностями и с учетом потребности их будущей специальности [1].

Основными причинами, затрудняющими профессиональное самоопределение лиц с ОВЗ, являются: искаженные представления о собственных возможностях, завышенная (что наблюдается чаще) или заниженная самооценка; недостаточная и искаженная информированность о различных профессиях, условиях труда; несформированность общесоциальных мотивов к трудовой деятельности [3].

Исходя из этого профессионально-ориентационную работу с инвалидами можно условно разделить на: не специфическую и специфическую. Первая заключается в профессионально-ориентационном эффекте реабилитационных мероприятий, главным образом психологических, который обуславливается сглаживанием психологических расстройств и нарушений, формированием психологических свойств, создающих потенциальные предпосылки возможности адекватного профессионального выбора. Вторая, собственно профессионально-ориентационная, выражается в осуществлении экспертно-диагностической оценки профессиональных, трудовых возможностей инвалида в проведении формирующе-коррекционных занятий по созданию позитивных установок у инвалида на те виды профессиональной деятельности, которые объективно показаны ему, исходя из характера экспертно-диагностических оценок.

Отделы профессиональной ориентации для инвалидов созданы при всех управлениях по трудоустройству и занятости населения, так же этим вопросом занимается государственная служба медико-социальной экспертизы. Они оказывают помощь в составлении индивидуального маршрута, дают рекомендации по выбору профессии и месту обучения.

Для того чтобы правильно выбрать профессию, надо сориентироваться всего в трех аспектах: во-первых, определить, каковы профессиональные интересы и склонности; во-вторых, оценить, каковы профессионально важные качества: здоровье, квалификация и способности, которые определяют, в конечном счете, профессиональную пригодность и возможности; в-третьих, узнать, какие профессии пользуются спросом у работодателей на рынке труда, по каким профессиям можно найти работу. В том случае, если личность сумеет совместить все три аспекта, то профессиональный выбор будет удачным. Иными словами, задача заключается в том, чтобы найти профессию, которая, во-первых, интересна и привлекательна для человека, во-вторых, соответствует его возможностям, наконец, в-третьих, пользуется спросом на рынке труда [4].

Смена школьной парты на место в учреждении профессионального образования определяет путь дальнейшей интеграции в жизни общества и поэтому является особенно важным шагом для молодого инвалида. Выбор профессии нуждается в основательной и начинающейся как можно раньше подготовке.

Высокий уровень профессионального образования делает инвалида конкурентоспособным на рынке труда и предоставляет ему равные шансы со здоровыми людьми в плане трудоустройства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005.-176 с.
2. <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/2/> (Кодексы и законы. Правовая навигационная система. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ)
3. http://www.rsr-talant.ru/data/Аналитическое%20исследование_на%20сайт-1.pdf (Российский союз ректоров. Межвузовское исследование «Студенты-инвалиды в российских вузах». Москва, декабрь 2010 г.)
4. <http://www.msetyumen.ru/proforientac/> (Федеральное казенное учреждение: Главное бюро медико-социальной экспертизы по Тюменской области).

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО И МЕЖЛИЧНОСТНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Р.М. Насыров

Южный федеральный университет, nasyrov_92@mail.ru

Актуальность исследования особенностей эмоционального интеллекта (EQ) у юношей и девушек обусловлена тем, что эмоциональный интеллект позволяет управлять как своими, так и чужими эмоциями, что проявляется в более высокой адаптивности и эффективности в общении. На это ссылаются, как зарубежные [2], так и отечественные [1] психологи. Люди с развитым эмоциональным интеллектом легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими, становятся более эффективными лидерами. Поэтому целью исследования явилось изучение особенностей внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта у юношей и девушек. Мы предполагаем, что уровень внутриличностного и межличностного аспектов эмоционального интеллекта, а также их соотношение у юношей и девушек имеют свои различия. Исходя из поставленной цели и гипотезы, были выделены следующие задачи: 1) выявить уровень эмоционального интеллекта у юношей: а) выявить уровень развития осознания и управления своими чувствами и эмоциями; б) выявить уровень развития осознания и управления чувствами и эмоциями других людей; 2) выявить уровень эмоционального интеллекта у девушек: а) выявить уровень развития осознания и управления своими чувствами и эмоциями; б) выявить уровень развития осознания и управления чувствами и эмоциями других людей; 3) выявить различия, а также соотношение внутриличностного и межличностного аспектов эмоционального интеллекта у юношей и девушек. В исследовании применялась методика диагностики эмоционального интеллекта М.А.Манойловой. В качестве эмпирического объекта исследования выступили 30 студентов ЮФУ психологического факультета в возрасте от 18-22 лет (15 юношей и 15 девушек). В ходе проведенной рабо-

ты были выявлены следующие результаты: показатели внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта у девушек выше показателей данного аспекта юношей. Внутриличностный EQ у девушек имеет средний показатель = 5,23 балла, тогда как у юношей средний показатель внутриличностного EQ = 4,73 балла. Если посмотреть каждый элемент внутриличностного EQ более детально, то можно выделить следующий факт: осознание своих чувств и эмоций у девушек развито немного лучше, чем у юношей. Управление своими чувствами и эмоциями у девушек и юношей имеют одинаковые показатели. Также следует выделить тот факт, что показатели управления своими чувствами и эмоциями являются выше показателей осознания своих чувств и эмоций, как у девушек, так и у юношей. Исходя из этого, можно предположить, что представители студенческой молодежи управляют своими эмоциями и чувствами лучше, чем их осознают. Показатели межличностного EQ выше у юношей и имеют средний балл = 1,57, тогда как у девушек средний балл по межличностному EQ = 1,47. Но здесь имеется одна особенность, осознание чувств и эмоций других людей совсем не намного выше у девушек = 2,13 балла, а у юношей данный показатель межличностного EQ = 2 баллам. Но существенная разница имеется в показателях управления чувствами и эмоциями других людей. У юношей данный показатель превышает показатель девушек, из чего следует, что юноши в ходе межличностного контакта более направлены на управление чувствами и эмоциями других людей, чем девушки. Дальнейшее исследование требует уточнения гипотезы и расширения выборки испытуемых.

1. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный интеллект. М.: «Институт психологии РАН», 2004.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: «АСТ МОСКВА», 2009.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

М.Н. Наумова

Южный федеральный университет

Распад СССР, и последовавшие за ним экономические преобразования в «новой» России привели к заметному кризису профессиональной компетентности, снижению эффективности деятельности, имеющему место во всех сферах народного хозяйства. Особенно актуальным стал вопрос коммуникативной компетентности будущего специалиста, способствующий успешному самоопределению молодежи в мире труда, образования, межличностных и общественных отношений, но самое главное - это одно из основных условий действительного развития и самореализации личности. В настоящее время перед образованием встала новая задача - формирование коммуникативной компетентности как части профессиональной подготовки специалиста.

Проанализировав труды в области изучения системы отношений человека (Б.Г.Ананьев, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн); работы в области психологии педагогического взаимодействия (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев,

В.А.Кан-Калик, И.Б.Котова, Н.В.Кузьмина, А.А.Леонтьев, А.К.Маркова); концепции коммуникативной компетентности учителя, разработанные отечественными и зарубежными авторами (М.И.Лукьянова, Л.М.Митина, Л.А.Петровская, Дж.Равен, А.А.Реан, Л.Росс, Т.Н.Щербакова), под компетенцией мы понимаем - динамическое сочетание ряда параметров — знаний и их применения, умений, отношений и ответственности, описывающие результаты освоения программы/модуля обучения.

В современных теоретических и эмпирических исследованиях компетентности субъекта деятельности, сущность категории «компетентность» может быть описана как:

- способность (как любое проявление потенциалов человека);
- свойство (как устойчивое психическое образование, обеспечивающее качественно-количественный уровень поведения и деятельности);
- качество (как наличный уровень проявления какой-либо стороны возможностей человека) [1].

В исследованиях выделяют различные виды коммуникаций: педагогическая, деловая, массовая, межличностная, субъектная и т.д. В образовательном процессе особое внимание уделяется педагогической коммуникации, при которой педагог выступает либо непосредственно как источник информации, либо как организатор ее поиска. Коммуникация предполагает обмен различного рода информацией, знаниями, навыками и умениями в ходе взаимодействия людей. Тем не менее, зачастую приходится сталкиваться с ситуацией, когда в процессе речевого взаимодействия обмена информацией не происходит. Причиной этого является несформированность коммуникативной компетенции участников общения, которая рассматривается современными исследователями коммуникативного подхода (К.Морроу, Е.И. Пассов и др.) в качестве главной цели обучения.

Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия. Компетентность в общении имеет несомненно инвариантные общечеловеческие характеристики и в тоже время характеристики, исторически и культурно обусловленные.

Развитие коммуникативной компетентности - поэтапный процесс. Он включает в себя организацию коммуникации, развитие коммуникативных способностей и формирование коммуникативных умений. Предполагаемый результат – сформированность коммуникативной компетентности определенного уровня.

Определение компетентности студентов - одна из важнейших задач обучения и воспитания, решение которой способствует становлению базовых компетентностей человека.

Самопрезентация - это целенаправленная деятельность личности, направленная на создание благоприятного впечатления о себе или впечатления, соответствующего чьим-либо идеалам; она выражается в умении действенно и выигрышно подать себя в различных ситуациях, расположить к себе аудиторию, привлечь внимание, актуализируя интерес к своим определенным внешним. Как вербальная и невербальная демонстрация собственной личности, самопрезентация всегда осуществляется в системе внешних коммуникаций и в отношении соци-

ально и культурно принятых способов действий и поведения. Являясь, по сути, деятельностью по управлению впечатлением о себе, она связана с контролем и регулированием Я-информации для создания необходимого Я-образа в глазах окружающих, конструирования модели поведения, отвечающей в конкретной ситуации исполняемой роли, имиджу, социальным требованиям [3].

Таким образом, самопрезентация как результат - это создание благоприятного впечатления о себе, как средство - создание определенного Я-образа, как деятельность - управление впечатлением о себе посредством поведенческой демонстрации Я-информации. Очевидно, что само-презентация всегда ориентирована на некие образцы, идеалы, в соответствии с которыми человек демонстрирует, подает себя перед той или иной аудиторией, используя различные коммуникативные средства и имея целью создать благоприятное впечатление о себе.

В свою очередь, представление о себе, обуславливающее благоприятное впечатление, зависит от особенностей окружающих (их идеалов, стереотипов, установок, ожиданий и пр.); выбор тех или иных средств и содержания самопрезентации во многом определяется индивидуальными особенностями личности и целями самопрезентации [2].

Литературы:

1. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение / Сёмин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. - М: Изд-во МГУ, 2007. - 208 с.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
4. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 360-362.
5. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – №10. – С. 56-61.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ОБОБЩЕННОМУ ДРУГОМУ ЖИТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ ГЛУБИНКИ

И.С. Никитенко

Южный федеральный университет

Nikitenko.irina.sfedu@mail.ru

Проблема отношений человека уже на протяжении длительного периода привлекает внимание ученых самых различных направлений: философии, психологии, социологии, политологии и многих других научных дисциплин. Категория отношение является одной из базовых категорий социальной психологии. Как показали работы В.Н. Мясищева и многочисленных последователей, отношения личности образуют систему, которая включает в себя отношение к предметам и

явлениям внешнего мира (субъект - объектные отношения), отношение к другим людям (субъект - субъектные, межличностные отношения) и отношение к себе (самоотношение) [2].

Отношение человека с другими людьми является необходимым условием человеческого развития, формируется с момента его рождения и влияет на становление системы отношений в целом. В последнее время многие исследователи рассматривают в качестве одного из факторов формирования отношений субъекта территориально-пространственную организацию окружающей его среды, т.е. между индивидом и местом его локализации - проживания, работы, отдыха, общения и т.п. - существует крайне важная связь. Следовательно, не только человек оказывает непосредственное влияние на свое физическое окружение путем его активного преобразования, но и физическая среда накладывает отпечаток на мировосприятие и поведение человека. [3,5]. Традиционно при изучении территориально-пространственной организации окружающей среды сравнивают город и село. Город или село как непосредственная среда жизнедеятельности человека в широком смысле реализует важнейшую интегрирующую функцию – функцию социального развития человека, населения. Решающая фаза социализации – формирование в сознании образа «обобщённого другого». По Дж. Г. Миду «обобщенный другой» – это представление человека об абстрактном другом, включающее совокупность ожиданий, установок, ценностей группы, на которые индивид ориентирует свое поведение).

Современная Россия — городская страна. По данным Всероссийской переписи населения 2010 года 73,7% жителей нашей страны проживает в городах (105,3 млн. человек). Вплоть до 1990 г. в России наблюдался постоянный рост городского населения, способствующий быстрому увеличению его удельного веса в населении страны. Главным источником неуклонного роста городского населения в советский период служил приток сельских жителей в города вследствие перераспределения трудовых ресурсов между промышленностью и сельским хозяйством. Но, несмотря на многие десятилетия миграции, более четверти населения России живет в сельской местности (38,2 млн. человек).

Возрастающее внимание социальной психологии к анализу процессов жизнедеятельности в городской среде связано, прежде всего, с тем, что город рассматривается как большая социальная группа, характеризующаяся рядом социально-психологических особенностей, в первую очередь спецификой межличностных отношений и общения [4].

Жители села – это определенная социально-демографическая группа с характерными для нее возрастными, социально-психологическими особенностями и социальными ценностями, которые обусловлены уровнем социально-экономического и культурного развития конкретного социума. Социально-территориальное неравенство в современном российском обществе приобретает все более глубокий характер. В силу очень низкого качества транспортных и прочих коммуникаций, существуют такие населенные пункты, которые часто никак не вписываются в стандарты XXI века. На одном полюсе находятся столицы (политическая, экономическая, культурная, религиозная, национальная, рекреационная и т.д.), как узлы концентрации потоков ресурсов, на другом - глубинка как зона социального исключения.[1]

Анализ имеющихся публикаций по социальной психологии, проведенных Н.А. Шматко, Г.А. Коржовым, Н.В. Ивановой, А.А. Балакиной и др. показывает, что, как правило, психологические аспекты особенностей отношений жителей села остаются за пределами научных исследований. Если феномен столицы привлекает внимание многих исследователей, то глубинка остается слабоизученным явлением.

Современные исследователи определяют глубинку, как часть социокультурного пространства, относительно изолированную от основных ее потоков, характеризующихся их относительно низкой интенсивностью и плотностью, ограниченным объемом ресурсов, удаленная от центров политической, экономической и культурной активности. Вялотекущие потоки глубинки формируют социальное поле, обладающее слабой удерживающей силой, что открывает его воздействию более мощного притягивающего поля региональных центров и столицы.[1]

Гипотеза исследования: Выраженность социально-психологических потребностей и модальностей отношений к другим людям у жителей села и малого города могут различаться.

Объектом выступили 55 жителей поселка Краснопартизанский, (Ремонтненский район, Ростовская область) и 94 жителя города Крымск (данные по жителям малого города предоставлены А.А. Балакиной).

В поселке Краснопартизанский мною было проведено исследование при помощи следующих методик: опросник межличностных отношений В.Шутца, адаптированный Рукавишниковым; блок методик, диагностирующих различные виды отношений к другим людям (шкала «принятия других» Фейя, «шкала враждебности» Кука-Медлей, «шкала доброжелательности» Кэмпбелла, «шкала доверия» Розенберга, «шкала манипулятивного отношения» Банта), адаптированные Ю.А. Менджеринской.

Для проверки данной гипотезы мы провели сравнительный анализ по критерию Манна-Уитни выраженности социально-психологических потребностей и различных модальностей отношений к другому жителей сельской местности и малого города.

Данные, полученные в результате проведенного исследования, позволяют нам сделать ряд обобщающих выводов:

1)Выраженность социально-психологических потребностей у жителей села и малого города различается:

- У жителей поселка Краснопартизанский менее интенсивно выражена, по сравнению с городскими жителями, потребность в поиске новых контактов ($p=,002$);

- Потребность в зависимости у жителей глубинки выражена в меньшей степени, по сравнению с потребностью в контроле со стороны других людей у жителей малого города ($p=,000$);

- Потребность в любви со стороны других людей (потребности быть любимым) у жителей поселка Краснопартизанский выражена гораздо в большей мере по сравнению с жителями города Крымск ($p=,000$).

2)Выраженность модальностей отношений к другим людям у жителей села и малого города различаются:

- Такие модальности отношений к другим людям, как манипулятивное отношение и цинизм, в меньшей степени выражены среди респондентов поселка Краснопартизанский ($p=,000$);

- Сравнительный анализ модальностей отношений к другим людям у жителей села и малого города также выявил более низкий уровень принятия других людей у жителей сельской местности ($p=,000$).

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Это означает, что уровень территориально-пространственной организации населенного пункта обуславливает различия в социально-психологических потребностях и модальностях отношений к другим людям. Исследование расширит существующие в социальной психологии представления о социально-психологических особенностях жителей населенных пунктов разного уровня.

Библиографический список:

1) Ильин В.И. Российская глубинка в социальной структуре России // Журнал социологии и социальной антропологии. 2010. Т. 13. № 4. С. 25-47.

2) Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. -2003.

3) Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие Издательство: Школьные технологии, 2006 г.

4) Самошкина И.С. Территориальная идентичность как социально-психологический феномен. // Вопросы психологии. -2008.-№4.-с.99-105.

5) Шкурко Т.А. Отношения к «своим/чужим», «близким/далеким» жителей городов разного типа // «Социальная психология и общество», 2013, № 4.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРУПЦИИ

А.Н. Никушина

ИТА Южный федеральный университет, г.Таганрог, Россия

alexnikushina@mail.ru

Коррупция - системно организованное социальное явление, интегрирующее экономическую, юридическую, социальную, управленческую, этическую и политическую составляющие. Психология только начинает присоединяться к обществу научных дисциплин, изучающих ее.

В мировом рейтинге коррупции 2012г. Россия занимает 154 позицию из 178-ми возможных, соседствуя с такими государствами, как Кения и Конго, причем еще в 2000-ом году она находилась на 82-м месте, вдвое ухудшив свои позиции за истекшее десятилетие. При этом расширяется «объект» коррупционной деятельности. Продаются не только традиционные услуги коррупционеров, но и должности, звания, награды, дипломы, ученые степени, места в представительных органах и многое другое. Отечественная рыночная экономика – самая «рыночная» в мире в том печальном смысле, что у нас можно купить то, что в других странах не продается.

Психология коррупции – самостоятельная и, к сожалению, очень перспективная область психологического исследования. Любопытные результаты дало

социально-психологическое изучение мотивов коррупционного поведения, которое высветило два ведущих мотива: достаточно очевидный, состоящий в стремлении к материальным благам, и менее тривиальный, заключающийся в отношении к коррупции как к опасной и увлекательной игре. Наличие именно этих двух основ мотивации, их взаимное усиление в значительной мере объясняет как распространенность коррупции, так и то, что соответствующее поведение реализуется в течение многих лет, становясь образом жизни.

Социально-психологическую картину дополняют социологические исследования коррупции. В частности, фиксируются такие характеристики современной российской коррупции, как открытость и цинизм. Они согласуются с приведенными выше данными о том, что нынешние российские коррупционеры, как правило, не боятся расплаты за свои действия и считают их вполне оправданными. Отметим, что и технологии скрытого, «безопасного» взяточничества непрерывно развиваются, поскольку высокая креативность коррупционеров тоже не вызывает сомнений. Согласно данным зарубежных исследований, наибольших успехов в коррупционных махинациях добиваются высокоинтеллектуальные и творческие люди, характеризующиеся нестандартным подходом к решению задач. В результате некоторые коррупционные схемы просто поражают своей изощренностью и совершенством.[1,с.55]

Исследователи проблемы подчеркивают три важных свойства российского отношения к коррупции, непосредственно связанных с нашей массовой психологией.

1. толерантность к коррупции, отношение к ней как к повсеместному и неискоренимому явлению, не заслуживающему серьезного осуждения.

2. выраженное осуждение получают лишь запредельные размеры взяток, особенно если «берут не по чину».

3. непоследовательность и противоречивость. Свое собственное коррупционное поведение и аналогичное поведение родных и близких воспринимается как вынужденный ответ на объективные обстоятельства, не ассоциируется с коррупцией и не получает отрицательной эмоциональной оценки, в то время как аналогичное поведение других лиц рассматривается как коррупционное и выражающее их негативные личностные качества.

Важная социально-психологическая особенность нашей культуры, создающая благоприятную среду для коррупции, состоит в приоритете неформальных социальных отношений над формальными. В результате такая форма коррупции, как обмен ненормативных услуг на деньги, дополняется такими ее видами, как обмен услуг на услуги, обмен услуг на приобретение более высокого статуса в различных социальных структурах, и многие другие.

Нашей российской, как и другим культурам, не изжившим элементы патриархальности, свойственны клановость, семейственность, телефонное право, «теневые» способы решения проблем, в том числе и властными структурами, всевозможные «серые кардиналы», «банановый» механизм приближения к власти. Они создают психологическую среду, в которую коррупция вписывается очень органично.

«Коррупционер-одиночка» в современной России – вымирающий вид. Ему на смену пришли неформальные структуры – коррупционные сети. Происхо-

дит процесс «корпоративизации» коррупции. В результате Россия причисляется не просто к коррумпированным, а к системно коррумпированным странам. Попадая в коррупционные «сети», практически невозможно остаться честным. Если же такой человек появляется, от него стремятся избавиться. Все это не только придает коррумпированным организациям характер «боевых единиц» и делает их очень устойчивыми, но и порождает хорошо известный в психологии феномен дистрибуции вины и ответственности.

Следует отметить и то, что в отечественной культуре весьма размыты границы между собственно взяткой и тем, что рассматривается как благодарность. И неудивительно, что основная часть коррупционного оборота приходится не на долю постоянно критикуемых чиновников, а на людей таких профессиональных групп, как врачи, учителя, таможенники, пожарники.[2, с.19]

В общем, можно сделать неутешительный вывод: коррупция в современной России – «это больше чем коррупция». Она оценивается как наш образ жизни. При этом Россия вписывается и в общемировые закономерности коррупции, находясь под влиянием соответствующих факторов. Так, например, уровень коррупции возрастает в период модернизации, когда принятие соответствующих решений полностью определяется произволом чиновников. Поэтому радикальное уменьшение количества разрешительных и запретительных функций чиновников рассматривается в качестве одного из главных направлений борьбы с коррупцией. Большое влияние на нее оказывают также равнодушие значительной части населения к нарушению социальных норм, массовые цинизм и утрата здравого смысла. Она связана и с различными национальными особенностями общественной жизни, например, с традицией делать подарки, с такой характеристикой культур, как коллективизм-индивидуализм, с особенностями религиозных конфессий и с другими факторами.[1, с.42]

Вместе с тем, следует подчеркнуть и опасность абсолютизации подобных позиций: ведь если уровень коррупции определяется вековыми особенностями национальных культур, то попытки его снижения выглядят обреченными на провал. Однако некоторые страны Юго-Восточной Азии добились ощутимых успехов в борьбе со взяточничеством, сохранив свою самобытную культуру. Оптимизм внушают также исследования, демонстрирующие, что люди, переехавшие из стран с высоким уровнем коррупции в страны, где она практически отсутствует, в большинстве своем прекращают совершать коррупционные действия. Однако, возвращаясь на Родину, они снова берутся за старое – начинают давать и брать взятки.

Одним из главных препятствий в современной России является часто отмечаемая коррумпированность значительной части чиновников, в том числе и тех, которые, в силу своего служебного положения, обязаны с ней бороться.

Зачастую призывы к борьбе с коррупцией мы слышим, можно сказать, из самых центров этой самой коррупции. При искренности намерений высшей государственной власти уменьшить масштабы коррупции, удивляет ее неразборчивость при назначении чиновников высокого уровня, в результате которой два высших руководителя в нашей стране вызывают доверие у основной части населения, а их ближайшее окружение – нет. Два первых лица государства, очевидно, закрывают глаза на способы обогащения их ближайшего окружения, имеющие

коррупционный оттенок. Происходит обмен либерального отношения к этому на лояльность, а коррупция оказывается картой в более важной игре, имеющей ставкой стабильность власти.

Подводя итог, хочется отметить, что возможности борьбы с коррупцией имеются, и психологии надлежит активно включиться в решение этой проблемы, которую трудно не признать одной из главных в современной России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коррупция и бюрократизм: истоки и пути преодоления: Темат. сб. / Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации; [Отв. ред. Иванов Г. И.]. — М.: РАГС, 1998.
2. Богданов И. Я. Коррупция в России: Соц.-экон. и правовые аспекты / И. Я. Богданов, А. П. Калинин; Рос. акад. наук. Ин-т соц.-полит. исслед. — М., 2001.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕ И ОБ ИДЕАЛЬНОМ СТУДЕНТЕ

А.Ю. Острикова, Д.П. Комарова
Волгодонский институт (филиал) ЮФУ
kafpd@yandex.ru

Одной из основных линий развития в юношеском возрасте является обучение, направленное на освоение будущей профессии. Успешность обучения и воспитания студентов в вузе во многом обуславливается адекватным отражением участников педагогического процесса. Образ педагога, формирующийся у студентов, определяет отношение, как к самому педагогу, так и к учебному процессу. В то же время студент для адекватного функционирования в учебной деятельности должен соответствовать образцам, отраженным в типичных представлениях об идеальных студентах.

Представление о другом человеке тесно связано с уровнем собственного самосознания [1, с.122]. Чем более полно раскрывается другой человек, тем более полным становится и представление о самом себе. В юношеском возрасте происходит перестройка отношения к себе. В связи с этим возникает необходимость исследования представлений студентов об идеальном преподавателе и идеальном студенте.

Понятие «идеальный образ» является многозначным, поскольку слово идеальный можно трактовать как минимум в двух значениях: как нематериальный, находящий свое воплощение в продуктах духовной деятельности (виртуальный) и как производное от понятия идеал в аксиологическом плане (модель) [2, с.56].

Цель эмпирического исследования – выявление системы представлений студентов об идеальном преподавателе и идеальном студенте.

Гипотеза исследования: представления об идеальном преподавателе и идеальном студенте различаются у студентов первого и пятого курсов.

В ходе исследования применялись следующие методы: психодиагностические методы (сочинение), контент-анализ, методы

математической статистики (χ^2 -критерий Пирсона, критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера) и качественный анализ.

В исследовании приняли участие 27 студентов I и V курсов ФГАОУВПО в г. Волгодонске, обучающихся на очном отделении по специальности «Психолого-педагогическое образование» и «Социальная работа». Возраст от 17 до 21 года.

На первом этапе был проведен контент-анализ сочинений студентов об идеальном преподавателе (табл.1).

Таблица 1

Представления об идеальном образе преподавателя у студентов I и V курсов

Идеальный образ преподавателя	I курс	V курс
Профессионально-педагогическая компетентность	40%	88,2%
Способности и личностные качества	90%	47,1%
Отношение к студентам	60%	53%
Внешний облик преподавателя	20%	5,9%

Сопоставляя представления об идеальном образе преподавателя студентами I и V курсов, можно отметить следующие значимые различия: студенты I курса чаще, чем студенты V курса описывали личностные качества и способности преподавателя: ответственность, сдержанность, эмпатия, толерантность, коммуникативные качества, уверенность в себе, чувство юмора. Результаты статистического анализа выявили различия в распределении признака ($\chi^2 = 17,06$, $p \leq 0,05$). Для студентов V курса идеальный преподаватель должен уметь заинтересовать и «заразить» студента своим предметом, доступно его преподнести. Студенты пишут о том, что «к такому преподавателю всегда с желанием ходишь на лекции, выполняешь все задания». Должен быть образованным, умным, хорошо знать и любить свой предмет ($\chi^2 = 35,19$, $p \leq 0,01$). По отношению к студентам ($\phi^* = 0,141$) и внешнему облику преподавателя ($\phi^* = 1,153$) значимых различий не обнаружено.

На втором этапе был проведен контент-анализ сочинений студентов об идеальном студенте (табл.2).

Таблица 2

Представления об идеальном образе студента

Идеальный образ студента	I курс	V курс
Добросовестный студент	90%	94,1%
Коммуникативные качества	70%	59%
Интеллектуальные качества	40%	82,3%

Полученные данные свидетельствуют о приоритете у студентов идеального образа, в структуре которого преобладают качества связанные с исполнением внешних требований: быть ответственным, дисциплинированным, старательным, трудолюбивым, целеустремленным. Результаты статистического анализа не выявили различия в распределении признака ($\chi^2 = 2,13$). Идеальный образ, в структуре

которого доминируют коммуникативные качества, является значимым и для студентов первого и пятого курсов. Также статистически не подтверждается различие в распределения признака ($\chi^2 = 5,37$). Студенты пятого курса считают, что идеальный студент должен «обладать тягой к знаниям», стремится к постоянному саморазвитию ($\chi^2 = 27,33$ $p \leq 0,01$).

Следовательно, происходит изменение представлений об идеальном студенте и идеальном преподавателе у студентов в процессе обучения.

Для студентов первого курса важны личностные качества и способности преподавателя. Для студентов пятого курса значимыми являются общепедагогические, предметные знания, умение доступным образом объяснять учебный материал, умение создать мотивацию студентов для усвоения учебного предмета.

На заключительном этапе обучения идеальным студентом является «студент-интеллектуал», что свидетельствует о более серьезном отношении к себе, как к профессионалу.

Данное исследование имеет практическое значение для совершенствования процесса взаимодействия преподаватель – студент. Следует отметить, что в зависимости от представлений об идеальном студенте и идеальном преподавателе у студентов могут развиваться личностные качества, связанные с содержанием идеальных образов, на которые ориентируется студенты.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Еремеев Б.А., Корчинский С.О. Образ совершенного учителя и проблема педагогической профессионализации сознания // Психологические проблемы развития профессионального сознания учителя: Межвуз. сб. науч. тр. Л., 1991. С. 55-69.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ РОЛЕВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В КОМАНДНОЙ РАБОТЕ

Д.Л. Павлова

Кубанский государственный университет

daria.pavlova.1992@mail.ru

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности [1]. К сожалению, синдром эмоционального выгорания на начальной стадии обнаруживают крайне редко, чаще его отмечают уже постфактум после увольнения сотрудника. Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения синдрома эмоционального выгорания как деформирующего профессиональную жизнь индивида феномена, а также – раскрытия характера влияния эмоционального выгорания на социальное поведение работника. В современных условиях понятие «синдром

эмоционального выгорания» занимает ключевые позиции в ряде отраслей психологии. Как исследовательское поле оно представляет собой несомненный интерес для раскрытия механизмов взаимодействия субъекта деятельности и профессиональной среды. Его исследование в этом плане позволяет вскрыть особенности профессионального пути личности, проследить механизмы отрицательного воздействия профессии на ее развитие, вскрыть причины возникновения профессиональных кризисов, выявить закономерности соотношения прогрессивных и регрессивных этапов профессионального становления и факторы, обуславливающие их взаимодействие [3;4] .

Цель работы изучить характер влияния эмоционального выгорания на характер ролевых предпочтений личности в командной работе.

Гипотезой выступает предположение о том, что феномен эмоционального выгорания влияет на социальное поведение человека в пространстве его организационных отношений, что проявляется в изменении характера ролевых предпочтений в командной работе.

Объект исследования: феномен эмоционального выгорания в контексте социального взаимодействия личности с профессиональным окружением.

Предметом исследования является влияние эмоционального выгорания на характер ролевых предпочтений индивида в командной работе.

Эмпирическая база исследования – сотрудники компании сотовой связи в количестве 40 человек, работающие на таких должностях как: диспетчер колл-центра, продавец-консультант и менеджер по работе с персоналом. Основная часть информации была получена при помощи следующих диагностических инструментов: опросник для выявления профессионального выгорания МВІ (в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е. Старченковой) [3]; тест Р. Белбина на выявление личностного профиля предпочтений командных ролей [2]. Анализ полученных данных проводился при помощи коэффициента корреляции Пирсона. Также использовались такие процедуры описательной статистики как вычисление средних и частотный анализ [5]. Влияние эмоционального выгорания на ролевые предпочтения в командной работе выявлялось на основе анализа значимых корреляционных взаимосвязей субшкал опросника МВІ (общий показатель, «эмоциональное истощение», «деперсонализация» и «профессиональные достижения») со степенью привлекательности-непривлекательности для респондентов каждой из восьми командных ролей по Р. Белбину («председатель», «формирователь», «генератор идей», «оценщик идей», «организатор работы», «организатор группы», «исследователь ресурсов», «завершитель»).

По результатам исследования выявились следующие тенденции.

Представители профессиональных областей, анализируемых в нашем исследовании - диспетчеры колл-центров, продавцы-консультанты и менеджеры по работе с персоналом - очень сильно подвержены эмоциональному выгоранию, абсолютно у каждого респондента обнаружилось наличие исследуемого феномена. По нашему мнению, это вполне закономерно, поскольку в деятельности в деятельности указанных выше специалистов присутствует значительное количество факторов провоцирующих стрессы средней интенсивности (разнообразие задач, решаемых в короткие сроки, необходимость сдерживания в себе эмоций по отношению к клиентам и т.п.).

Обнаруживается высокая специфичность влияния каждой из парциальных составляющих эмоционального выгорания на сферу ролевых предпочтений в командной работе.

Под влиянием *эмоционального истощения* происходит уменьшение субъективной привлекательности для сотрудников компании таких командных ролей как «формирователь» и «организатор группы». Характерные для этого аспекта эмоционального выгорания снижение фона настроения, равнодушие к происходящему, чувство «нехватки сил» девальвируют в восприятии респондентов вышеназванные командные роли, относящиеся к одним из наиболее «энергозатратных».

Следствием *деперсонализации* оказывается уменьшение интереса к занятию в командной работе ролевых ниш «председателя», «генератора идей», «организатора группы» и «завершителя». В основе подобных трансформаций диапазона ролевых предпочтений находятся коррелирующие с рассматриваемым парциальным аспектом СЭВ тенденции негативизации восприятия окружающих, цинизм, дефицит эмпатии.

Редукция профессиональных достижений, характеризуемая примитивизацией трудового поведения, искусственным сужением субъективно принимаемого круга профессиональных обязанностей, негативной оценкой перспектив своей работы, минимизирует притязания сотрудников на роли «завершителя» и «генератора идей».

Межличностные общение, в рамках профессионально-ролевых отношений очень важная составляющая социализации индивидов, в том числе его социального взаимодействия. При помощи межличностного взаимодействия человек приобретает многое для себя: получает информацию, нормы поведения, идеи для дальнейшего развития. Важно отметить, что человек не только подвергается влиянию, но и оказывает его на своего оппонента. Но ведь взаимодействие - это не односторонний процесс, в нем задействованы несколько сторон и у каждого из них свой набор ролевых предпочтений, при деформации одной стороны под негативным влиянием окажется и взаимодействующий с ним, а также их совместная деятельность. Следовательно, эмоциональное выгорание может быть понято как определенный «инициальный фактор» изменения организационной среды в целом и микросоциальных отношений в конкретном структурном подразделении. Направленность же этих изменений – позитивная, негативная или амбивалентная – представляет собой самостоятельный вопрос, могущий быть проясненным в дальнейших исследованиях.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние на характер активности личности в сфере командного сотрудничества. С усилением эмоционального выгорания имеет место переориентация ролевого поведения в направлении поиска поддержки и соучастия, маскирующих боязнь не справиться со своей работой.

Список использованной литературы

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.
2. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров / Пер. с англ. М.: Дело, 2004.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009.

4. Гринберг Дж. Управление стрессом / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2002.
5. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования. М: Инфра-М, 2004.

МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ «ГРУППЫ РИСКА»

Ю.А. Пивоварова

*Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова»
rector@tgpi.ru*

В настоящее время понятие «дети группы риска» употребляется довольно часто в психолого-педагогической литературе. Большинство авторов сходятся во мнении, что «дети группы риска» — это категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни, более других категорий, подвержена негативным внешним воздействиям со стороны семьи, а также общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних [2, с. 58]. Ситуация развития общества на современном этапе привносит в жизнь ребёнка ряд угроз и рисков, которые молодой формирующейся личности трудно самостоятельно преодолеть без серьёзных потерь и срывов. Особенно сложно процесс развития и формирования личности проходит у детей «группы риска». По исследованиям А.А. Киберева и И.В. Сеньчуковой наибольшее число рисков и нарушений процесса социализации происходит у детей из неблагополучных (дезадаптированных, дисфункциональных) семей, где дети обделены заботой и вниманием со стороны родителей [1].

Вопрос о трудных детях, подростках, школьниках не нов. Ещё в конце 50-х годов XX века стали появляться работы, посвященные проблеме «педагогической трудности» детей (Л.С. Славина, В.А. Сухомлинский, Г.П. Медведев, В. Матвеев, Л.М. Зюбин, Э.Г. Костяшкин и др.) Вопросами определения содержания, методики и технологии воспитательной деятельности посвятили свои работы М.А. Галагузова, В.Е. Гмурман, Ю.В. Василькова, Л.С. Выготский, И.Д. Зверева, А.Й. Капская, Л.Г. Кузнец, О.М. Леонтьев, А.С. Макаренко, А.О. Малько и другие исследователи.

Одно из необходимых направлений работы с детьми «группы риска» — это тесный контакт с родителями. В такой деятельности необходимо проявить максимум терпимости к образу жизни семьи ребёнка и воспитательным издержкам. Специалист по безопасности, психолог, социальный педагог должен оказывать конструктивную помощь, применяя разнообразные методы, а не противодействовать и критиковать. Ему следует принять как данность сложившиеся в этой семье ролевые отношения и границы между поколениями. Очень продуктивным и желательным представляется вовлечение в процесс совместной деятельности и реабилитации ребёнка всей семьи в её самом расширенном составе, включая бабушек и дедушек, а также других родственников, контактирующих с ребёнком и его

семьей. Изучение семьи, как диагностический метод, может быть успешным при условии проявления педагогом высокого такта, уважительного, внимательного и чуткого отношения к родителям.

Социальный педагог Н.Н. Стош разработала методику контактного взаимодействия с родителями. Эта методика представлена шестью стадиями, последовательно сменяющим друг друга [3, с. 18-19]

Первая стадия «Поиск контактов», на которой происходит встреча с родителями. На этой стадии рекомендуется педагогу проявить высокий такт, искреннее уважение к родителям, деликатность и сдержанность, а главное – постараться не оттолкнуть их от себя и от проблемы. Вторая стадия «Поиск общей темы». На этой стадии специалист выясняет условия семейного воспитания, в чём выражается забота родителей о ребёнке и т.д. Его задача на этом этапе – подготовить почву для взаимопонимания, выявить отношения родителей между собой и к ребёнку. На этом этапе зарождаются положительные эмоции от общего интереса и доброжелательного общения. Третья стадия «Установление общих требований к воспитанию ребёнка». Педагог должен грамотно рассказать родителям о своих взглядах на воспитание, выявить взгляды родителей по этой проблеме и предложить обоснованные методы воздействия на ребёнка. Четвёртая стадия «Упрочение сотрудничества в достижении общей цели». На этом этапе очень важно, чтобы родители поняли свои ошибки в воспитании и его недостатки. Очень важно на этой стадии уточнить воспитательные возможности друг друга, выработать единые цели и задачи воспитательного воздействия на ребёнка. Пятая стадия «Реализация индивидуального подхода». На этой стадии, опираясь на ранее предложенное родителями, специалист предлагает конкретные меры педагогического воздействия на ребёнка. Необходимо акцентировать внимание родителей на положительных моментах в воспитании ребёнка и в тактичной форме сообщить о недостатках воспитательного процесса. Шестая стадия «Совершенствование педагогического сотрудничества». Эту стадию Н.Н. Стош рассматривает как стадию углубления и расширения педагогического сотрудничества, период распределения принятых и согласованных ролей, реализации единых педагогических воздействий на школьника [3, с. 19].

Таким образом, важнейшим условием успешности работы с детьми группы риска является включение таких детей в систему новых отношений, которые должны строиться на основе коллективной и общественно-полезной деятельности, а также при обязательной поддержке семьи.

Список литературы

1. Дубровина И. В. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения / И.В. Дубровина, Э.А. Минкова. - М.: 1995.
2. Селиванова О.А., Фалько В.В. Взаимодействие социального педагога с детьми «группы риска» // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 58-62.
3. Стош Н.Н. Организация работы социально-педагогической службы с учащимися «группы риска» // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2006. – № 7. – С. 16-22.

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

Д.А. Пилипенко

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Кубанский государственный университет»*

ВВЕДЕНИЕ

Существует мнение, что дети из полных и неполных семей по-разному адаптируются в обществе. Причем социализация детей из неполных семей является более проблематичной.

Материалом для исследования послужили данные опроса 36 родителей и их детей-подростков 14-15 лет, учащихся 8-х классов МОУ СОШ № 10 ст.Новомышастовской . Это количество было составлено из двух групп: полных (18) и неполных (18) семей. Все родители – жители станицы Новомышастовской Красноармейского района Краснодарского края, более половины из них имеет высшее образование.

Диагностические методики:

1. Тест - опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столин.
2. Диагностика сферы межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений по методике Рене Жиля.
3. Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор)

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ

Использовался тест - опросник А.Я. Варга, В.В. Столина.[3, с. 254] В полных семьях значимое место занимает шкала «симбиоз» 65%. Это высокий показатель того, что подростка лишают самостоятельности и инициативности, родители стараются оградить ребенка от трудностей и ощущают постоянную тревогу за него. В неполных семьях этот показатель равен 15 %.

Авторитаризм в отношениях с детьми присутствует как в полных (30%), так и в неполных семьях (20%), что также свидетельствует о сниженной самостоятельности подростков.

В неполных семьях – преобладание по шкале «маленький неудачник» (55%). Детям приписывается личная и социальная несостоятельность; ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, родитель воспринимает его младшим по сравнению с реальным возрастом. В полных семьях этот показатель отсутствует.

«Принятие-отвержение» присутствует в семьях неполных в 10%-ном соотношении, в полных показатель равен 5 %. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы; родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. Стоит отметить, что однозначно определить, который полюс имеет место в семье невозможно.

Фактором, определяющим сходство современных семей: как полных, так и неполных – является отсутствие «кооперации» - социально желательного образа родительского отношения. Проведенное исследование показало, что в большинстве своем родители не слишком заинтересованы в делах и планах подростка, не оценивают по достоинству интеллектуальные и творческие способности ребенка, его самостоятельность и инициативность не поощряется. В большой степени сохраняется авторитарный стиль общения.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКА И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Использовалась методика Рене Жиля. [2, с.418] Из проведенного исследования можно сделать выводы, что в неполных семьях доминирующая роль принадлежит матери, с которой подростки не находят взаимопонимания, отношение к отцу скорее негативное, а также отсутствует понимание родителей, как супружеской четы.

В полных семьях подростки считают родителей своей семьей, существует любовь к брату или сестре, главенствующая роль принадлежит матери либо отцу, или же обоим родителям в равной степени. В зависимости от характера устоев семьи с матерью и отцом у подростков преобладают дружеские, демократические отношения. Детям присуще понимание супружества, как родительской четы.

В целом социальная приспособленность подростков и полных семей гораздо выше, устойчивее, нежели социальная приспособленность подростков из неполных семей.

ТРЕВОЖНОСТЬ У ПОДРОСТКОВ.

Измерение уровня тревожности подростков по методике Личностной шкалы Дж.Тейлора [1] показал следующие результаты:

У подростков из полных семей преобладает высокий (42 %) уровень тревожности.

У подростков из неполных семей уровень тревожности несколько выше. 31 % подростков имеет средний уровень тревожности, 53 % - высокий.

Отметим, что шкала в первую очередь выявляет тех школьников, которые не только испытывают тревожность, но и считают необходимым заявить об этом.

Так нами установлено, что высокий уровень проявления тревожности наиболее свойственен детям из неполных семей. Дети из полных семей более адаптированы социально. Им присущ средний уровень тревожности. Они несколько спокойнее могут найти выход из трудной ситуации. Тревожность для них не является «хроническим», константным показателем.

ВЫВОДЫ

Сравнительный анализ детско-родительских отношений в полных и неполных семьях показал, что социальная приспособленность подростков из полных семей лучше и устойчивее. Недостаток самостоятельности и инициативности у подростков появляется из-за опеки, тревожности родителей, симбиоза. Тревожность же самих подростков на высоком и среднем уровне.

В неполных семьях социальная приспособленность детей подросткового возраста происходит хуже. Прежде всего это связано с отношением родителей к ребенку как к «маленькому неудачнику». Происходит принятие ребенка как самостоятельной личности.

Высокий уровень проявления тревожности наиболее свойственен детям из неполных семей. Дети из полных семей более адаптированы социально.

РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Всегда старайтесь понимать ребенка, войти в его образ мышления, учитесь разбираться в мотивах поступков детей.
2. Позвольте ребенку на практике осознать свое поведение или почувствовать на деле результаты своих действий.
3. Родители, возьмите лист бумаги и перечислите те положительные качества вашего ребенка, на которые следует опираться, чтобы его поведение изменилось к лучшему. Положите этот список на видное место и, по возможности, по возможности дополняйте его каждый день.
4. Цените и поощряйте способности своего ребенка принимать решения, влияющие на его жизнь.
5. Уменьшите попытки контролировать жизнь ребенка и предоставить ему помощь и поддержку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Личностная шкала проявления тревоги (Дж.Тейлор, адаптация В.Г.Норакидзе) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. С.126-129.
2. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.-Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998-672 с.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М.: Владос, 1996. - 256с

ПРОБЛЕМА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

И.Н. Палютина

Южный федеральный университет, e-mail: hi500@yandex.ru

В современном мире подростки находятся в ситуации постоянного расширения информационного пространства благодаря развивающимся цифровым и сетевым технологиям.

Интернет прочно вошел в жизнь подростков, изменив не только способы коммуникации, получения информации, проведения досуга, но и весь образ жизни. По данным исследования, проведенного С.Б. Цымбаленко, «подростки не просто пользуются Интернетом, они живут посредством его. Это среда обитания, способ жизни при содействии информационных технологий» [1]. При этом время пребывания подростков в сети Интернет постоянно увеличивается за счет появления новых технологических средств.

В связи с этим большой резонанс среди психологов, педагогов, родителей подростков получил вопрос угрозы появления Интернет-зависимости среди подростков.

Впервые термин «Интернет-зависимость» был введен И. Голдбергом в 1995 году для описания патологической, непреодолимой тяги к использованию Интер-

нет. По мнению И. Голдберга Интернет-зависимость оказывает пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую, психологическую сферы деятельности [2].

Как и другие виды аддикций, Интернет-аддикция единогласно признается негативным направлением трансформации личности, преобразования деятельности (ее мотивационных, целеобразующих и операциональных составляющих), опосредствованной взаимодействием с Интернетом [3].

В настоящее время выделены характеристики Интернет-зависимости, схожие с характеристиками уже известных и изученных видов аддикций: пренебрежение важными вещами в жизни, разрушение отношений со значимыми людьми, раздражение и разочарование значимых для аддикта людей по поводу его зависимого поведения, скрытность, раздражительность, конфликтное поведение.

В соответствии с основными видами деятельности человека в Интернет-среде можно выделить следующие разновидности Интернет-аддикций: *киберкоммуникативная зависимость*, включающая в себя увлечение сетевой коммуникацией, виртуальным общением, знакомствами; *рекреационная зависимость*, включающая в себя увлеченность онлайн-играми, азартными играми, просмотра онлайн-фильмов, онлайн-покупками; *веб-серфинг*, заключающийся в постоянном поиске информации.

В рамках написания выпускной квалификационной работы нами было выявлено, что для большинства подростков первоочередной деятельностью в сети Интернет является виртуальная коммуникация.

Интернет как средство коммуникации может стать для подростков местом, где можно выговориться, быть эмпатийно понятым и принятым, получить поддержку и одобрение. Эмпирически доказано, что в виртуальной среде Интернет процессы коммуникации значительно упрощаются, т.к. происходит модификация социальных норм, правил взаимодействия. Обезличенный характер взаимодействия в Интернет-среде способствует несерьезному, поверхностному, неформальному взаимодействию, что может оказывать огромное влияние на развитие формирующейся личности и социальную адаптацию подростков [4].

Нами было выявлено, что для подростков социальные сети являются наиболее предпочтительными площадками для коммуникации и обмена информацией и именно для пребывания в социальных сетях подросткам важен постоянный доступ к Интернету.

Отсюда особую актуальность приобретает проблема изучения киберкоммуникативной зависимости среди подростков для ее дальнейшей профилактики и коррекции.

Киберкоммуникативная зависимость представляет собой новую форму Интернет-зависимости, при которой личность становится зависимой от виртуального общения [5].

В подростковом возрасте потребность в общении является необходимой в связи с тем, что общение представляет собой ведущий тип деятельности. Социальная сеть дает ощущение удовлетворения этой потребности, так как виртуальное общение представляет собой суррогаты общения, не требующие непосредственных контактов.

Многие подростки посредством возможностей, предоставляемых социальными сетями, пытаются также удовлетворить потребность в собственной самореализации, создавая виртуальные образы с желаемыми и вымышленными характеристиками. Однако, взаимодействие подростков в социальных сетях представляет собой уход от реальности, подмену реального на виртуальное, дающего лишь ощущение удовлетворения потребностей.

Можно предположить, что подростки, склонные к киберкоммуникативной зависимости, обладают определенными психологическими особенностями, проявляющимися как специфической внутренней картиной характерологических свойств, так и внешними поведенческими паттернами. Поэтому в настоящее время также важным является изучение психологических особенностей подростков Интернет-пользователей, склонных к киберкоммуникативной зависимости, заключающееся в исследовании их поведенческой, мотивационной, эмоционально-аффективной сфер; отношения к себе и к окружающим, степени личной автономии, целей в жизни, самопринятия и уровня самооценки.

Нами было проведено пилотажное исследование, целью которого стало изучение особенностей психологического благополучия подростков, склонных и не склонных к киберкоммуникативной зависимости с помощью опросников на выявление киберкоммуникативной зависимости А.В. Тончевой и опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф.

Респондентами стали подростки 13-14 лет обоего пола. Объем выборки составил 33 человека.

В результате анализа данных опросника, выявляющего уровень киберкоммуникативной зависимости, выборка была разделена на две группы: киберкоммуникативно независимые (67%) и учащиеся со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости (32%), означающее, что социальные сети оказывают влияние на жизнь учащихся и являются причиной некоторых проблем. С высоким уровнем киберкоммуникативной зависимости учащихся выявлено не было.

В результате нами было обнаружено, что подростки, несклонные к киберкоммуникативной зависимости обладают таким качеством, как независимость. Такие подростки способны регулировать собственное поведение, имеют цели в жизни. Учащиеся, предрасположенные к киберкоммуникативной зависимости, не способны противостоять мнению общества, становясь при этом зависимыми от мнения окружающих.

Таким образом, было установлено, что психологические особенности подростков определенным образом коррелируют с фактом наличия киберкоммуникативной зависимости / независимости.

Библиографический список

1. Цымбаленко С.Б. Влияние Интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного пространства // Международный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». 2012, №4.
2. Дискуссия с доктором И. Голбергом на тему «Интернет-зависимость» [Эл ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycom.net/iasg.html>
3. Бабаева Ю. Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. Т.19, №1. С.89-100.

4. Палютина И.Н. Особенности взаимодействия старшеклассников с Интернет-средой. // Материалы XX Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «ЛОМОНОСОВ-2013» - Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013.

5. Тончева А.В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости // Интернет журнал «Науковедение». 2012, №4.

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ С ПСИХИАТРИЧЕСКИМ ДИАГНОЗОМ

А.С. Помозова

Кубанский государственный университет, rector@kubsu.ru

Арт-терапия – это направление в психотерапии, психокоррекции и реабилитации, основанное на занятиях клиентов изобразительным творчеством.

Применение арт-терапевтических методов в работе с психиатрическими пациентами представляется актуальным уже в силу того факта, что эти методы позволяют затрагивать те проблемы больных, которые не могут быть решены одними лишь методами биологической терапии. Одним из преимуществ арт-терапии в психиатрической среде является возможность получения доступа к сложным, трудновербализируемым переживаниям пациентов. Она становится альтернативным средством общения с больными, их самовыражения и самопонимания. То, что больной не захотел бы обсуждать по собственной инициативе, становится предметом обсуждения благодаря проявлению значимого психологического материала в художественной продукции [4].

Целью теоретического исследования было выявление возможности и преимущества арт-терапии в изучении поведения пациентов, с помощью рисунков и поделок выяснить, на каком этапе жизни находится больной, выявить подавленные и скрытые переживания.

Большое значение имеют профессиональные умения, опыт психотерапевта и его личностные особенности, делающие его внутренне готовым к установлению с клиентом психотерапевтических отношений. В связи с этим приведем цитату Д. Фицджеральда, который отмечает, что «психотерапевты, обладающие достаточной эмпатией, заинтересованностью в судьбе своих пациентов, способные пробудить в них чувство уважения к себе и веру в благоприятный исход лечения, способны установить с ним психотерапевтический альянс, при котором здоровое и разумное начало, заключенное в личности пациента, сможет лишь укрепляться ... Мы являемся экспертами в своем деле, но при этом не стремимся опекать других и признаем, что пациенты знают о многих вещах больше, чем мы сами!» [4].

Говоря о проработке психотерапевтом творческой продукции клиента и непосредственной работы с ним стоит отметить, что интерпретация и вербальная обратная связь в значительной мере строятся на фундаменте символической коммуникации, активизирующейся по мере перехода клиента от непосредственного отреагирования своих чувств и потребностей в поведении к более структурированным формам деятельности, связанным с художественной и иными видами творческой экспрессии. «Удержание» «сырых» аффектов в границах «психоте-

рапевтического пространства» является предпосылкой их трансформации в символические образы с последующим осознанием скрытого в них смысла. Пытаясь обосновать целесообразность вербальной обратной связи в арт-терапевтическом процессе, Р. Гудман указывает на то, что арт-терапия дает клиенту возможность одновременно выступать в качестве «свидетеля» и «непосредственного участника» изобразительного процесса и проводить рефлекссию своего травматичного опыта, «переводя» информацию о нем с эмоционального на когнитивный уровень [2].

В большинстве случаев при проведении обсуждения изобразительной продукции клиента арт-терапевты используют либо вопросы, открытые утверждения, дающие клиенту возможность завершить их так, как ему захочется, и оставляющие определенную свободу выбора. Как правило, задаваемые психотерапевтом вопросы направлены на то, чтобы дать клиенту возможность рассказать о своей работе так, как он считает нужным; прокомментировать различные части рисунка и изображенные на нем предметы и персонажи; привести свои ассоциации с цветом, а также рассказать о том, как, по мнению клиента, его работа связана с его жизненной ситуацией. В своих трудах Р. Гудман рекомендует в процессе обсуждения обращать внимание на особенности интонаций, выражение и мимику лица, положение тела, ритм дыхания клиента, для того чтобы при наличии у него признаков сильного эмоционального напряжения переключить его внимание на другую тему [2].

Как мы уже могли убедиться, значительная роль в активизации внутригрупповых коммуникативных процессов посредством разных способов взаимодействия и форм творческой деятельности членов группы принадлежит психотерапевту, который во многих случаях может выступать инициатором их использования. [3].

В заключение хочется отметить, что использование разных способов коммуникации и форм творческой экспрессии в арт-терапевтической работе позволяет: мобилизовать творческий потенциал клиента/членов группы; предоставить им дополнительные возможности для выражения своих переживаний и раскрытия содержания художественных образов [1]; создать дополнительные возможности для укрепления психологической автономности клиента, а также задействовать дополнительные факторы и процессы психотерапевтических изменений.

Библиографический список:

1. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением [Текст] / М.Е. Бурно. – М.: Академический Проект, 2006.
2. Гудман, Р. Обсуждение и создание детских рисунков. Практикум по арт-терапии [Текст] / Р. Гудман. Под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Питер, 2000.
3. Копытин, А.И. Основы арт-терапии [Текст] / А.И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999.
4. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии [Текст] / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Ю.В. Попова

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования "Южный федеральный университет"
miss.julia-popova@yandex.ru*

В статье рассматриваются вопросы профессиональной деформации личности педагога.

Ключевые слова: профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, профессиональная компетентность.

Вопрос о профессиональной деформации личности является очень важным в наше время. Его актуальность объясняется, во-первых, тем, что профессиональная деятельность является одной из ведущих практически для каждого человека, и естественно, накладывает свой отпечаток на его личность. Второй аспект актуальности данной проблемы – недостаточное количество исследований по данному важному вопросу. В феномене профессиональной деформации находит свое отражение фундаментальный принцип психологии – принцип неразрывного единства сознания, личности, деятельности. Именно социальная деятельность человека есть стержневая характеристика личности. Трудовая деятельность, формирует личность и накладывает свой отпечаток на многие ее особенности. Развитие личности в процессе трудовой деятельности, влияние профессиональной роли на психологию личности, формирование ее мировоззрения, ценностных установок, профессионального типа характера – это достаточно актуальная проблема для современной психологии и практики работы с людьми [1, с. 159].

Деформация личности профессиональная или синдром эмоционального выгорания — изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности. Вследствие неразрывного единства сознания и специфической деятельности формируется профессиональный тип личности. Самое большое влияние профессиональная деформация оказывает на личностные особенности представителей тех профессий, работа которых связана с людьми. Предпосылки развития профессиональных деформаций коренятся уже в мотивах выбора педагогической профессии. Это, как осознаваемые мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, так и неосознаваемые: стремление к власти, доминированию, самоутверждению. Выделяются следующие типы профессиональной деформации личности педагога: общепедагогические, типологические, специфические и индивидуальные деформации [2, с. 287].

Рассмотрим краткую характеристику деформаций педагогов [1, с.167-169].:

- **Авторитарность** педагога проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса, единоличном осуществлении управленческих функций, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций.

- **Демонстративность** - качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Известная демонстративность педагогу профессионально необходима. Однако когда она начинает определять стиль поведения, то снижает качество педагогической деятельности, становясь средством самоутверждения.

- **Дидактичность** - это проявление педагогических издержек объяснительно-иллюстративных методов обучения. Она выражается в стремлении учителя все объяснить самому, а в воспитательной работе - в нравоучении и назидании. Дидактичность педагога проявляется также за пределами учебного заведения: в семье, неформальном общении, часто приобретает характер профессионального заурядства.

- **Педагогический догматизм** возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессионально-педагогических задач. У педагога формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации.

- **Доминантность** обусловлена выполнением педагогом властных функций. Ему даны большие права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать.

- Педагогическая **индифферентность** характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся. Педагогическое равнодушие развивается на основе обобщения личного отрицательного опыта педагога.

- Развитию **консерватизма** способствует то обстоятельство, что педагог регулярно репродуцирует один и тот же учебный материал, применяет определенные формы и методы обучения и воспитания.

- Педагогическая **агрессия** проявляется во враждебном отношении к нерадивым и неуспевающим учащимся, в приверженности к «карательным» педагогическим воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения педагогу.

- **Ролевой экспансионизм** проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных педагогических проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами учебного заведения, в преувеличении роли преподаваемого предмета.

- **Социальное лицемерие** педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений.

- **Поведенческий трансфер** характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих воспитанникам, учащимся. Ненормативное поведение учащихся: агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость - переносится, проецируется на профессиональное поведение педагога, и он присваивает отдельные проявления отклоняющегося поведения.

- **Информационная пассивность** педагога проявляется в нежелании совершенствования навыков работы с информацией и повышения своей информационной компетентности (информационной культуры), прекращении своего профессионального самообразования и самовоспитания после накопления определенного количества информации и методической базы для преподавания предмета;

- **Обученная беспомощность** формируется тогда, когда субъект убеждается, что ситуация, в которой он оказался и которая ни в коей мере его не устраивает, совершенно не зависит от его поведения, от предпринимаемых им усилий ее изменить.

Основной причиной профессионального выгорания педагога является необ-

ходимость проявлять чувство заботы об ученике. Современная школа предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности учителя: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности и, конечно, к личностным особенностям. Синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя. Такая профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость) [1, с. 181].

Профессиональные деформации неизбежны, но при использовании разнообразных личностно ориентированных технологий коррекции и средств профилактики возможно их преодоление. Потребность преодоления профессиональной деформации учителя диктуется тем, что от устойчивости учителя к профессиональной деформации в прямой зависимости находится становление его профессиональной компетентности. Компетентность педагога и профессиональная деформация взаимосвязаны и взаимообусловлены следующим образом: с одной стороны, развитие профессиональной деформации снижает уровень профессиональной компетентности, с другой – высокий уровень компетентности способствует коррекции профессиональных деформаций [2, с. 293].

Список используемой литературы

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности: психологический практикум / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: учебник для студентов вузов / Е.И. Рогов. – М.: Владос – Пресс, 1998. – 496 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ КОНФЛИКТНОСТИ И ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ РОСТОВСКИХ ВУЗОВ

Ю.А. Попова

Южный федеральный университет

julie_1994_14@mail.ru

Изучение внутриличностных конфликтов играет существенную роль в современном обществе. В своей жизни практически каждый в какой-то степени сталкивается с проблемами, порождаемыми внутриличностными конфликтами. Данный вид конфликтов негативно влияет на эффективность межличностного общения, что создает трудности социальной адаптации личности в обществе. На сегодняшний день выявлены многочисленные факторы, влияющие на внутриличностные конфликты. Одним из них является фактор гендерной идентич-

ности. В работах ряда исследователей, как отечественных, так и зарубежных, таких как Клещина И. С., 1998; Буракова М. В., 2000; Воронина О.А., 2001.; Воронцов Д. В., 2003; С. Бем, 2004; Струговец А. С., 2011, представлены результаты, свидетельствующие о взаимосвязи типа гендерной идентичности с эффективностью или неэффективностью общения. Например, Воронцов Д.В. в своей монографии «Гендерная психология общения» затрагивает проблему экспрессивных характеристик гендерной идентичности, затрудняющих процесс общения [1]. Учебное пособие «Гендерная социализация» Клещиной И.С. посвящено гендерным проблемам социализации в различные возрастные периоды. Гендерные аспекты социализации рассмотрены ею на трех уровнях: на макросоциальном, на уровне межличностных отношений, на интраиндивидуальном уровне [3]. Буракова М.В. в книге «Введение в гендерные исследования» рассматривает проблему гендерных различий в связи со способностями, социальным и невербальным поведением, а также в связи с формами объективации гендера в социальном пространстве [2]. Однако данная область еще недостаточно изучена.

Поэтому целью нашей работы является изучение особенностей взаимосвязи внутриличностной конфликтности и гендерной идентичности у студентов Ростовских ВУЗов. Предмет исследования: тип гендерной идентичности и уровень внутриличностной конфликтности.

Гипотеза исследования представляет собой предположение о взаимосвязи между показателями внутриличностной конфликтности и типом гендерной идентичности. В качестве второй гипотезы выступает предположение о том, что лица с различной гендерной идентичностью могут обладать различным уровнем внутриличностной конфликтности.

Для достижения цели и проверки гипотез были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить тип гендерной идентичности;
- 2) определить уровень внутриличностной конфликтности;
- 3) выявить взаимосвязь типа гендерной идентичности и уровня внутриличностной конфликтности, а также типа гендерной идентичности и основных конфликтных структур внутреннего мира личности;
- 4) выявить различия уровня и вида внутриличностной конфликтности у лиц с различной гендерной идентичностью.

При проведении исследования были использованы 2 методики:

- 1) Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности Анатолия Ивановича Шпилова.
- 2) Опросник ориентации личности на гендерные роли Сандры Бем [1].

В исследовании приняли участие 44 студента Ростовских ВУЗов в возрасте от 19 до 23 лет. В выборку исследования вошли студенты экономического, геолого-географического, физического факультетов, факультет психологии, социологии и политологии, физической культуры и спорта ЮФУ. Также среди участников исследования были студенты психологического факультета ДГТУ, факультет организации перевозок и дорожного движения, инженерной защиты окружающей среды РГСУ.

При обработке полученных данных использовались методы математической статистики: корреляционный анализ Спирмена, непараметрический U-критерий Манна — Уитни.

В результате проведенного исследования корреляционный анализ по критерию Спирмена выявил прямую значимую связь ($r=0,51$, при $p<0,005$) между уровнем внутриличностной конфликтности и фемининным типом гендерной идентичности и обратную значимую связь ($r=-0,34$, при $p<0,005$) с маскулинным типом гендерной идентичности. Таким образом, чем выше показатель фемининности, тем выше уровень внутриличностной конфликтности, а чем выше показатель маскулинности, тем ниже уровень внутриличностной конфликтности. Также данный анализ показал наличие прямой значимой связи ($r=0,45$, при $p<0,005$; $r=0,43$, при $p<0,005$; $r=0,54$, при $p<0,005$) между показателями фемининности и основных конфликтных структур внутреннего мира личности, а именно мотивации, долженствования, самооценки и наличие обратной связи ($r=-0,38$, при $p<0,005$; $r=-0,43$, при $p<0,005$) между показателями маскулинности и теми же структурами, кроме долженствования. Это свидетельствует о том, что чем выше показатели фемининности, тем сильнее преобладают основные конфликтные структуры внутреннего мира личности, и чем выше показатели маскулинности, тем слабее выражены: конфликт мотивации и конфликт неадекватной самооценки. Таким образом, фемининный тип гендерной идентичности предполагает большую выраженность основных конфликтных структур внутреннего мира личности, чем маскулинный, что подтверждает выдвинутую гипотезу 1 практически по всем видам внутриличностного конфликта.

Статистический анализ по критерию Манна-Уитни выявил наличие значимых различий по показателям как общей внутриличностной конфликтности, так и по её составляющим: мотивации, долженствования и самооценки у лиц с фемининными и маскулинными типами гендерной идентичности. Это означает, что, уровень как общей внутриличностной конфликтности, так и уровни внутриличностной конфликтности мотивации, долженствования и самооценки значимо выше у представителей фемининной гендерной идентичности, чем у представителей маскулинной гендерной идентичности. Таким образом, гипотеза 2 также нашла свое подтверждение в нашем исследовании.

Итак, данная работа позволяет говорить о наличии взаимосвязи гендерной идентичности с внутриличностной конфликтностью личности. Большинство испытуемых, ориентированных на фемининную гендерную роль (90%), обладают высоким или средним уровнем внутриличностной конфликтности, а почти все испытуемые с маскулинной гендерной идентичностью (77%) имеют низкий уровень внутриличностной конфликтности.

Библиографический список;

- 1) Воронцов Д.В. Гендерная психология общения, Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2008. - 134 с
- 2) Буракова М.В. Введение в гендерные исследования, Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2000.
- 3) Клёцина И.С. Гендерная социализация, СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. - 92 с.

СОЦИОМЕТРИЯ: МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ КЛАССЕ

К.О. Пуголовкина

Южный федеральный университет

pugolovkina2010@yandex.ru

Основополагающие понятия, характеризующие развитие человечества – личность, коллектив, общество. Они тесно связаны между собой и неотделимы друг от друга, поэтому рассматривать их можно только во взаимосвязи. Личности формируют коллектив, и любой человек относит себя к определенной группе людей: семья, класс, коллеги на работе. Одним из наиболее эффективных методов исследования отношений в малой группе является метод социометрии.

Понятие “социометрия” [от лат. *societas* — общество и от греч. *metreo* — измеряю] — психологическая теория общества и одновременно социально-психологический тест, применяемый для оценки межличностных эмоциональных связей в группе. В основе теоретической социометрии лежит стремление объяснить все стороны социальной жизни — экономические, политические — состоянием эмоциональных отношений между людьми, их симпатиями и антипатиями по отношению друг к другу с помощью количественных методов [2].

Метод социометрии появился в 30-е годы 20 столетия. Эта методика была разработана Джекобом Морено - американским психиатром и социальным психологом. Согласно определению Морено, занимается математическим исследованием психологических черт населения, пользуется экспериментальными методами и результатами, полученными при применении количественных методов. Это предполагает измерение социальных отношений в самом широком смысле слова - "любое измерение всех социальных отношений". Она начинает свое исследование с изучения развития и организации группы и места индивида в ней, изучает индивидов в тот момент, когда они спонтанно вступают во взаимоотношения, ведущие к образованию групп. Поэтому социометрия исследует некоторые аспекты, важные не только для психологии, но и для социологии, антропологии, и социальной психиатрии.

В настоящее время социометрия применяется для изучения межличностных взаимоотношений в малых группах, которые существуют не менее шести месяцев. Например: школьный класс, студенческая группа, организация и т.д.

Социометрические методы предоставляют широкие возможности изучения структуры межличностных отношений в группе, их использование в сочетании с другими методами психодиагностики позволяет получать важную информацию о динамике развития отношений в группе. Социометрический подход используется и для изучения личности, ее влияния на других членов группы, а также позволяет определить являются ли официально назначенные руководители (староста, начальник и т.д.) реальными лидерами группы. Социометрия применяется для определения эффективности групповой тренинговой работы, для изучения психологического климата коллектива, для диагностики наблюдательности, с целью правильного распределения по командам, бригадам и так далее.

Важными условиями эффективности группы и результата ее работы являются ее сплоченность (характеризующаяся прочностью, единством и устойчивостью

межличностных взаимодействий) и согласованность - сработанность, слаженность (характеризующаяся успешностью совместной деятельности и субъективной удовлетворенностью членов группы). Именно эти показатели помогает выявить метод социометрии. Так же его можно использовать не только для диагностической, но и для коррекционной работы, изменения положения человека в системе межличностных отношений, разрешения конфликтов.

Социометрическая процедура может иметь целью:

- а) измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
- б) выявление «социометрических позиций», т.е. соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый»;
- в) обнаружение внутригрупповых подсистем, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры[2].

Использование социометрии позволяет проводить измерение авторитета формального и неформального лидеров для перегруппировки людей в командах так, чтобы снизить напряженность в коллективе, возникающую из-за взаимной неприязни некоторых членов группы. Социометрическая методика проводится групповым методом, ее проведение не требует больших временных затрат (до 15 мин.). Она весьма полезна в прикладных исследованиях, особенно в работах по совершенствованию отношений в коллективе. Но она не является радикальным способом разрешения внутригрупповых проблем, причины которых следует искать не в симпатиях и антипатиях членов группы, а в более глубоких источниках.

Общая схема действий при социометрическом исследовании заключается в следующем: членам группы предлагается ответить на группы вопросов, которые дают возможность обнаружить их симпатии и антипатии, выявить лидеров и тех членов, которых группа не принимает. Каждый член группы обязан отвечать на них, выбирая тех или иных членов группы в зависимости от большей или меньшей склонности, предпочтительности их по сравнению с другими, симпатий или, наоборот, антипатий, доверия или недоверия и т.д.[1].

В нашем исследовании социометрия была использована в школьном коллективе пятиклассников. Пятый класс – это начало новой школьной жизни, реструктурирование всех отношений в классе. В общении на первое место выходит налаживание контактов со сверстниками, проявляется потребность в признании и самоутверждении.

Нас интересовало выявление деловых и межличностных лидеров, а также детей с отрицательным социометрическим статусом. Детям было предложено 6 вопросов, по два на каждый интересующий нас аспект. Для выявления деловых отношений: «Кому вы позвоните, если забыли записать домашнее задание?», «С кем бы вы хотели подготовить доклад, если разрешат его делать вдвоем?». Для выявления межличностных отношений: «С кем бы вы хотели сидеть за одной партой?», «Кого бы вы хотели пригласить к себе на день рождение?». Для выявления детей с отрицательным межличностным индексом, мы задавали следующие вопросы: «Кого бы вы не хотели брать играть после школы?», «Кому бы вы никогда не рассказали свой секрет?».

В результате были выявлены взаимные антипатии. Так же в классе были отмечены устойчивые микро-группы: в деловых отношениях (связанных с обучени-

ем), в межличностных отношениях (связанных с досуговой деятельностью детей). В классе наблюдается множественность диад (устойчивые взаимные взаимоотношения двух учеников): в деловых и межличностных отношениях.

По итогам социометрического исследования классному руководителю были даны рекомендации: привлечь изолированных учеников к интересной деятельности вместе с лидерами, помочь учащемуся быть успешным в той деятельности, от которой зависит его положение, постараться определить и преодолеть проявления вспыльчивости, обидчивости, которая часто является причиной психологической изоляции.

Для коррекции сложившихся взаимоотношений в классе планируется проведение тренинга на сплочение коллектива. Что позволит сформировать благоприятный психологический климат в классе, найти сходства у участников группы для улучшения взаимодействия между ними и поможет каждому участнику осознать свою роль и функцию в группе. После проведения тренинга предполагаем, что изолированные ученики смогут включиться в межличностные и деловые взаимоотношения с участниками, занимающими позицию «популярных», класс станет более дружным и сплоченным, повысится эффективность командного взаимодействия.

Библиографический список:

1. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин / 2007 - 416с.
2. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Речь, 2010. – 694 с., ISBN 5-9268-0046-9, стр. 669-672
3. Словарь / Под.ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ.ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

И.В. Бакунова, Е.С. Родионова

*ФГАОУ ВПО «Северо-кавказский федеральный университет»
elenasta2012@yandex.ru*

В настоящее время в нашей стране происходят серьезные изменения во многих областях наук, в том числе и в педагогической науке. Современная специальная педагогика уточняет свой предмет и включает в него процесс социализации. Научный интерес к процессу социализации не только как к явлению социально-психологическому, но и как к педагогическому - не чья-то научная инициатива, а требование современного общества и современности в общем.

В связи с ростом в последние десятилетия числа детей с отклонениями в развитии особую значимость приобретает проблема социальной адаптации таких детей.

Термин «социализация», как принято считать, пришел в науки о человеке посредством работ известного американского социолога Ф.Г.Гиддинга. В своей

книге «Теория социализации» он определил сущность этого процесса как «развитие социальной природы и характера индивида», как «подготовку человеческого материала к социальной жизни» [1].

В современной психолого-педагогической литературе социализация трактуется как самое ёмкое понятие среди процессов, которые характеризуют образование личности. Социализация предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку собственного социального опыта, ценностных ориентаций, а также своего стиля жизни [2]. Но, необходимо отметить, что социализация детей с отклонениями в развитии в обществе не может происходить так же, как у их нормально развивающихся сверстников. Имеющийся дефект приводит к нарушению связей с социумом, культурой, как источником развития. Именно поэтому такой ребенок не может воспринять социальные нормы и требования.

Неоспоримым является тот факт, что в специальной педагогике очень долгое время не уделялось соответствующего внимания работе по социальному воспитанию детей, чему способствовала своеобразная замкнутость школ - интернатов, их кажущаяся самодостаточность.

Еще Л.С. Выготский отмечал, что усвоение культурных и социальных норм ребенком с отклонениями в развитии будет протекать по совсем другому руслу, чем у нормального, и качественный характер развития в обоих планах будет существенно различным, так как дефект создает одни затруднения для органического развития, а другие – для культурного. В связи с этим необходимы специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие «дефектного» ребенка [3].

Также следует отметить, что социальная адаптация детей с проблемами в развитии существенно затруднена в силу ограничений, которые накладываются первичным дефектом, провоцирующим появление вторичных и третичных дефектов. Именно они вызывают нарушения высших психических функций, речи, общения. В связи с этим ребенок с отклонениями в развитии оказывается в условиях как социальной, так и психологической изоляции. К сожалению, общество не готово принять его как равного, а сам ребенок психологически не способен к интеграции в социум.

Социализация ребенка зависит от уровня его развития, от имеющегося у него интеллектуального потенциала, речевого и эмоционального развития. На социализацию ребенка влияют социальные условия, в которых непосредственно осуществляется его жизнедеятельность. Усвоение ребенком социальных норм и ценностей происходит в результате целенаправленного воспитания и под влиянием среды. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что вхождение в общество детей с отклонениями в развитии затруднено рядом причин, среди которых можно выделить такие, как особенности эмоциональной и личностной сферы, проблемы речевого и сенсомоторного плана.

Дети с отклонениями в развитии испытывают множество трудностей в освоении социальной среды. Они намного позже и недостаточно осознают и осваивают социальную среду. Данным детям сложнее устанавливать разнообразные

социальные отношения, принимать ту или иную социальную позицию. Следовательно процесс социализации у них затрудняется.

Отклонения в развитии у детей означают существенное ограничение нормальной жизнедеятельности, они способствуют социальной дезадаптации, которая обусловлена затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Освоение детьми с отклонениями в развитии социального опыта, включение их в систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий. Но, разработка данных мер должна быть основана на знании закономерностей и сущности процесса социализации.

Организация коррекционно-развивающей среды при участии всех субъектов коррекционно-педагогического процесса с учетом всех особенностей социального и личностного развития детей и на основе личностно-ориентированного подхода является важнейшим условием преодоления трудностей социализации детей с отклонениями в развитии.

Также нельзя игнорировать немаловажную роль семьи как микрофактора в процессе воспитания и развития детей с отклонениями в развитии, для более успешной и полной социализации его личности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что степень социализации личности является важным критерием ее адаптации к жизни в обществе. Л.С. Выготский в теории культурно-исторического развития психики говорил, что «любой дефект, ограничивая ребенка в общении с окружающим миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества» [4].

Необходимо признать, что процесс социализации личности ребенка с отклонениями в развитии будет более эффективным при интеграции таких детей в социум, чтобы они могли приобрести и усвоить определенные ценности и общепринятые нормы поведения, которые необходимы для жизни в обществе.

Список литературы:

1. Гидденс Ф. Теория социализации. – М.: 1997. – 250 с.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Лучков, В. В. и Певзнер. М. С. Значение теории Л.С Выготского для психологии и дефектологии. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 1981, № 4. — С. 60-70.
4. Черемисина М.А. Проблема социализации дошкольников с недоразвитием речи - <http://sad26.ru>.

СЕКТЫ. ВОЗДЕЙСТВИЕ СЕКТ НА ПСИХОЛОГИЮ ЛЮДЕЙ

А.В. Радченко

ФГБОУ ВПО «Краснодарский государственный университет культуры и искусств», kguki@list.ru

Человечеством уже не раз была затронута проблема психологического воздействия сект на людей. Широко известна фраза, что самые непроступные крепо-

сти – это головы людей. Но сегодняшняя реальность доказывает обратное: именно голова человека – самое уязвимое место, а число манипуляций сознанием, желающих поживиться на этой слабости, растет в невероятной прогрессии.

Секты очень близки по своему замыслу и образу к религии. Сама религия появилась множество тысячелетий назад почти сразу после появления человека. Первоначально люди верили в животных, затем на смену пришло язычество, после – монотеизм. Появились буддизм, ислам и христианство.

К сожалению, нигде в нашем законодательстве понятие «секта» не определено. Все организации, отнесенные нами к разряду сект, классифицированы так исключительно с учением и практикой Православной или иной Церкви.

Секта (лат. sekta – замкнутая группа людей) – это религиозная организация, имеющая собственное учение, определенную структуру и признаки, идущая вразрез с основной религией. Религия же, в отличие от секты, разрешена законом [1].

Секты существовали всегда, но как заметное явление возникли с появлением христианства. В языческом мире не было единого установленного учения, так же, как и единой установленной организации. Церковь стала первой организацией существующей в мире – всемирной, глобальной. Ну и, соответственно, стали появляться первые пародии на церковь, которые были чем-то похожи и, которые пытались людей к себе привлечь

В наше время существуют разные виды сект: например, классические и тоталитарные (или деструктивные). Классические секты особой социальной опасности в себе не несут. Разве что можно отметить их культурную и религиозную ограниченность. В большей степени тоталитарные секты несут в себе определенные опасности на четырех уровнях: на личном уровне, на уровне семьи, на уровне общества, на уровне государства. Можно еще добавить пятый уровень опасности – аспект их деятельности. Такого типа секты имеют разную классификацию и подразделения. Например, существуют сатанистские культы, секты псевдобиблейской ориентации и многие другие.

Секта всегда занята распространением своего учения и вербовки новых членов особыми средствами. Сектантская пропаганда обращена не к уму или сердцу человека, а к страстям, к подсознанию, через навязывание своего вероучения в формах, исключающих рациональное осмысление. Присутствует в таких организациях и двойное учение: первое – для распространения и рекламы своего «сообщества», чтобы придать секте «человеческое лицо». А второе – для внутреннего пользования. Для того чтобы попасть в секту и ознакомиться со скрываемым учением человеку необходимо пройти определенную ступень иерархии, то есть быть посвященным в секту. Так же членами сектантской пропаганды внушается мысль о том, что они – единственно праведные «избранники Божии», что все окружающие люди – существа «второго сорта», обреченные на гибель, потому что не разделяют учений секты [2].

Любая секта начинается с лидера, который создает вокруг себя организацию по своему образу и подобию. Всех лидеров сект объединяют общие черты – это жажда власти и нарциссизм. Нужно еще учитывать то, что «предводитель» секты не вправе выйти из своего «сообщества». Он раб своего положения, своей непогрешимости, он привык и уже не может от этого отказаться.

Совершенно любой человек подвержен влиянию сект. Для того чтобы попасть в секту необходимо всего лишь два условия: первое – сектантская приманка должна соответствовать интересам самого человека, а второе – человек должен быть внушаемым.

Самомнение – это форма духовной слепоты. Человек идет в лапы тигра, считая себя охотником, хотя на самом деле жертва. Самыми невинными жертвами сект оказываются дети. Согласно п.5.ст.5 Декларации о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии и убеждений: «Практика религии или убеждений, в которых воспитывается ребенок, не должна наносить ущерба ни его физическому или умственному, ни его полному развитию...» [3].

Во многих же тоталитарных сектах с детьми обращаются оскорбительно. Примером может служить история гурукул, то есть школ-интернатов для детей, которые принадлежат «Международному обществу сознания Кришны».

Отношение к кришнаитам-детям было сформулировано лидером секты Свами Прабхупадой, которые называл их не иначе как «побочный продукт тела». Ведь дети мешают секте, потому что родители, вместо того, чтобы обрести сознание Кришны и проносить деньги секте или приводить туда новых членов, вынуждены заниматься детьми. Поэтому детей изымали и помещали в интернаты-гурукулы, где содержали в совершенно чудовищных условиях.

В любой европейской стране существует противодействие сектам. Все началось с того, что люди создавали свои комитеты, требовали у местных властей, чтобы они что-то предприняли, как-то решили их проблему. Местные власти осознавали, что у них нет законодательной базы, начинали обращаться к центральной власти, центральная власть понимала, что от проблемы никуда не деться, создавали парламентскую комиссию по расследованию, она уже выработывала законодательство и так далее. То есть может быть только работа снизу вверх. Без этого даже самые благорасположенные государственные чиновники ничего не сделают. У них нет ни законодательной базы, ни подборки фактов, для того, чтобы применить закон к той или иной секте. Не будет жалоб от людей, не будет этих фактов.

На западе существуют 3 метода борьбы с сектантством: «депрограммирование», ему на смену пришло «консультирование о выходе», сейчас популярен, так называемый «подход стратегического взаимодействия». Все методы, конечно, на 100% не могут гарантировать то, что сектант решит покинуть свою организацию. Ведь человека не перепрограммируешь, как компьютер, не заставишь верить во что-то иное против его силы. Самый продуктивный – это «подход стратегического взаимодействия». Этот подход позволяет культисту восстановить взаимопонимание с семьей, обрести опору и поддержку. Очень важно, чтобы человек, который пострадал от секты, не замыкался в себе, а начал поиск из сложившейся ситуации. В среднем, человеку, нашедшему в себе силы, чтобы порвать с сектой, для полного выздоровления требуется 2 года [3].

В последние годы резко возрастает количество жертв деструктивных сект и культов в России и во всем мире. В обществе, где действует множество сект, умирает культура и прогрессирует страшная духовная болезнь – неспособность к различению добра и зла истины и лжи. Такое общество лишается жизненных сил, коренящихся в религиозно – нравственной области, делается неспособным конст-

руктивно решать свои проблемы и становится пассивным объектом влияния чужой, внешней воли.

Чтобы не попасть в тоталитарные или деструктивные секты, необходимо стать личностью, найти себя. Человек неотделим от духовного, он всегда стоит на каких-либо определенных нравственных позициях. Очевидно, что формированием духовной культуры каждый человек занимается сам, наедине с собственными взглядами на мир. Иначе без согласия с самим собой невозможно вообще спокойно жить.

Библиографический список:

1. www.wikipedia.org
2. [http://www/odinblago.ru/sektovedenie/](http://www.odinblago.ru/sektovedenie/)
3. «Деструктивные/Тоталитарные секты». Статья И. Кантерова в журнале «Религия и право» №1 2002 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОЛОДОЙ СЕМЬИ

Т.В. Романенко

«Ежели супруги много лет любят друг друга,
то влюбленность
неприметно переходит в сладостную привычку и
пылкая страсть сменяется нежной дружбой.»
Жан-Жак Руссо. [1]

В настоящее время семья и в частности брак, не является на первом месте у большинства людей нашей страны. И в этом заключается одна из проблем демографии РФ.

Стоит задуматься: почему люди не стремятся к долгому и счастливому браку?! Или начав строить «твердый фундамент» семьи — сдаются, не стремясь что — то исправить, сделать лучше, когда натыкаются на проблемы и неудачи?!

Это очень сложный вопрос и над этим стоит задуматься. Ведь создать семью — это трудное решение, потому что на молодую пару сразу сваливается немалый «груз» проблем и обязанностей и многие не выдерживают — возникают конфликты, ссоры, переживания, что в свою очередь влияет на моральное и физическое здоровье. Но это еще не все, что может быть.

Никто не скажет нам, что, создавая семью, ни у кого не было проблем и сложностей в начале. Все затруднялись и, собственно, получали драгоценный опыт.

Стоит начать с самого начала, когда пара решает вступить в брак. С психологической точки зрения парень и девушка должны быть готовы к новым ролям и обязанностям и самое главное: понимать, что это не только большое желание быть вместе, но и большая ответственность.

В нашей стране экономика не дает возможность многим сразу приобрести свой дом или квартиру, и молодожены вынуждены в лучшем случае идти на съемную квартиру или — жить с родителями одного из супругов. К чему это может привести?! Если у молодой семьи доходы не стабильны или малы, то уход к родителям — выход, но он может понести за собой некие проблемы. Если же па-

ра решает жить у родителей жены, то здесь встает вопрос о позиции молодого супруга, который в большинстве случаев будет притеснен и ущемлен в правах. В ситуациях, когда супруги будут ссориться, чаще всего родители будут влезать, чтобы защитить свою любимую дочь и тем самым мешать молодым самим разбираться в своих отношениях.. Так же, если даже молодой муж будет получать «хорошую» зарплату, то он будет наткаться на упреки того, что не может позволить жить отдельно и обеспечить свою жену. Он не будет иметь права голоса, к примеру, как отец жены, а это очень сильно давит на самооценку и психологическое состояние. Конечно же, ни о каком комфорте речи быть не может.

В случае же, если молодая семья решит жить с родителями мужа, то здесь так же может встать ряд проблем и недопониманий: мама супруга — хозяйка в доме, которая привыкла, что все по ее порядку и распорядку и невестке остается только подстраиваться под свекровь, чтобы не навлечь конфликт. А если еще мама безумно любит своего сына и ей трудно смириться с тем, что его придется делить еще с кем — то... Здесь возможны случаи, когда свекровь будет лезть в личную жизнь молодоженов или как — то мешать им, что в свою очередь может привести к конфликтам, ссорам, скандалам.

Конечно, возможны случаи, когда молодая семья спокойно живет в доме с родителями одних из сторон, радуясь, что они вместе и любят друг друга.

Следующей психологической проблемой для супругов может стать недостаток средств, когда они живут на съемной квартире: денег нет — потребности есть, жить хочется хорошо, погулять, куда — то сходить, что — то купить. Начнутся упреки в сторону друг друга, если не пойти навстречу взаимопониманию, то возможен развод и распад только созданной семьи.

Ситуация, когда пара имеет сложности, но они стараются их решить и укрепить семью, но вот беременность, которая требует внимания и еще больше ответственности на обоих супругов. Легче, если родители помогают паре, но бывают случаи, когда у супругов есть только они сами, и помочь им некому, то рождение ребенка, еще один повод, либо укрепить семью, либо «расшатать» ее.

Ребенку нужно уделять больше внимания, а значит, молодая мама не сможет больше «лелеять» любимого, на что он может либо отнестись с пониманием, либо начать «капризничать», что приведет к ссорам, недопониманию и к конфликту и может «дать трещину» в отношениях.

Хуже обстоит дело, когда муж или жена сталкиваются с проблемой: один из них не хочет заводить ребенка по различным причинам. А в случае, когда беременность случается, происходит психологическое насилие одного из супругов над другим — принуждение к аборту. В таких ситуациях возможны два выхода: пара расходится или делают аборт, редко, когда ребенок рождается в такой семье..

Так вышло, что в нашей стране брак перестал быть обязательным и нужным. К примеру, молодой паре легче просто начать жить вместе — гражданским браком, таким образом, они проверяют свои отношения, но вся проблема в том, что пару может ничего не держать: не понравилось, поругались — все, разбежались без стремления помириться и начать все сначала, с желанием и мыслями, что ничего не было и все забудется. А все потому, что «супруги» не понимают и не хотят понять друг друга, что является одним из главных проблем психологического комфорта и уюта для любого человека.

Многие говорят: «А, что этот штамп в паспорте! Он ничего не значит — можно и так жить вместе». Или: «Ой, после регистрации брака отношения меняются — ухудшаются». Да, такие случаи возможны, но влюбленные должны чувствовать друг друга, быть дополнением одного другим, поэтому в загсе говорят при регистрации: «Сегодня мы регистрируем союз двух ПОЛОВИНОК», то есть это должен быть крепкий здоровый союз, где молодые стремятся улучшить, укрепить свое положение, но уже не только для себя - для двоих. Как говорится, купить дом, посадить дерево, родить сына и все это вместе, помогая друг другу, на взаимном доверии и взаимоуважении. Вспоминаю высказывание Альфреда Хичкока: «Счастливый брак – это брак, в котором муж понимает каждое слово, которого не сказала жена.» [1]

Как подметил А. Моруа: «Если брак ваш основан на дружбе, уважении. То несите к вашему очагу хворост знаков внимания, хорошего настроения, общих вкусов. Постепенно пламя разгорится как следует, и вам можно будет не беспокоиться... Этого пламени уже не потушить и толстым поленом страсти.»[1]

Поэтому правильно говорят, что в отношениях двух людей не может быть третьих лиц, должен быть свой «отдельный мирок» для двоих, который огорожен сильным защитным «слоем» от различных невзгод, зависти, плохого настроения... Часто такие пары живут на одном дыхании друг с другом и в 70 — 80 лет говорят, что их совместная жизнь пролетела незаметно и очень быстро, что они были счастливы и не замечали больших проблем или решали их вместе, поддерживая друг друга, поэтому у них многое получалось.

Очень мило, когда ты идешь по городу или чаще в парке и встречаешь пару, которым за 70, а они идут за ручку, о чем — то беседуя, улыбаясь друг другу. В такие моменты «заражаешься» от них жизнью и хочется жить, творить, любить, создавать свое «гнездышко», добиваться большего...

P.S. Любите и будьте любимыми.

Использованная литература:

1.К. Андриевская, М. Агеев и др. «Энциклопедия мудрости» Изд. «РООССА» г. Тверь, 2012 г.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК О РАСПРЕДЕЛЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ

А.В. Рябушкина

*Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
« КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ »
(ФГБОУ ВПО «КубГУ»)
e-mail: ryabushkina.a13@gmail.com*

Выбранная нами тема не является новой, совершенно не изученной, но ее глубокое исследование очень интересно и актуально в современном обществе. В наши дни представления большинства современных юношей и девушек о будущей семье начинают кардинально меняться. Особенно остро стоит вопрос о рас-

пределении обязанностей между супругами, а главное о том, какое место в семье занимает каждый из них. Именно на это нам и хотелось бы обратить внимание.

Всем известно, что традиционная роль мужчины - кормилец семьи, а женщины - хранительница очага. Однако в силу развития общества эта концепция стремительно меняется. И тенденция этих изменений такова: современная женщина все чаще старается быть самостоятельной и независимой от мужчины, а вся ее деятельность направлена на самореализацию и карьерный рост. Также далеко не редким становится такое ранее экзотическое явление, как «муж-домохозяйка». Мы изучили мнения социологов и психологов (А.Г. Харчева, И.С. Голода, З.А. Янковой) по этому поводу, и взгляды их были абсолютно разные. Например, психолог А. Колмановский считает, что, несомненно, в современном мире женщина может сама зарабатывать, и воспитывать ребенка. Именно поэтому кажется, что можно меняться ролями или менять их как хочешь. Увы, это иллюзия. Природное устройство менталитета – очень прочная вещь, глубоко сидящая в нашей психике. Попытки игнорировать это устройство не могут пройти безнаказанно. Да, мужчине не надо сегодня напрямую добывать пищу и защищать семью от внешней угрозы. Но основа этих мужских функций – это ответственность, и эта основа никуда не делась [4].

Цель нашей работы – изучить представления юношей и девушек о будущей семье, в частности о распределении социальных ролей в семье.

В исследовании приняли участие 25 юношей и 25 девушек, обучающихся на втором курсе специальностей управление персоналом и политология, всего 50 человек. Возраст респондентов от 18 до 20 лет.

Для достижения цели исследования нами проводился анализ мнений интернет – пользователей по выбранной проблеме [2], а также были разработаны два варианта анкеты – отдельно для юношей и для девушек. В анкету для девушек входили такие вопросы, как:

1. Что, по Вашему мнению, важнее, карьера или семья?

2. Как долго после рождения ребенка Вы бы смогли находиться в декретном отпуске?

3. Будет ли Вас смущать тот факт, что Ваш спутник зарабатывает меньше?

Анкета для юношей включала следующие вопросы:

1. Будет ли Вас смущать тот факт, что Ваша спутница зарабатывает больше Вас?

2. Смогли бы Вы взять отпуск по уходу за ребенком вместо жены?

3. Стали бы Вы строить отношения с целеустремленной, независимой девушкой, которая большую часть времени посвящает работе или даже берет ее на дом?

На первом этапе нашей работы мы провели анализ статей в интернете, в которых мужчины выражали свое мнение по поводу того, какую спутницу жизни они бы выбрали – целеустремленную карьеристку или заботливую домохозяйку. Приведем несколько примеров. Так в статье «Карьеристки против домохозяек» можно отметить следующие мнения, различающиеся своей направленностью:

Евгений (22 года): «Я однозначно за карьеристок. Такая женщина способна обеспечить себе и своей семье счастливое будущее. Карьеристки уверены в себе

и знают, чего они хотят от жизни. Поэтому они так притягательны для противоположного пола».

Михаил (25 лет): «Ласку и доброту женщин отменили сами женщины. Но кто сказал, что мужчины хотят стервозных карьеристок? Это просто модно. Я хочу, чтобы рядом была добрая и нежная девушка. Не карьеристка».

Никита (31 год): «Мужчины, которым в доме нужна женщина для ежедневного выполнения грязной работы, конечно, против карьеристок. Мужчины, которым нужна умная женщина для интересной беседы, однозначно за карьеристок. Любящий мужчина скажет: «Пусть делает, что хочет, лишь бы была счастлива».

Проанализировав 20 мнений интернет-пользователей, мы сделали вывод о том, что взгляды молодых людей расходятся. Нет подавляющего большинства, которое имело бы общее представление о социальной роли женщины в семье.

Следующим шагом нашей работы стало анкетирование студентов с целью выявления представлений о положении в будущей семье как самих респондентов, так и их спутников. 50 молодых людей ответили на ряд подготовленных нами вопросов, которые мы приводили выше. Изучив ответы респондентов, мы смогли сделать следующие выводы. Подавляющее большинство девушек отдают предпочтение семье, нежели карьере. 64 % опрошенных девушек будут чувствовать себя некомфортно, если будущий муж будет зарабатывать меньше. 88 % из них согласны находиться в декретном отпуске, пока ребенок не пойдет в детский сад, остальные 12 % считают, что не обязательно уходить в отпуск по уходу за ребенком, так как можно прибегнуть к помощи бабушек или услугам профессиональной няни. При этом интересно - около половины опрошенных юношей считают, что зарабатывать меньше жены вполне приемлемо. Но чуть больше половины из них, 56 %, не захотели бы строить отношения с девушкой, которая большую часть времени посвящает работе. Лишь один из опрошенных нами юношей смог бы взять отпуск по уходу за ребенком вместо жены.

Полученные результаты говорят о том, что большинству опрошенных молодых людей свойственна традиционная, так называемая патриархальная, модель семьи, в которой мужчина-добытчик, защитник, а женщина заботливая хозяйка. Однако готовность почти половины опрошенных юношей зарабатывать меньше жены не вписывается в традиционные представления. Этот факт говорит о том, что в современном обществе мужчина готов предоставить функцию добытчика женщине, которая, как выяснилось в ходе нашего исследования, пока не способна ее принять. И все же к смене социальных ролей большинство опрошенных относятся с недоверием или полным отрицанием. Хотя были и такие опрошенные, которые в неформальной беседе говорили о том, что стереотипов по поводу социальных ролей в семье быть не должно, этот аспект отношений очень индивидуален. И это мнение, скорее всего, наиболее верное из всех. Об этом говорят и социологи. Каждый понимает семью по-своему и строит ее по своим внутренним установкам. Большое количество факторов влияют на то, какое место мы будем занимать в семье: характер, родители, пример отношений которых может бессознательно стать для нас образцом будущей семьи, психические особенности личности, образование и многие другие факторы.

Библиографический список

1. <http://lady.mail.ru/article/448205-kareristki-protiv-domohozjaek-kogovybirajut-muzhchiny/>
2. <http://www.realove.ru/main/family/roli-muzha-i-zhenshini-v-semie-kolmanovsky.htm>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Л.Е. Сабирова, Т.В. Климова

Ростовский государственный университет путей сообщения

e-mail: lyubov_sabirova1201@mail.ru

Проблема саморегуляции эмоционального состояния является очень важной, т.к. жизнь постоянно предъявляет нам массу требований, проблем и мы должны уметь находить правильные решения, разрешать конфликты, владеть собой. Навыки психологической саморегуляции необходимы представителям разных специальностей, особенно работникам железных дорог, возможно, их необходимо давать еще в период обучения в университете.

В связи с этим **целью** исследование являлось определение подходов к изучению и формированию навыков саморегуляции эмоционального состояния с использованием метода биологически обратной связи

Объект: эмоциональное состояние студентов вуза.

Предмет: предупреждение и снятие латентных деструктивных эмоциональных проявлений, определение подходов к формированию у студентов навыков саморегуляции эмоционального состояния.

Методы исследования и обработки полученных данных:

- теоретического анализа литературы;
- анализ традиционных психодиагностических методик, направленных на изучение эмоционального состояния и с использование технологии БОС;
- сравнение эффективности приемов саморегуляции состояния в ситуации эмоционального напряжения (на примере соревнований по настольному теннису)

Данные науки и практики показывают, что психологическое состояние человека непосредственно влияет на деятельность человека, на ее эффективность в процессе обучения, производства.

Изучением психических состояний студентов в различные периоды учебной деятельности занимались Л.М. Аболин, И.А. Васильев, Л.В. Винокурова, Г.Ш. Габдреева, М.М. Гарифуллина, Ю.М. Десятникова, Э.Л. Носенко, Н.Б. Пасынкова и др. В отдельных работах рассматривались вопросы динамики негативных эмоциональных состояний студентов средних и высших учебных заведений в процессе обучения, подготовки и сдачи экзаменов [2 и др.]. Однако, негативные эмоциональные состояния как любой процесс имеют динамику, т.е. латентный (скрытый) период. Исследования показывают, что состояния студентов в разные периоды обучения, отличается по степени выраженности эмоционального напряжения, значительно возрастая в сессионный период [2 и др.]. Однако

основной подход в исследовании предполагает опору на субъективные характеристики, которые могут в зависимости от мотивации, компетенции, переживании и др. значительно искажаться. В учебной деятельности стрессовые ситуации могут создаваться динамичностью событий, необходимостью быстрого принятия решения, рассогласованием между индивидуальными особенностями, ритмом и характером деятельности. Выделяется значительное количество объективных факторов, оказывающих влияния на возникновение эмоционального напряжения (волнение и напряжение в этих ситуациях, недостаточность и противоречивость информации, разнообразие или монотонность, оценка работы, противоречивые или неопределенные требования, критические обстоятельства или риск при принятии решения).

Объективными факторами возникновения эмоционального напряжения являются динамика, ритм, характер деятельности, противоречивость информации, критические обстоятельства, риск, индивидуальные особенности. Эмоциональное напряжение - совокупность разнообразных эмоциональных состояний, вызванных длительным воздействием как эмоций, в котором проявляется нарушение внутреннего равновесия, в виде тревоги, беспокойства, возбужденности, которое может снизить устойчивость психических и двигательных функций вплоть до дезинтеграции деятельности, сужения стереотипов поведения и способов реагирования в различных ситуациях, эффективность работы. А, следовательно, его надо уметь контролировать еще в латентной форме. Существует несколько подходов к саморегуляции эмоционального состояния, общим для которых является умение управлять собой, своими эмоциями, состоянием, работоспособностью.

Мы обобщили представления об эмоциональных состояниях, их свойствах, характеристиках, факторах, оказывающих влияния на формирование эмоционального напряжения. Рассмотрели соревнования в настольный теннис как фактор, провоцирующий латентные проявления эмоционального напряжения. Провели сравнительный анализ эффективности разных методов саморегуляции на примере подготовки и участия в соревнованиях по настольному теннису.

Настольный теннис представляет собой сложнокоординированную деятельность в вариативных ситуациях. Неопределенность условий игровой деятельности осложнена жестким лимитом времени и малой информативностью действий соперника, что представляет сложность технико-тактических задач, непрерывно решаемых спортсменом в течение встречи. Соревнования в определенном смысле выступают фактором, провоцирующим латентные проявления эмоционального напряжения. Модель этой ситуации позволяет достоверно использовать ее и в других видах деятельности как профессиональной, так и учебной. Объективными критериями оценки послужили обратная связь тренера и успешность выступления на соревнованиях.

Сравнивая результативность методов саморегуляции мы сделали вывод о необходимости принципиального разделения подходов в моделировании ситуации в доматчевый период и непосредственно на соревнованиях. На этапе предстартовой подготовки лучшие показатели отмечаются у аутогенной тренировки, а на соревнованиях метод переключения.

Все эти методы можно рассматривать, как взаимодополняющие и используемые в зависимости от определенной ситуации. Они должны вплестаться в тактико-техническую канву подготовки к соревнованиям.

Большие возможности мы видим в использовании метода биологически обратной связи. Оборудование, построенное на его основе, Эгоскоп и Реакор, отличаются объективностью, скоростью и точностью оценки, возможности анализа неосознанных проявлений, масштабность и тиражируемость. Оно позволяет создать автоматизированную программу психодиагностического исследования и объективную прогностическую модель по предупреждению эмоциональной напряженности, а также психокоррекционную модель работы со студентами, с проявлениями эмоционального неблагополучия, обучение навыкам психологической саморегуляции и релаксации.

Нами разработана психодиагностическая программа, проведен теоретический и опытный анализ психодиагностических методик представленных в комплексе Эгоскоп, подготовлен дополнительный материал для интеграции в Эгоскоп, что позволяет нам создать собственный диагностический пакет методик. Также мы сравнили и апробировали на себе реабилитационные программы комплекса Реакор.

В результате мы пришли к следующим выводам. Возможности, методы биологически обратной связи могут способствовать профессиональной подготовке студентов и оказания психологической помощи (профилактической, диагностической, консультативной) лицам с проявлениями эмоционального неблагополучия. Проведенная работа позволит качественно решать проблемы подготовки квалифицированного специалиста - его профессионального развития и саморазвития в вузе, включающее аспекты саморегуляции эмоционального напряжения, умения регулировать эмоциональные затраты в достижении поставленных учебных и профессиональных целей.

Дальнейшие направления нашей работы:

- психологическое, связанное с уточнением психодиагностических критериев выявления риска возникновения эмоционально негативных состояний, проведение на Эгоскопе серии исследований для уточнения психодиагностической программы, созданию прогностической модели по предупреждению эмоциональной напряженности и последующей психокоррекционной работы.

Библиографический список использованной литературы

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Учебное пособие (серия «Мастера психологии»). / Е.П. Ильин – СПб: Питер, 2001. – С.544.
2. Лыдкова Г.М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом: Монография / Г.М. Лыдкова. – Елабуга: Изд-во ОАО «Алмедиа», – 2006. – С. 159.
3. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. Монография / Немчин Т.А. // Психические состояния. – СПб., –2000. – С. 364–378.
5. Климова Т.В., Сабирова, Л.Е. Акопов А.К. Психологические аспекты саморегуляции эмоционального напряжения в игре // Вестник РГУПС. Ростов-на-Дону, 2013 (в печати).

ВОЗМОЖНОСТИ СКРИНИНГ-ДИАГНОСТИКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Г.И. Саенко

Южный федеральный университет

e-mail: saenkogalina91@mail.ru

Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащихся. Анализ письменной речи в продуктах деятельности школьников может служить методом скрининг - диагностики нарушений в развитии в любом возрасте, т.к. в речи непосредственно или опосредованно они обязательно проявляются. Неслучайно обследование речи вынесено в отдельное направление психолого-педагогической диагностики в психолого-медико - педагогической комиссии.

Нарушение письменной речи или дисграфия является частичным расстройством процессов письма в виде специфических и стойких ошибок, затруднении в овладении письмом и может наблюдаться как у детей, так и у взрослых. Однако дисграфия может следствием (вторичным проявлением) других нарушений. Поэтому возникает необходимость обобщения, структурирования проявлений нарушенной речи как первичного, так и вторичного нарушения, определение дифференциальных диагностических возможностей анализа особенностей письменной речи, их связанности с типом нарушения развития [1].

Изучение литературы показывает, что расстройства навыка письма может быть врожденным и приобретённым, иметь органические (минимальные мозговые дисфункции, синдром дефицита внимания и др.) и социокультурные причины (недостаточность речевых контактов, педагогическая запущенность, синдром госпитализма). О.С. Ушакова, В.А. Цепцов и др. отмечают, что нарушения письменной речи не проявляются у детей и взрослых, у которых не врождённых и приобретённых органических нарушений.

Дисграфия, как первичное нарушение речи, является специфическим расстройством письма. На письме присутствуют ошибки, которые являются стойкими, систематическими, неподдающиеся самокоррекции, не связанные с изучением орфографических правил. И.Н. Садовникова, Л.Г. Парамонова, М.Е. Хватцев и др. занимались анализом внешних и внутренних причин её возникновения, разрабатывали подходы в её анализе (клинико-психологический, анализаторный и психолого-педагогический), выделяли типы, разрабатывали технологии преодоления дисграфии [2].

Нарушения письменной речи можно анализировать по следующим параметрам: формальные (количество ошибок, графическое написание (направление, размер, высота и т.д.), содержательные (ошибки на уровне буквы и слога; ошибки на уровне слова; ошибки на уровне предложения (словосочетания) и т.д.).

Анализ литературы показал, что в письменной речи, прежде всего опосредованно проявляются сенсорные и моторные нарушения:

- акустическая дисграфия (смещения, пропуски и замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме);

- оптическая дисграфия (низкий уровень зрительного восприятия, оптические ошибки. Дети путают на письме д-б, о-а, и-у, т-п и некоторые другие буквы, причём, как прописные, так и заглавные);

- артикуляторная дисграфия (замена букв, соответствующих фонетически близким звукам (свистящие - шипящие, звонкие - глухие, аффрикаты – компоненты, входящие в их состав), неправильное обозначение мягкости согласных на письме и замены гласных, ошибки, связанные с дефектами произношения и другие виды ошибок, как, например, замены и смещения букв, обозначающих правильно произносимые звуки);

- дисфонологическая дисграфия (на письме это выражается в заменах и пропусках букв, соответствующих дефекту устной речи);

- артикуляторно – акустическая дисграфия (отражает косноязычие на письме, ребёнок пишет с внутренним проговариванием, т.е. у него нет опоры на правильную артикуляцию. Это происходит в том случае, когда косноязычие в устной речи не изжито на момент обучения письму);

- аграмматическая дисграфия (искажение морфологической структуры слов, заменой префиксов, суффиксов, изменением падежных окончаний, нарушением предложенных конструкций, изменением падежа местоимений, изменением числа существительных, нарушениями согласований, пропусками служебных слов, неумением конструировать предложение).

Нарушения интеллекта также опосредованно проявляются в речи:

- задержка психического развития (ошибки, связанные с дефектами произношения и другие виды ошибок, как, например, замены и смещения букв, обозначающих правильно произносимые звуки, пропуски букв (часто гласных), перестановки букв, слогов, нарушения деления текста на предложения, предложений на слова. Причины возникновения многочисленны, и одна из них – нарушения языкового анализа и синтеза слов и предложений (членение на морфемы, слоги, фонемы);

- умственная отсталость (доминируют ошибки в виде замен, смещений букв, обозначающих оппозиционные согласные звуки. Встречаются и другие виды ошибок (пропуски букв, орфографические ошибки). Недостаточность фонетических представлений, навыков фонематического анализа, ведут к нарушению фонемно-графического выбора);

- СДВГ (трудности выражении формы мысли) [3,4,5].

Для углубленного анализа особенностей письменной речи в ситуации определения ведущего типа нарушения в начальной школе можно воспользоваться разработками Л.С. Цветковской, Т.В. Аутиновой и Н.М. Пылаевой, опирающихся на нейропсихологический подход в анализе речи.

Мы обобщили в таблицы типовые варианты письменной речи детей с сенсорными нарушениями название нарушения, типичная письменная речь, особенностей написания, ошибки. Моторные – по аналогичной схеме и интеллектуальные нарушения. Особенно важным является СДВГ, т.к. чаще всего этот вариант нарушения не компенсируется. Следующий след – умственная отсталость по типу органической деменции.

Подобные системные описания нарушений письменной речи позволяет не только психологу, но и педагогам, родителям вовремя заметить появления проблем в развитии ребёнка.

Таким образом, обобщенные нами данные можно использовать в качестве метода скрининг – диагностики нарушений в развитии.

Библиографический список литературы

1. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997
2. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина.- М.: Просвещение, 200г.-223 с.;
3. <http://works.tarefer.ru/64/100499/index.html>
4. <http://www.litmir.net/br/?b=130563&p=6>
5. http://children.csa.ru/narusheniya_analizatorov/narusheniya_rechi/disgrafiya/

Слова Благодарности

Работа подготовлена на базе мастерской по учебному проектированию кафедры СПиПП ЮФУ (научн. рук. Климова Т.В.).

ПРОБЛЕМЫ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

А.С. Сакмарь

*Инженерно-технологическая Академия
Южного федерального университета,
sakmar.anna21@mail.ru*

Сегодняшнее кризисное состояние общества послужило причиной возникновения множества проблем в современном воспитании. Одной из самых значительных является проблема воспитания детей в семье. Среди объективных социально-экономических причин неблагополучия в семейном воспитании наиболее важны следующие: падение жизненного уровня и ухудшение условий содержания детей, сокращение социальной инфраструктуры детства и резкое снижение уровня социальных гарантий для детей в жизненно важных сферах духовного и физического развития, а также нерешенная жилищная проблема[1].

Усугубляют семейное неблагополучие просчеты семейного воспитания. Такие как гиперопека, когда ребенку не дают проявить элементарную самостоятельность, изолируют от окружающей жизни; непоследовательность и противоречивость воспитания (разрыв между требованиями к ребенку и контролем за ним, несогласованность педагогических действий родителей и бабушки и т. п.); непонимание закономерностей и своеобразия личностного развития, несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей; негибкость родителей в отношениях с детьми (недостаточный учет ситуации, запрограммированность требований и отсутствие альтернатив в решениях, навязывание ребенку собственного мнения, резкая смена отношения к ребенку в различные периоды его жизни); аффективность – избыток родительского раздражения,

недовольства, беспокойства, тревоги по отношению к детям, что создает в семье атмосферу суматохи, хаотичности, всеобщего возбуждения; тревожность и страх за детей, которые приобретают навязчивый характер и лишают родителей жизнерадостности и оптимизма, заставляя их прибегать к постоянным запретам и предостережениям, что заражает детей таким же беспокойством; авторитарность воспитания – стремление подчинить ребенка своей воле; категоричность суждений, приказной тон, навязывание своего мнения и готовых решений, стремление к установлению строгой дисциплины и ограничению самостоятельности детей, использование принуждения и репрессивных мер, включая физические наказания; постоянный контроль за действиями ребенка; и, безусловно, гиперсоциальность, когда родители пытаются строить воспитание по определенной заданной схеме, не учитывая индивидуальности ребенка, предъявляя к нему завышенные требования, без надлежащего эмоционального контакта, отзывчивости и чуткости[2].

Любой тип семейной дезорганизации изначально предрасположен к формированию личностных и поведенческих отклонений у детей, так как приводит к возникновению психотравмирующих для ребенка ситуаций.

Единственный ребенок в семье – это объективно более трудный субъект воспитания, чем дети из многодетных семей. Обычно он взрослеет позже сверстников, а в отдельных отношениях, напротив, слишком рано приобретает внешние признаки взрослости (интеллектуализм, излишний рационализм, нередко перерастающий в скепсис), поскольку много времени проводит среди взрослых, бывает свидетелем их разговоров и т. п.

В многодетной семье взрослые довольно часто утрачивают чувство справедливости в отношении детей, проявляют к ним неодинаковую привязанность и внимание. Для старших детей в такой семье характерны категоричность в суждениях, стремление к лидерству, руководству даже в тех случаях, когда для этого нет оснований. В многодетных семьях резко увеличивается физическая и психическая нагрузка на родителей, особенно на мать. У нее меньше свободного времени и возможностей для развития детей и общения с ними. Многодетная семья имеет меньше возможностей для удовлетворения потребностей и интересов ребенка, чем в однодетной семье, что сказывается на его развитии.

В неполной семье дети часто становятся свидетелями и участниками событий или обстоятельств психотравмирующего характера (распад родительской семьи, проживание с отчимом или мачехой, жизнь в конфликтной семье)[3]. Согласно статистике доля подростков-правонарушителей из неполных семей составляет от 32 до 47 %, в их числе 30–40 % подростков, употребляющих алкоголь или наркотики, 53% о занимающихся проституцией. В неполных семьях велика доля педагогически запущенных детей, которые остаются без присмотра и в силу материальных и других проблем нередко становятся безнадзорными или занимаются бродяжничеством.

Реальностью современной России является увеличение числа детей-сирот, заботу о которых берет на себя государство. Условно можно выделить две группы детей-сирот: дети, лишившиеся родителей, и социальные сироты, т. е. сироты при живых родителях (отказные дети, дети-подкидыши; дети, чьи родители продолжительное время находятся в местах лишения свободы или неизлечимо больны; дети, родители которых безвестно отсутствуют).

Можно также выделить группу детей, которые находятся под угрозой потери семьи. Это беспризорные и безнадзорные (уличные) дети; беглецы (дети, ушедшие из семей и интернатных учреждений); дети, подвергающиеся в семьях унижениям и оскорблениям, физическому и сексуальному насилию; дети из семей алкоголиков и наркозависимых родителей; дети, имеющие хронически больных родителей.

Эти и многие другие проблемы, связанные с формированием личности в условиях неправильного семейного воспитания, требуют особо бережного отношения к детям, входящим в группу риска. Эффективное решение проблем подобных семей возможно только на основе объединения усилий все социальных институтов общества.

Библиографический список

1. Алексеева Л.С. Психологическая служба семьи в системе социальной работы // Семья в России. - 1996. - № 3/4. - С.113-126.
2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование: Социальное здоровье России. - М.: Класс, 1994. - С.25-37.
3. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: Исследования и проблемы // Вестник Моск. ун-та. Психология. Сер.14. - 1987. - № 2. - С.60-72.

ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕН КАК МЕХАНИЗМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Л.А. Сасацян

Армавирская государственная педагогическая академия

d.a.m@mail.ru

Одним из механизмов оценки качества знаний студентов стал Федеральный Интернет-экзамен. Результаты Интернет-экзамена могут быть использованы в качестве оценки усвоения студентами программного материала .

Назначение экзамена- получение достоверных и объективных результатов о качестве усвоения студентами вузов программного материала в целях установления его соответствия требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования

Положительный эффект приносит практика оповещения родителей об успеваемости студентов: отстающие прилагают больше усилий по сдаче сессии, а выражение благодарности за учёбу студента мотивирует последнего на поддержание успеваемости или её повышение.

Анализ итогов зимней экзаменационной сессии проведён нами на основании сопоставления итогов промежуточной аттестации, а также посещаемости студентов по отдельным курсам в течение первого семестра.

Серьезных нарушений учебной дисциплины нет. Однако имеют место пропуски занятий без уважительных причин, опоздания особенно на первые пары.

В 2012-2013 уч. г. все экзамены на историческом факультете принимались в письменной форме. Таким образом, если говорить об общей успеваемости, то на

историческом отделении она составила 77,6%, что на 36,8% ниже, чем в 2011-2012 уч. г. При этом качество знаний за год повысилось на 1% и составило 62,6%.

На историческом отделении по показателю успеваемости в сравнении со своими предшественниками лучше выглядит только 2-ой курс. Заметно хуже своих предшественников студенты 3-го курса. Здесь снижение успеваемости произошло более чем на 38%. Этот же курс «провалил» и показатели по качеству – почти 30%-ное снижение. Улучшили показатели качества своих предшественников студенты 2-го курса, причём более чем вдвое.

В остальных случаях мы наблюдаем, снижение качества знаний, и если для студентов нынешнего 3-го курсы это стало почти привычным, то неприятно удивил 5 курс, который по качеству знаний более чем на 30% уступил выпускникам прошлого года. Мы попытались сравнить показатели успеваемости и качества знаний одних и тех же студенческих коллективов. Ни один из курсов не улучшил свои показатели сразу и по качеству, и по успеваемости. По качеству лучше самих себя год назад выглядят 4 и 5-ый курсы, а по успеваемости – только 2-ой курс.

Сравним показатели успеваемости по итогам промежуточной аттестации с итогами сессии:

КУРС	ИСТОРИКИ		ЮРИСТЫ	
	Промежуточная аттестация %	Сессия %	Промежуточная аттестация %	Сессия %
1	77,1	82,3	63,6	87,5
2	69,4	82,3	62,2	94,3
3	33,3	59,1	40	55
4	63,3	72,4	46,7	64,3
5	не аттестовались	85,2	60,6	68,7
в среднем	60,8	76,3	54,6	73,9

Успеваемость в целом по ист. отделению по промежуточной аттестации на 15,5 % ниже, чем в ходе сессии.

Сопоставим число неудовлетворительных оценок по курсам исторического и юридического отделений с числом прогульщиков, имевших в 1-ом семестра более 50 часов пропуска занятий без уважительных причин.

КУРС	ИСТОРИКИ		ЮРИСТЫ	
	Не успевают	Пропустивших более 50 часов	Не успевают	Пропустивших более 50 часов
1	6	3	4	2
2	6	5	2	16
3	9	10	9	7
4	8	7	10	13
5	4	10	10	8

В целом можно признать, что анализ качества обучения студентов на дневном отделении дал нам картину неутешительную. И здесь есть как субъективные факторы, так и объективные

Литература

1. Гайнуллина Л. Построение вузовской системы гарантии качества образования /Л. Гайнуллина, Ю. Камашева. //Высшее образование в России.-2007.-N 9. - С. 58-63
2. Дорошенко Ю. И. Контроль качества образования в вузе: системность и противоречия // Университетское управление: практика и анализ.- 2008. - 1. - С.38-41 .
3. Кружалин В. И. Рейтинги и качество образования // Аккредитация в образовании. - 2008. - N 24. Июль. - С. 28-31.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЖИ В ФОРМАЛЬНОМ И НЕФОРМАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

Е.Ю. Сасько, Т.В. Климова

*Ростовский государственный университет путей сообщения
e-mail: edu.project-kafsipp@yandex.ru*

Передача любой информации таит в себе возможность её искажения. Актуальность, умение заметить проявление лжи являются важным компонентом в межличностном общении, а также в профессиональной подготовке менеджера в сфере туризма.

Ложь - это утверждение, не соответствующее истине, высказанное в таком виде сознательно - и этим отличающееся от заблуждения. Это действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчётливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды.

Ложь или синдром Мюнхгаузена отличается от обмана тем, что ложь- это феномен общения, состоящий в намеренном искажении действительного положения вещей, а обман- это ошибочное представление о чём-нибудь, заблуждение.

Большой вклад в исследование лжи был сделан В.В.Знаковым, который проанализировал моральные, психологические, социальные аспекты понимания лжи и функционирования ложных высказываний [1]. Под ложью он понимает намеренное искажение истины и качественно отличают от обмана. Последний основан на стремлении создать у партнера ложное представление о предмете обсуждения, но, не искажая факты. Отличительный признак обмана ото лжи – полное отсутствие в нем ложных сведений, прямых искажений истины. Обман – полуправда, сообщенная партнеру с расчетом на то, что он сделает из нее ошибочные, не соответствующие намерениям обманывающего выводы [1, 2, 3].

И.П. Шкуратова выделила подход к исследованию лжи, основанный на рассмотрении лжи как средства самопредъявления личности [3].

Существуют разные виды лжи в разных сферах общения. Наиболее распространённые: повседневная и малая ложь [3]. Повседневная ложь понимается как приём, к которому прибегает человек для создания и поддержания позитивного образа в глазах значимых других при исполнении определённой социальной роли. Малая ложь - это создание позитивного образа в глазах окружающих.

Ложь чаще всего присутствует в трёх сферах общения: деловой, семейной, дружеской. Исследования показывают, что проявляется в 35% в дружеских отношениях, в 50% в семейных отношениях и в 15%- в деловых.

В дружеском общении мотивами лжи чаще всего являются: стремления не огорчать других людей, желание не ухудшать сложившихся отношений, сокрытие подробностей своей личной жизни и цель предотвращения вмешательства в личную жизнь. Самой распространённой ложью являются фразы: «У меня всё в порядке». На третьем месте стоит другая затасканная фраза: «Я тебя люблю». А что на втором месте? «Нет, ты совсем не толстая».

Существуют три уровня функционирования психики: психофизиологический, психологический и социально-психологический. Рассмотрим примеры того, как можно выявить проявление лжи у собеседника на психофизиологическом уровне. Он включает вегетативные и кинетические составляющие. Например, увеличение общей двигательной активности, возрастание количества манипулятивных движений, асимметричность лицевой экспрессии (изменение цвета лица (бледность, покраснения, пятна) и подёргивание его мелких мышц (веко, бровь), носа). Говоря неправду обманщик неосознанно начинает двигать кончиком носа и отводить его в сторону. А люди, сомневающиеся в честности собеседника, могут невольно раздувать ноздри, словно говоря: «Я чую: здесь что-то нечисто». По телефону люди лгут в 37% случаев, в личных беседах - в 27%, интернет-мессенджеры - в 21% и электронные письма - в 14%.

Ложь сложно определить, если: человек заранее знает, что ему будет необходимо исказить информацию и этот факт не будет иметь для него ни каких последствий, ответственность понесет кто-то иной, а респондент анонимен или если ему доверяют [1, 3].

Знание особенностей проявления лжи позволяет менеджеру профессионально, эффективно выполнять свои обязанности, распознавать и грамотно реагировать, а особенно в дружеском общении т.к. она часто она является проблемой самопредъявления и самосохранения своей личности.

Анализируя работы психологов по этой проблеме можно утверждать, что ложь в настоящее время- это неотъемлемая часть общества, которая все больше увеличивается в размерах. Ложь типична для всех людей и причины для лжи у них могут быть разными, но в основном это страх сказать правду. Единственным методом борьбы с неискренностью партнера по общению является распознавание. Умение распознавать ложь партнера по общению по показателям неискренности может стать ключевым в отношениях людей. Таким образом, появляется возможность предотвратить разрушение отношений и дальнейших негативных последствий ото лжи. Результаты анализа положены нами в основу обучающих интерактивных занятий, направленных на формирование умений: различать про-

явления лжи, наблюдательности, фиксации внимания на половых и индивидуальных проявлениях лжи. Полученный материал будет нами использован в обучающих и профессионально-развивающих целях.

Список литературы

1. Знаков В.В. Классификация психологических признаков истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях // Психологический журнал №5, 1999. С.32-39.
2. Экман П. Психология понимания лжи». –М., Академия, 2010 -342с.
3. http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30313_full.shtml

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕДУРЫ РАЗРАБОТКИ СЕТЕВЫХ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

С.А. Сафонцев, А.М. Болдырева

Южный федеральный университет, факультет психологии, кафедра психологии и педагогики высшего образования, Sabo.008@gmail.com

Проблема исследования психолого-педагогических особенности организации процесса обучения в условиях применения сетевых научно-образовательных ресурсов основывается на противоречиях между:

- методологией постиндустриального этапа развития образования, ориентированной на формирование компетентности студента, и классической педагогикой;
- необходимостью использования дидактики бихевиоризма, предполагающей учет поведенческих особенностей обучающихся, и традиционной трактовкой обучения и воспитания;
- особой ролью информационных технологий в перечне ключевых компетенций и формальным использованием компьютера в качестве технического средства обучения.

Из сформулированной проблематики исследования вытекает гипотеза о том, что дидактическая эффективность учебного процесса достигается в результате использования:

- электронных аудио-, видео- и текстовых контентов, которые содержат материалы, ориентированные на проблемно-проектный метод обучения;
- электронных учебников, виртуальных учебных пособий и электронных тестовых заданий, позволяющих трансформировать первоначальное представление об изучаемых объектах в приоритетные и стимулировать рефлекссию обучающихся;
- виртуальных симуляторов, лабораторий удаленного доступа и других аналогичных компьютерных систем, способствующих формированию внутренней мотивации студентов;
- пакетов прикладных программ и их аналогов, использование которых при выполнении проектных заданий позволяет эмитировать режим свободного исследования и профессиональной деятельности студента.

Степень приоритетности гипотетических предположений, обуславливающих достаточную дидактическую обоснованность процедуры разработки сетевых научно-образовательных ресурсов, устанавливается в рамках констатирующего этапа педагогического эксперимента. Для этой цели применяется многокритериальная экспертиза, включающая в себя в качестве индикаторной методики процедуру конкордации суждений каждого эксперта с совокупным суждением экспертной группы, которые оценивали вероятность выбора участниками репрезентативной выборки студентов университета наиболее важного предположения.

По результатам экспертизы вероятность выбора электронных контентов составляет 19%, пособий – 25%, симуляторов и устройств удаленного доступа – 39%, прикладных программ – 17%. Трудность проблемного задания (0,39), разработанного на основе гипотезы исследования, указывает на недостаточную приоритетность выбора доминирующего представления о способе достижения дидактической эффективности учебного процесса.

Психолого-педагогическая обоснованность процесса обучения в условиях компетентностно-ориентированного образования достигается в процессе разработки виртуальных симуляторов и лабораторий удаленного доступа, а также электронных учебных пособий, контентов и прикладных программ. Последующее проведение констатирующего этапа педагогического эксперимента основывается на разработке квалитетической анкеты [1], в качестве критериев которой рассматриваются существующие противоречия между традиционным и постиндустриальными подходами к созданию и использованию сетевых научно-образовательных ресурсов.

Квалитетическая анкета

Уважаемый коллега! Просим Вас оценить эффективность психолого-педагогических особенностей организации процесса обучения в условиях применения сетевых научно-образовательных ресурсов с помощью пятибалльной шкалы: 1 – ошибочно; 2 – скорее ошибочно, чем верно; 3 – затрудняюсь ответить; 4 – скорее верно, чем ошибочно; 5 – верно.

№	Утверждения	Баллы
1	Методология постиндустриального этапа развития образования	5
2	Равенство возможностей обучающихся	1
3	Формальное использование компьютера в качестве технического средства обучения	2
4	Традиционная трактовка обучения и воспитания	1
5	Учет поведенческих особенностей обучающихся	4
6	Использование электронных учебных пособий	2
7	Классическая педагогика	2
8	Формирование компетентности студента	5
9	Особая роль информационных технологий в перечне ключевых компетенций	4

10	Использование сетевых ресурсов для понятийного усвоения материала	4
11	Приобретение знаний	2
12	Дидактика бихевиоризма	4

В квалитетической анкете приведен пример характерного оценивания предложенных утверждений группой экспертов в области сетевых научно-образовательных ресурсов. Помимо того, что в корреляционных парах различаются концептуальные и прикладные утверждения, пары 4-2; 3-6 и 7-11 следует считать негативными (Таблица 1).

Таблица 1

Корреляционная таблица

Пары утверждений	Балл X_i	Средний балл $\langle X \rangle$	Отклонение от среднего, x_i	Балл Y_i	Средний балл $\langle Y \rangle$	Отклонение от среднего, y_i
1 - 8	5	3,0	+2,0	5	3,0	+2,0
4 - 2	1		-2,0	1		-2,0
3 - 6	2		-1,0	2		-1,0
12 - 5	4		+1,0	4		+1,0
7 - 11	2		-1,0	2		-1,0
9 - 10	4		+1,0	4		+1,0

Расчет внутренней конкордации суждений экспертов производится с помощью корреляционного анализа по модифицированной формуле Карла Пирсона, позволяющей продемонстрировать степень согласованности ответов респондента, а, следовательно, его профессиональную квалификацию в данной области:

$$r_{xy} = (\sum x_i y_i) / \sqrt{(\sum x_i^2)(\sum y_i^2)}, \quad (1)$$

где $x_i = X_i - \langle X \rangle$ – отклонения индивидуальных баллов концептуальных утверждений от среднестатистического значения; $y_i = Y_i - \langle Y \rangle$ – индивидуальных баллов прикладных утверждений от среднестатистического значения. В нашем примере внутренняя конкордация эксперта равна 0,90, что превышает минимально допустимый уровень согласованности ответов, равный 0,60 [2].

Для оценки эффективности психолого-педагогических особенностей организации процесса обучения в условиях применения сетевых научно-образовательных ресурсов необходимо рассчитать усредненный оценочный балл с учетом негативных корреляционных пар утверждений, используя обратную шкалу. Так как средний балл оказался высоким (4,3), эффективность применения сетевых научно-образовательных ресурсов составляет 0,86 и может обеспечить формирование компетентности обучающихся.

1. Сафонцев С.А., Шамильян О.И. Квалитетический анализ процедур педагогического диагностирования // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. № 5. С. 212-215.

2. Рудинский И.Д. Основы формально-структурного моделирования систем обучения и автоматизации педагогического тестирования знаний. М.: Изд-во «Горячая линия – Телеком», 2004. 204 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУИРОВАННЫМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ

А.С. Симакова

Южный федеральный университет

e-mail: lekxa_13@rambler.ru

Подростковый возраст - один из самых сложных возрастных этапов в жизни человека. В этот период происходит интенсивное развитие личности.

Очень часто к специалистам обращаются родители подростков с нарушением поведения. Их относительная частота и крайние формы проявления, нередко приобретающие патологический характер, обусловлены ускорением физического развития и полового созревания.

А. Е. Личко изучал проблему развития акцентуированных подростков. Он считал, что данная категория является одной из самых трудных для социальной адаптации. Дальнейшее развитие типа акцентуаций приводит к невротическим расстройствам, и к патологическим аномалиям личности. Чтобы помочь подростку необходима помощь квалифицированного специалиста в данной области, которая положительно повлияет на развитие его личности.

Поэтому проблема социальной адаптации акцентуированного подростка в социуме является очень важной, и для этого необходима система создания оптимальных условий для его социализации.

Очень важным для подростка является мнение о нем группы, к которой он принадлежит. Положение подростка в группе, те качества, которые он приобретает в коллективе существенным образом влияют на его поведенческие мотивы.

Л.С. Выготский утверждал, что самыми «сильнодействующими психотравмирующими факторами» являются «некорректное поведение родителей, конфликтные взаимоотношения между ними, наличие у них недостатков, неодобримые с точки зрения подростка и окружающих, неподобающее отношение к подростку, проявления недоверия или неуважения к нему». Таким образом, все эти психотравмирующие факторы могут повлечь за собой ряд психических и психологических расстройств личности ребенка, возникновение которых чаще всего связываются с акцентуацией характера.

Акцентуации характера – это различные, еще не ставшие патологией особенности характера (скрытая акцентуация), являющиеся предрасположенностью к неврозам и психопатиям (явная акцентуация). Акцентуированные характеры зависят не от природно-биологических свойств, а от факторов внешней среды, которые накладывают отпечаток на образ жизни данного человека.

Каждый тип акцентуации характера имеет свои слабые и сильные стороны.

Опираясь на классификацию акцентуаций характера А.Е.Личко, предложенные им типы были разбиты на группы по признаку экстернальность/интернальность.

Для экстерналов характерно то, что они чаще сталкиваются с психологическими проблемами, чем интерналы. Тревога, депрессия у экстерналов выше, а самоуважение ниже, чем у интерналов. Экстернальность связывают с плохой социальной адаптацией. Экстерналы намного больше подвержены социальному воздействию. Интерналы не только сопротивляются постороннему воздействию, но при любой возможности стараются контролировать поведение других. Ярким интерналам нравятся люди, которыми они могут манипулировать, и не по душе те, на которых не могут повлиять. Они более уверены в своей способности решать проблемы, чем экстерналы, и поэтому не зависимы от мнения других.

За счет индивидуально-психологических особенностей (акцентуации характера, неадекватная самооценка, нарушение эмоционально-волевой и эмоционально-коммуникативной сферы, могут возникнуть устойчивые формы психосоциальной дезадаптации.

Чтобы помочь подростку необходима помощь квалифицированного специалиста в данной области, а также система мер, способствующая успешной адаптации подростка в социуме.

По мнению М.Р. Битяновой, процесс сопровождения естественным образом оказывает содействие социальной адаптации и социализации личности подростка, а не искусственно задает ему цели и задачи извне.

Важным фактором неблагоприятной социальной ситуации развития детей и подростков является характерное для настоящего времени резкое рассогласование усилий педагогов и родителей, доходящее иногда до их конфликтного противостояния. При этом взрослые часто не понимают реальных эмоциональных состояний своих детей, не могут оценить их возможностей. Они ослабили требования к волевым усилиям ребенка, в результате инфантилизм и эмоциональная незрелость детей определяется их этическим и эмоциональным недоразвитием.

Именно эти причины лежат в основе часто наблюдаемых у многих детей личностных искажений в форме акцентуаций характера, которые по сути являются психологической защитой от неблагоприятных условий их развития.

Коррекция предусматривает комплексное воздействие на различные качества личности, на формирование оптимальных социальных отношений, направленных на обучение подростка целенаправленному упорядочению своей деятельности, определению ближайших и отдаленных перспектив, выделению и осознанию различных систем ценностей, изменений черт характера.

Владея информацией о социальных факторах, препятствующих созданию благоприятных условий для развития подростка, специалист имеет возможность оптимизировать ситуацию, исключив или снизив значимость отрицательно влияющих факторов, и тем самым способствовать процессу адаптации ребенка.

Для успешной социализации акцентуированного подростка, необходимы не только оптимальные условия адаптации. Особую роль для подростка играет поддержка семьи, а также помощь участников образовательного процесса. Большую часть жизни ребенок проживает в семье, где осуществляются процессы воспитания, социализации личности. Поэтому от педагогической грамотности родителей,

от их умения находить подход к собственному ребенку во многом зависит его гармоничное развитие.

В свою очередь, педагог также общается с подростком каждый день, знает о личностных особенностях своего ученика, и способен оказать ему в случае необходимости реальную действенную помощь.

Главной задачей специалиста является создание специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии акцентуированным подросткам.

К формам и содержанию работы специалистов можно отнести: комплексную диагностику, развивающую и коррекционную деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса.

Психолого-педагогическая коррекция с акцентуированными подростками строится на том, что для каждого типа акцентуаций выделяются наиболее травмирующие психогенные факторы.

При организации и содержании специального психологического сопровождения подростков с акцентуированным типом личности важно учитывать не только его индивидуальные особенности, но и влияние на него извне, т.н. психолого-педагогические факторы. Поэтому при организации подобной работы для данной группы лиц существенную роль может оказать характер взаимодействия подростка с родителями и педагогами.

Поэтому были выделены различные направления, формы, способы диагностики и коррекции акцентуированного подростка, для дальнейшего развития его личности. Для полноценного развития ребенка, очень важно, на основе определения индивидуальных оптимальных возможностей подростка, создать и поддерживать условия для социальной адаптации.

Библиографический список литературы

1. Личко А. Н. Психопатии и акцентуации характера у подростков. - Л.: Медицина, 1983.
2. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб.пособие для студ. психол. фак. Университетов - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 448 с.
3. Тарасова Л.Е. Акцентуированные характеры подростков: диагностика и коррекция: Учебно-метод.пособие / Саратов: Изд-во Сарат.ун-та, 2003. - 84с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОСТОЯНИЯ ОДИНОЧЕСТВА И АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Т.В. Симончик

*Южный федеральный университет, г.Ростов-на-Дону
Научный руководитель: Е.И. Рогов д.п.н., профессор, ЮФУ*

Рост интереса психологов к феноменологии одиночества вызван динамикой общественных трансформаций в последнее время в нашей стране, перманентно

усиливающих данное состояние. Исследователи сходятся в том, что одиночество связано с переживанием человеком оторванности от общества людей, семьи, исторической реальности. Человек становится одиноким тогда, когда осознает неполноценность своих отношений с людьми, лично значимых для него. Человек выбирает одиночество, когда не находит эмоционального отклика в ходе общения с другими людьми. Тяжелое чувство одиночества является причиной появления суицидальных мыслей и нарушение норм в поведении.

Несмотря на то, что одиночество сопровождает человека в течение всей жизни, наиболее остро оно осознается в подростковом возрасте в связи расширением и актуализацией социальных потребностей, среди которых потребности в установлении значимых межличностных отношений, в накоплении собственного социального опыта, в расширении дружеских контактов, в знакомстве с различными людьми, потребности в причастности и признании, желание быть принятым различными социальными группами и проч. Как отмечает И.С. Кон, до подросткового возраста свои отличия от других привлекают внимание ребенка только в исключительных конфликтных обстоятельствах. Его «Я» сводится к сумме его идентификации с разными значимыми людьми. В подростковом возрасте ситуация меняется, ориентация подростка временно на несколько значимых людей делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних детских идентификаций активизирует его рефлексию, а также чувство своей особенности, непохожести вызывает весьма характерное чувство одиночества. Подросток ощущает одиночество наиболее остро в ситуациях интенсивного и подчас принудительного общения в городской толпе, в собственной семье, среди друзей, в школе.

Неудовлетворенность социальных потребностей, непринятие окружающей реальности нередко является причиной поиска подростком особой жизни, уводящей от ее благополучного течения и нарушающей ход нормального развития, ведет к становлению аддиктивного поведения. Проблема аддикции начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности. Происходит процесс, во время которого человек не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своем духовном развитии.

Аддиктивная личность проявляет склонность к поиску запредельных эмоциональных переживаний и не способна проявлять ответственность. Поведение аддиктивной личности характеризуется стремлением к уходу от реальности из-за страха перед обыденной, наполненной обязательствами и регламентациями «скучной» жизнью. Можно сказать, что у аддиктивного подростка появляется «двойная жизнь», состоящая из прежней «нормальной» жизни и жизни с аддиктивными реализациями, представляющая собой не только прием веществ или другие аддиктивные действия, но и мысли о состоянии ухода от реальности, о возможности и способности его достижения.

Реализация, раздумья, фантазии на аддиктивную тему занимают большое количество времени и энергии. Существование двух стилей жизни в одном человеке, приводит к изменению установок, мотивации и системы ценностей.

Вероятно, переживание одиночества подростком выступает одним из фак-

торов аддиктивного поведения, а взаимосвязь между данными переменными будет определяться теми условиями, в которых проходит развитие подростка. В психолого-педагогических исследованиях (И.В.Соснова, П.И.Третьяков, Т.И.Шамова, Т.И.Тихомирова) подчеркивается значение педагогических и психологических условий, предоставляемых образовательной средой для развития каждого учащегося. Значение образовательной среды в формировании и развитии подростка отмечено педагогами и психологами (Л.С. Выготский, А.С.Макаренко, Д.И. Фельдштейн, В.С. Собкин, А.Л. Журавлёв, О.В. Лишин, Л.Л. Любимов, А.Савенков и др.). По мнению учёных, образовательному учреждению принадлежит ключевая роль по определению содержания усваиваемых ценностей и норм поведения.

Рассмотренные положения позволили определить в качестве цели нашего исследования изучение взаимосвязи одиночества и аддиктивного поведения среди подростков разных образовательных учреждений.

В исследовании приняли участие учащиеся 7-х и 8-х классов средней школы и школы-интерната г. Роства-на-Дону. В качестве методик исследования были использованы методика определения уровня одиночества в подростковом возрасте (Е.Е.Роговой); методика выявления стратегии поведения в конфликтной ситуации (К.Томаса); комплексная методика оценка уровня аддиктивного поведения у подростков «склонность к аддиктивному поведению» (В.Д.Менделевич).

Анализ результатов, полученных с помощью методики Е.Е.Роговой «Уровень одиночества у подростков» показал, что среди опрошенных подростков, в обоих типах образовательных учреждениях присутствуют все виды одиночества. Так, в школе у подростков преобладает временное одиночество, которое выявлено у 25% респондентов (в интернате этот показатель равен 9%). В то же время постоянное одиночество, когда индивид в течение длительного времени индивид не может установить устойчивые психосоциальные связи, в большей степени характерно для подростков из интерната и зафиксировано у 26% респондентов (у школьников - 18%). Наиболее выраженным видом одиночества среди подростков оказалось эмоциональное, как результат отсутствия тесной привязанности или разрыва эмоциональных связей, обнаруженное у 25% подростков в школе и у 47% подростков из интерната. В меньшей степени представлено когнитивное одиночество – у 12% школьников и 9% подростков из интерната, а также поведенческое одиночество – 20% и 9% соответственно.

Исследование одиночества позволяет сказать, что данное переживание является характерным для подростков. На ощущение одиночества влияет тип образовательного учреждения: в школе подростки менее подвержены чувству одиночества, причем девочки и мальчики ощущают его в равной степени, в интернате был выявлен большой процент одиноких подростков, мальчики испытывают одиночество больше, чем девочки.

Анализ результатов, полученных с помощью методики К.Томаса и характеризующих тип поведения подростков в конфликтной ситуации, показал, что для подростков в школьном образовательном учреждении свойственны такие типы реагирования как приспособление (38%) и сотрудничество (41%). В интернате у подростков преобладающими реакциями являются избегание (26%) и соперничество (54%). Т.е. при малейшем конфликте или же ссоре с друзьями,

педагогами или незнакомыми людьми у воспитанников интерната может появиться чувство азарта, нередко проявляющееся в резкости, грубости и непонимании точки зрения окружающих.

Рассмотрение данных, полученных при опросе по методике В.Д.Менделевич «Склонность к аддиктивному поведению», показал, что для подростков школьного образовательного учреждения характерен невысокий уровень склонности к аддиктивному поведению, в то время как у подростков из школы-интерната преобладает высокий уровень склонности к аддиктивному поведению.

Для выявления структурных связей одиночества был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Наиболее тесная связь обнаружена между постоянным одиночеством и аддиктивным поведением у подростков в интернате ($r=0,52$), в то время как у подростков из школы данные связи отсутствуют. Это позволяет рассматривать переживание постоянного одиночества воспитанниками интерната в качестве одного из основных факторов, порождающих аддиктивное поведение.

Кроме того, оказалось, что эмоциональное одиночество имеет разнонаправленные взаимосвязи с аддиктивным поведением в интернате ($r=0,31$) и в школе ($r=-0,46$). Это может свидетельствовать, что отсутствие тесной привязанности или разрыв эмоциональных связей у воспитанников интерната будет способствовать аддиктивному поведению, в то время как у подростков в школе, наоборот, эмоциональное одиночество, продуцирует не уход от реальности, а поиск утраченных эмоциональных связей, вероятность найти которые в школе явно больше.

Поведенческое одиночество взаимосвязано с аддиктивным поведением только у подростков в школе ($r=0,31$), это позволяет предположить, что конфликтное поведение школьников будет способствовать проявлению аддикций.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о существенном значении одиночества при формировании аддиктивного поведения у подростков и могут быть учтены и использованы в коррекционной работе с подростками.

Также были выявлены существующие корреляционные связи между различными формами одиночества и стратегиями поведения в конфликте у подростков разных образовательных учреждений. Оказалось, что у переживающих одиночество подростков в школе, имеются достаточно тесные положительные связи постоянного одиночества со стратегией поведения компромисс ($r=0,61$), и сотрудничество ($r=0,30$), и отрицательная связь со стратегией соперничества ($r=-0,31$). Это позволяет рассматривать угрозу ощутить постоянное одиночество как фактор, заставляющий подростка искать продуктивные стратегии поведения в спорных ситуациях.

Эмоциональное одиночество связано с приспособлением ($r=0,48$), и с компромиссом ($r=-0,35$), Вероятно, подростки из школы с выраженным эмоциональным одиночеством в ситуации конфликта или в проблемной ситуации, в большей степени предпочитают несколько изменить свое поведение, чем пойти на какие-то уступки.

Образовательном учреждении интернатного типа были установлены отрицательные связи между типом поведения в конфликте «избегание» с такими ти-

пами одиночества, как временное одиночество ($r=-0,31$), эмоциональное одиночество ($r=0,35$), когнитивное одиночество ($r=0,38$). Это позволяет предположить, что в интернате подростки, испытывающие когнитивное или эмоциональное одиночество, в ситуации конфликта предпочитают не отстаивать свою позицию, оставаясь на втором плане. Тогда как приступы временного одиночества порождают уход от «спокойных» форм конфликтного поведения, о чем также свидетельствует взаимосвязь временного одиночества и приспособленческого типа поведения ($r=-0,36$).

Интересно, что у подростков обоих образовательных учреждений не выявлены взаимосвязи между аддиктивным поведением и стратегиями поведения в конфликтной ситуации, что может свидетельствовать о выявлении используемыми методиками разных реальностей подростковой жизни.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Собрание сочинений в 6-и т. Т 4, под редакцией Ярошевского, 1981-1984.
3. Курбатова Т.И. Эмоционально – поведенческие особенности несовершеннолетних правонарушителей - СПб.: Феникс, 1981.
4. Рогова Е. Е. Переживание одиночества подростками с разной социальной направленностью - Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

Б.А. Синявцев

Южный федеральный университет

noblesuslik@gmail.com

Мотивы самопрезентационного поведения универсальны по своей природе, однако в жизни мы часто наблюдаем индивидуальные различия в том, каким образом люди подбирают и реализуют тактику самопрезентации. Поэтому, так как исследователи самопрезентаций до сих пор не установили, каково происхождение этих различий, необходимо выяснить, какие же особенности возникают в связи с существующими гендерными стереотипами, каким образом люди в процессе межличностной и деловой коммуникации строят своё поведение в зависимости от гендерной идентичности.

В отечественной психологии отдельные аспекты самопрезентации изучались в рамках исследований проблем социальной перцепции (А.А. Бодалев, В.В. Знаков, В.Н. Куницина, В.А. Лабунская и др.), восприятия и формирования имиджа (А.Ю. Панасюк, Е.А. Петрова и др.), явлений социальной фасилитации и ингибции (Ю.Н. Емельянов, А.У. Хараш и др.), влияния и манипулирования (Е.Л. Доценко, А.Н.Панкратов, Ю.П. Кошелев, В.Н. Куницина, Е.В. Сидоренко, В.Н. Погольша и др.) [5].

В зарубежной литературе к настоящему времени накоплен значительный эмпирический материал по различным аспектам самопрезентации. Так, изучению

мотивов самопрезентационного поведения посвящены работы: E. Goffinan, J. Tedeschi, M. Leary & R. Kowalski, R. Baumeister, B. Schlenker, M. Weigold и др.; изучению влияния внешних и внутренних факторов на особенности самопрезентации посвящены работы B.M. DePaulo, C.S. LeMas, J.A. Epstein, R.M. Arkin, Buss A. & Briggs, A. Carron & H. Prapavessis, D. Tice, J. Butler, M. Muraven, A. Stillwell, F. Rhodewalt & D.I. Sorrow, S. Harter и др. [5].

Самопрезентация личности представляет собой постоянный процесс предъявления Я- информации в межличностном взаимодействии, независимо от степени осознания субъектом самопрезентации своих поведенческих действий. Тактика самопрезентации - это краткосрочный поведенческий акт, включающий в себя совокупность приемов невербального и вербального поведения, направленный на создание желаемого впечатления, необходимого для определенных краткосрочных целей, о субъекте самопрезентации.

Гендерная идентичность - базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует. Понятие идентичность впервые детально было представлено Э. Эриксоном. Он полагал что, идентичность опирается на осознание временной протяженности собственного существования, предполагает восприятие собственной целостности, позволяет человеку определять степень своего сходства с людьми при одновременном видении своей уникальности. Традиционно разделяют три типа гендера: маскулинный, феминный и андрогинный.

Андрогиния, мужественность и женственность не противопоставлены друг другу, а человек может обладать одновременно и мужественными и женственными чертами. Более того, даже желательно быть андрогинным(-ой), то есть вобрать в себя лучшее из обеих половых ролей. Вплоть до 70-х гг. проявления «маскулинных» черт у женщин и «феминных» черт у мужчин были для психологов источником беспокойства. А среди людей, далеких от психологии, такое понимание широко распространено и сейчас [4].

Была обнаружена связь андрогинии с ситуативной гибкостью (т.е. способностью быть настойчивым или центрированным на интересах других в зависимости от ситуации); высоким самоуважением; мотивацией к достижениям; хорошим исполнением родительской роли; субъективным ощущением благополучия. В семьях, где оба супруга были андрогинными, выявлялся более высокий уровень удовлетворенности браком, в семьях, где оба супруга были андрогинными, выявлялся более высокий уровень удовлетворенности браком.

Анализируя гендерные аспекты внутриорганизационных коммуникаций следует принимать во внимание стандартные ситуации: "начальник - подчиненный", "деловые партнеры", "коллеги". Мужчины ожидают от женщины исполнительности, а не способности руководить. Женщина, следовательно, может или должна постоянно демонстрировать свою компетентность и силу, соединяя несоединимое: обаяние и напористость, женственность и готовность рисковать. Женщине, желающей сделать карьеру, предстоит преодолевать осознанное или неосознанное стремление руководства и всего мужского сообщества помешать этому.

Когнитивные, эмоциональные и поведенческие половые различия часто делают партнеров "проблемой" друг для друга, создают порой неосознаваемые коммуникативные барьеры. Согласно исследованиям немецких психологов, если женщина держится гордо и уверенно, 85% мужчин будут избегать общения с ней. По мнению мужчин, женщина чаще демонстрирует неадекватное поведение. Мужчины упрекают женщин за неумение разбираться с собственными ошибками, пассивность и неправильную расстановку приоритетов. Мужчины ненавидят, когда женщины расстраиваются, нервничают и плачут.

Таким образом, гендерная идентичность является социально, культурно и личностно обусловленным аспектом человеческой самоидентификации, формирующейся с учетом самосознания и самопрезентации себя как носителя определенной гендерной идентичности.

Библиографический список:

1. Берн Ш. Гендерная психология./Шон Берн-СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.- 318, [2] с. ISBN 978-5-93878-293-8 (С.: Психология-лучшее)
2. Риккер Ю.Ю. Гендерная идентичность: философско-антропологические аспекты анализа // «Гендерные аспекты гуманитарных наук» - Новосибирск: Изд»СибАК», 2012.
3. Пикулёва, Оксана Анатольевна Гендерные, возрастные и профессиональные особенности тактик самопрезентации–СПб. 2004.

ВОЗРАСТНО-ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ

В.В. Смиловенко

*Южный федеральный университет
sfedu.ru*

В последнее время исследованиям мотивации деятельности, ориентированной на достижения (учебные, профессиональные, спортивные и т.п.), придается все большее значение. Ряд современных спортивных психологов отмечают, что в процессе занятия спортом не всегда учитываются интересы и потребности молодежи. А в то же время, знание тренера об особенностях мотивационных состояний каждого из своих учеников представляет особую значимость в его профессиональном росте.

Особенно важно формировать мотивацию достижения успеха у спортсменов высокого класса, т.к. в современном спорте высоких достижений очень сильно возросло качество и мастерство спортсменов.

Тенденции к движению являются основными для всех живых организмов. Это некоторая потребность в деятельности, которая связана с возрастом и состоянием организма. П.А. Рудик выделяет четыре основные тенденции, это – тенденция к физическому движению, тенденция к достижению, тенденция к постоянству и тенденция к переменам.

Тенденция к физическому движению порождает потребность в двигательной деятельности, которая удовлетворяет двигательную потребность данного индивида.

Тенденция к достижению вызывает актуальную потребность в достижении успеха, самовыражении, самоутверждении и признании.

Тенденция к постоянству связана со стремлением достигать спокойствия, безопасности и стереотипности ситуаций.

Тенденция к переменам абсолютно противоположна тенденции к постоянству и проявляется как потребность в новых впечатлениях и переживаниях [1].

Область спортивной мотивации, по мнению Рудика, образуется из этих основных тенденций, как внутреннего состояния, при котором у определенных моделей поведения большая вероятность возникновения или усвоения. На основании этого он совместно с соавторами Медведевым и Радионовым создал классификацию развития мотивационных структур спортсменов, состоящую из четырёх стадий [1].

На первой стадии, стадии первичной генерализации, для мотивационной структуры характерны: меньшая разборчивость при выборе спортивной деятельности, расплывённость спортивных интересов, непосредственность и эмоциональная окраска, значительная спортивная текучесть и сильное влияние внешних импульсов.

Е. П. Ильин отмечает, что на начальном этапе причинами прихода в спорт (независимо от вида деятельности, т. е. спорта) могут быть: стремление к самосовершенствованию, стремление к самовыражению и самоутверждению, социальные установки, удовлетворение духовных и материальных потребностей [2].

Стадия дифференциации характеризуется подчёркиванием определённых мотивов спортивной деятельности. Мотивы самоутверждения, соперничества доминируют над обычным желанием удовлетворить потребность в движении. Формирование и укрепление мотивационной структуры на этой стадии напрямую зависят роста спортивных результатов. В результате чего возникает направленность спортсмена на определённый вид спорта.

Третья стадия – стабилизации, пишет Е.П. Ильин, характеризуется сильной действенностью соревновательных мотивов и самоутверждения, направленных на достижение и удержание высокой результативности [2].

Стадия инволюции мотивационной структуры характерна для периода постоянно нарастающего спада результативности, приближения к финишу спортивной карьеры. Другими словами это стадия инволюции его максимальной результативности, а не физических способностей.

Авторы данной классификации считают, что на стадии инволюции у спортсмена проявляются те же мотивы, которые наблюдались у начинающих на стадии генерализации, только на более высоком по степени чувственности и интеллектуальности уровне. То есть развитие мотивационной сферы спортсмена проходит по спирали: с каждым новым витком усложняется, хотя по структуре не претерпевает значительных изменений.

Многие авторы связывают спортивные достижения и отношение к занятиям спортом с мотивом достижения. Например, В.А. Таймазов совместно с Голуб

Я.В. утверждают, что у высококвалифицированных спортсменов мотив достижения успеха выражен сильнее, чем у спортсменов средней квалификации [3, с.55].

Что же касается возрастных рамок, то, по мнению Ф. Райса, можно сказать следующее: «Увлечения подростка - сильные и часто сменяют друг друга, но принимают «запойный» характер». Как правило, они не связаны с учебной деятельностью. Важно, что в мотивах подростков содержится аргументация и предвидение последствий принятого решения, что свидетельствует о более полном осознании процесса мотивации, развитии «внутреннего фильтра». Это снижает импульсивность их поведения [4, с. 135].

По мнению Кругловой, требования подростка к себе нуждаются в постоянной поддержке со стороны. Это приводит к тому, что мотивы формируются главным образом с учетом собственного мнения, что выражается в их упрямстве [5].

Главной целью у детей подросткового периода является достижение более высоких спортивных результатов. Однако в результате последующих исследований ученые сделали вывод, что для девушек не характерен более высокий уровень боязни успеха по сравнению с юношами; по их мнению, на реакции повлияла «боязнь поведения, не соответствующего половой роли».

М.А. Круглова описывает три точки зрения на проявление мотива достижений у юношей и девушек. Первая состоит в том, что девушки иначе мотивированы на достижения, чем юноши. Вторая - что юноши и девушки мотивированы разными потребностями: для девушек потребность в эмоциональном принятии важнее, чем потребность в достижениях. Третья – юноши и девушки обладают мотивом достижений в равной степени, но реализуют его в разных видах деятельности [5, с. 231].

Распространено мнение, что юноши в большей степени, чем девушки, придают значение победам, превосходству, у них выше конкурентность, а у девушек мотив достижения ниже, чем у юношей, и они не склонны строить в отношении своей спортивной деятельности далеко идущие планы. На основании результатов различных исследований М.А. Круглова делает вывод, что юноши более восприимчивы к социальному сравнению и ориентированы на победу, тогда как девушек в большей степени интересует улучшение собственных результатов. Эти различия касаются только спорта [5].

Таким образом, и у спортсменов, и у людей, не занимающихся спортом, мотивация лиц женского пола внешне организована, т. е. мотив легче формируется под давлением извне, а мотивация лиц мужского пола внутренне организована, т. е. исходит из понимания смысла и личной значимости того, что надо делать.

Исходя из выше перечисленных данных, можно сделать вывод, что мотивация достижений зависит от половых различий, детерминируя различные особенности, характерные для определённого пола спортсменов.

Литература:

1. Рудик П.А., Медведев В.В., Родионов А.В. Психология и современный спорт. Сборник научных работ психологов спорта. - М.: «Физкультура и спорт», - 2003.
2. Ильин Е.П. Психология спорта. - СПб: Издательство «Питер», - 2011.

3. Таймазов В.А., Голуб Я.В. Психофизиологическое состояние спортсмена. - СПб.: Издательство «Олимп», - 2004.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб.: «Питер», - 2000.
5. Круглова М. А. Мотивация активности личности как регулятор социального поведения // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. - СПб.: «Питер», - 2004.

ИЗУЧЕНИЕ ДОВЕРИЯ И НЕДОВЕРИЯ К НЕЗНАКОМЫМ ЛЮДЯМ У ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА НА УЛИЦЕ

Т.Н. Ступенко

Кубанский государственный университет, tatyana.stupenko@mail.ru

Безопасность ребенка на улице является актуальной проблемой семейного и школьного воспитания, прежде всего это связано с увеличением числа пропавших детей, ростом уличных травм, ДТП с участием несовершеннолетних.

По данным МВД РФ, каждый день в нашей стране теряются около 50 детей, пятерых из них не находят никогда или находят убитыми. По официальной статистике за 2011 год жертвами преступников стали 562 ребенка. Также за прошлый год было зафиксировано не менее пяти с половиной тысяч пропаж детей, и в этот список не вошли дети, найденные поисковыми волонтерскими отрядами. За 2012 год, в нашей стране каждый год пропадают около 20 тыс. детей. По подсчётам уполномоченного по правам ребёнка 10–12 тысяч детей в нашей стране каждый год так и остаются найденными. Пропавших детей и взрослых ищут не только МВД и МЧС - в нашей стране существует 74 волонтерских организации, занимающиеся поиском пропавших. И часто они приносят не меньше помощи, чем государственные ведомства. В любое время дня и ночи, невзирая на выходные и праздники, добровольцы ищут совершенно незнакомых им людей[1].

Одной из причин пропажи/похищения детей можно назвать проблему доверия и недоверия к незнакомым людям. Уровень доверия ребенка к незнакомым и малознакомым взрослым людям играет значительную роль в безопасности ребенка, находящегося вне контроля со стороны родителей, знакомых, воспитателей. В данном случае речь идет о возможном похищении детей с различными целями - сексуальное насилие, детское рабство и проституция, донорство органов, воровство с целью выкупа. Например, в США ежегодно регистрируется 450000 случаев сексуальных домогательств детей, из которых примерно в 20% случаев насилие совершается незнакомыми людьми и в 80% случаев людьми, которых знают дети. Средний возраст девочек-жертв сексуальных домогательств составляет 9,2 лет, а мальчиков - 7,8-9,7 лет[2].

На данный момент феномен доверия является предметом изучения ряда отечественных педагогов и психологов (А.В.Сидоренкова, М.Ю.Вишневиной, В.С.Мухиной, Захарченко Н.А.).

Проблема доверия рассматривается специалистами в таких аспектах, как: общение, формирование личности школьника, отношение ко всем формам жизнедеятельности, поведения, сознания человека, отношений к другим людям, к себе самим и к миру в целом. Однако доверие/недоверие как аспект безопасного поведения ребенка не достаточно изучен в педагогической науке.

Доверие к незнакомым людям — это состояние внутреннего мира субъекта, обусловленное желанием взаимоотношения, которое характеризуется готовностью передачи определенных прав и соответствующих объектов иным вольным субъектам.

Недоверие к незнакомым людям – это неуверенность в надежности другого человека, в эмоциональном аспекте недоверие может быть разновидностью веры в несовершенство человека, в доминирование отрицательных качеств (скрытности, подлости, злобности) в поведении человека и сопровождаться такими чувствами, как недовольство, пессимизм, отсутствие безопасности. Недоверие может быть как сознательной, так и бессознательной установкой на подозрительность в отношении других индивидов и собственную закрытость.

В поведенческом аспекте деятельность, основанная на недоверии, отличается осторожностью, желанием избегать риска, действовать строго по инструкциям.

В ситуациях, связанных с угрозой, опасностью, более приемлемым является преобладание недоверия, которое приводит к обострению противоречий, но в то же время способствует противодействию возникшим трудностям и поиску средств их преодоления. Если доверие в большей степени обеспечивает состояние устойчивости, стабильности, то недоверие обостряет противоречия между людьми и внешним миром, способствует изменению людей и, по большому счету, самого мира. Одностороннее проявление доверия или недоверия ведет к одностороннему, упрощенному восприятию жизненного мира в целом и отдельных его объектов и, как следствие, к формированию ограниченного жизненного опыта[3].

Основываясь на теоретическом анализе проблемы доверия и недоверия к незнакомым людям, мы провели констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявление наличия и уровня знаний у детей о безопасном поведении на улице при встрече с малознакомыми и незнакомыми людьми. Исследование проводилось по методике: «Изучения доверия детей к незнакомым людям» (А.В. Сидоренков, М.Ю. Вишневкина).

В исследовании принимали участие воспитанники МБОУ «Прогимназия №181» города Краснодара (30 человек) и МДОУ «Зорька №14» села Натырбово в Республике Адыгея (20 человек). Все участники исследования воспитанники старших групп детского сада в возрасте 5-6 лет.

По результатам методики в группах дошкольников преобладает низкий уровень доверия незнакомым людям (84,4%), средний уровень выявлен у 9,4%; высокий уровень – 6,2% дошкольников. Из результатов констатирующего эксперимента можно сделать ряд выводов:

- дети, которые живут в городе, более информированы о правилах взаимодействия с незнакомыми людьми;

-дети, которые живут в сельской местности, менее информированы о правилах взаимодействия с незнакомыми людьми;

-городские дети имеют более низкий уровень доверия, чем сельские дети, которые отличаются доверчивостью, желанием прийти на помощь любому человеку;

-выбор детьми женщин на рисуночном тесте говорит о том, что дети больше доверяют женщинам, так как данный рисунок напоминает им образ мамы.

Проведенное нами исследование показывает необходимость более глубокой научной и методической проработки проблемы доверия и недоверия к незнакомым людям у детей. В качестве рекомендаций родителям и педагогам можно предложить усилить формирование знаний у дошкольников по таким направлениям:

1. Доведение до сведения детей, кого мы называем опасными людьми (психически больных, наркоманов, воров, насильников, убийц, похитителей, террористов); объяснение угрозы при встрече с ними.

2. Знакомство с работой органов полиции.

3. Обращение внимания на неприятности, которые случаются при контакте с незнакомыми людьми.

4. Способствование осознанному восприятию правил поведения в разных ситуациях.

5. Выработка у детей навыков правильного поведения в экстремальных ситуациях при контакте с опасными людьми на улице, дома.

6. Знакомство с правилами безопасного поведения в детском саду, общественных местах.

Таким образом, проблема доверия и недоверия к незнакомым людям остается актуальной. Для ребенка дошкольного возраста 5-6 лет необходимы уже сформированные знания о безопасном поведении на улице и при встрече с малознакомыми и незнакомыми людьми. Марк Сандомирский, психотерапевт Европейского реестра, считает, что с самого раннего возраста необходимо учить ребенка говорить «нет» взрослым людям, что требует от педагогов и родителей специальной подготовки. А развитие системы волонтерских отрядов может значительно снизить и минимизировать негативные последствия небезопасного доверчивого поведения ребенка на улице.

Список источников:

1. <http://finam.info>

2,3. Малкина-Пых И.Г. «Психологическая помощь в кризисных ситуациях» - М. : Эксмо, 2008. – 928с.-Новейший справочник психолога».

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ У РОДИТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ

А.А. Ступникова

Волгодонский институт (филиал) ЮФУ

kafpd@yandex.ru

Есть две причины, по которым детям с разным "порядковым номером" свойственны разные типы поведения. Во-первых, родители по-разному реагируют на появление первого и последующего ребенка и разного ожидают от них. Во-вторых, место среди братьев и сестер во многом предопределяет характер складывающихся между детьми отношений [2, с. 36].

Для того чтобы выявить особенности отношения к детям у родителей с различной сиблинговой позицией, было проведено эмпирическое исследование.

Цель исследования: изучение влияния сиблинговой позиции родителей на отношение к детям.

Объект исследования – родительские установки

Предмет исследования – особенности родительских установок у родителей с различной сиблинговой позицией.

Гипотеза исследования: сиблинговая позиция родителей оказывает влияние на их отношение к детям.

В качестве основного диагностического инструментария выступала методика изучения родительских установок PARI предназначенная для изучения отношения родителей к различным сторонам семейной жизни. Авторы методики Е.С. Шефер и Р.К. Белл. Адаптация для России осуществлялась Т.В. Неццетт. Интерпретация результатов по данной методике предполагает качественную и количественную оценку. В ходе первичной обработки выделяются 23 шкалы: вербализация, чрезмерная забота, зависимость от семьи, подавление воли, ощущение самопожертвования, опасение обидеть, семейные конфликты, раздражительность, излишняя строгость, исключение вне семейных влияний, сверхавторитет родителей, подавление агрессивности, неудовлетворенность ролью хозяйки, партнерские отношения, развитие активности ребенка, уклонение от конфликта, безучастность мужа, подавление сексуальности, доминирование матери, чрезвычайное вмешательство в мир ребенка, уравнивание отношения, стремление ускорить развитие ребенка, несамостоятельность матери.

Из них 8 шкал описывают отношение к семейной роли и 15 характер детско-родительских отношений. Характер родительских установок оцениваются по трем вторичным шкалам: оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция с ребенком и излишняя концентрация на ребенке.

В исследовании приняли участие 50 человек, из них:

- 16 человек – родители, которые в семье были старшими детьми;
- 18 человек – родители, которые в семье были средними детьми;
- 16 человек – родители, которые в семье были младшими детьми.

Из них мужчин 30 %, женщин 70%.

Для оценки влияния сиблинговой позиции на родительские установки мы использовали однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). В качестве апо-

стериорного теста множественного сравнения средних использовался тест Шеффе.

Влияние сиблинговой позиции было выявлено в 7 шкалах (таблица 1).

Таблица 1

Средние показатели по шкалам, выделенным с помощью теста Шеффе

№ п/п	№ шкалы	Шкала	Старшие дети	Средние дети	Младшие дети
1	1	Вербализация	8,7*	12,4**	7,3*
2	6	Опасение обидеть	11,3*	7,4**	10,9*
3	10	Исключение внутрисемейных влияний	10,12	8,5*	8,1*
4	15	Развитие активности ребенка	8,4*	9,1*	12,7**
5	16	Уклонение от конфликта	14,5*	11*	8,4**
6	18	Подавление сексуальности	12,6*	10,3*	7,6**
7	21	Уравненные отношения	10,3*	7,4**	9,6*

* первая группа

** вторая группа

Из таблицы 1 видно, по каждой из шкал тест Шеффе выдели по две гомогенные группы, но содержание этих групп не идентично.

В первую группу вошли «старшие дети» и «младшие дети». Вторую составили «средние дети». Выделение данных групп обнаружено по шкалам: «вербализация», «опасение обидеть», «уравненные отношения». Для первой группы характерен более низкий уровень вербализации в общении с детьми. «Средние дети» наиболее склоны к проговариванию проблем с собственными детьми. На наш взгляд это объясняется особой ролью данной сиблинговой позиции, которая связана с необходимостью находить общий язык, как со старшими, так и с младшими братьями или сестрами. В тоже время, родители этой группы в меньшей степени рассматривают свои отношения с детьми как равные. Для них не свойственно опасение обидеть ребенка своими словами или действиями. «Младшие» и «старшие» дети, в отношениях с собственными детьми стоят на равных позициях, видят в своем ребенке человека с ним равными правами.

По шкалам «развитие активности ребенка», «уклонение от конфликта», «подавление сексуальности» было выделено две группы: первая – «старшие дети» и «средние дети», вторая – «младшие дети». Родители с сиблинговой позицией «младший» более нацелены на активное развитие потенциала ребенка, в меньшей степени подавляют проявления его личности, в том числе и его сексуальность. В отношениях с ребенком они не избегают конфликтов, открыто высказывая собственные позиции.

Анализ вторичных показателей показал, что сиблинговая позиция оказывает влияние на характер эмоционального контакта с ребенком и излишнюю эмоциональную дистанцию.

Тест Шеффе выделил две гомогенные подгруппы (со значением $p \leq 0,05$). Первую группу составили родители, которые являются младшими и средними

детьми в семье (Рис.1). Вторую группу составили родители, которые являются старшими детьми в семье.

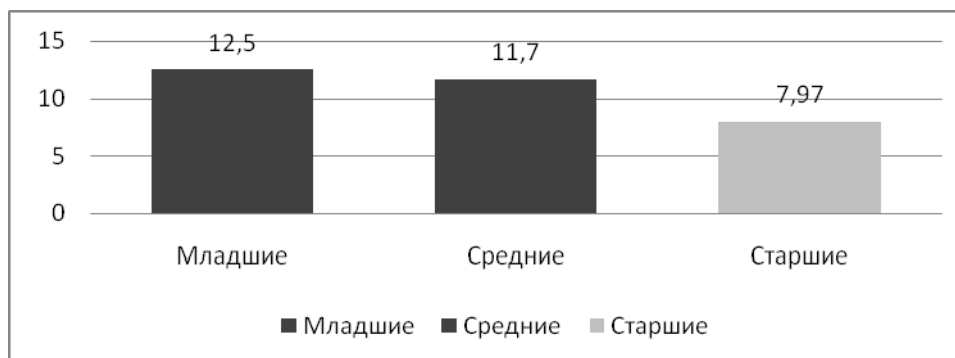


Рис.1. Влияние сиблинговой позиции на характер эмоционального контакта с ребенком

На рисунке 1 видно, что родители, которые являются младшими и средними детьми в семье, большое внимание уделяют эмоциональному общению с детьми.



Рис.2. Влияние сиблинговой позиции на излишнюю эмоциональную дистанцию

Проанализировав рисунок 2 можно сделать вывод, что родители, которые являются старшими детьми в семье, проявляют сдержанность в общении с детьми.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза данного исследования подтвердилась, то есть сиблинговая позиция родителей оказывает влияние на его отношение к детям. Можно предположить, что в семьях, где родители имеют сиблинговую позицию «старший», относительно своих братьев и сестер могут возникать эмоциональные проблемы в отношениях с собственными детьми.

Список литературы

1. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2009. – 672с.
2. Томан У. Семейное созвездие: её влияние на личностное и социальное поведение / У. Томан – N.Y.: Springer, 1976.

МОТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАЯЗЫКА В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

О.Н. Терещенко

ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П. Чехова», www.nice.olganikolaevna@mail.ru

Общение - это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. К общению нас побуждают различные мотивы. Исходя из них, мы выбираем, какую информацию мы будем передавать собеседнику и как мы это сделаем.

Общение - это своего рода психологическое влияние. Психологическое влияние - это воздействие на психическое состояние, чувства, мысли и поступки других людей с помощью психологических средств: вербальных, паралингвистических или невербальных.

Вербальные средства воздействия - это слова.

Паралингвистический означает связанный с речью, окружающий речь, но не являющийся самой речью. Например, громкость или быстрота речи, артикуляция, интонации, паузы в речи, смешки, зевки, всхлипывания и др.

Эти сигналы могут изменять действие произносимых слов, в одних случаях усиливая или ослабляя его, а в других — изменяя их смысл. Если человек говорит: «Обещаю, что обязательно это сделаю!» с уверенной и искренней интонацией в голосе, то мы ему верим.

К невербальным средствам общения относятся взаимное расположение собеседников в пространстве, например, расстояние между ними, их перемещения и движения в этом пространстве, их позы, жесты, мимика, прикосновения друг к другу, а также зрительные, слуховые и иногда обонятельные сигналы, которые один человек вольно или невольно передаст другому параллельно с речью.

Большинство людей, готовясь повлиять на чье-либо решение или отношение, думают, прежде всего, о словах, которые они скажут, однако значение невербальных и паралингвистических сигналов не стоит недооценивать. В таком случае речь можно вести о метаязыке.

«Метаязык» расшифровывается, как «язык, который скрывает истинный смысл выражаемого обычным языком» [1, стр 4-5]. Другими словами, это язык, скрытый под обычным разговорным. Область метаязыка— это слова и фразы, выражающие подлинные мысли собеседника. Как и язык тела, метаязык основывается на «интуиции», «предчувствии», «шестом чувстве» и понимании, что слова и мысли собеседника— совсем не одно и то же.

Метаязык - это так же совокупность паралингвистических и невербальных средств. Ведь всем известно, что если человек говорит «по правде» или «честно» и при этом касается лица, то есть большая вероятность, что он врет.

Мотивы использования метаязыка могут быть совершенно разными:

Во-первых, он используется для того, чтобы уменьшить значение сказанного. Слова «только» и «просто» неизменные помощники в этом.

Во-вторых, человек не всегда может подобрать подходящего слова и как будто извиняется за это с помощью «эм..», «ну», «это», «вот». Однако, ряд авторов (например, Д. Ли), считают так называемое «эканье» и «нуканье» элементом невер-

бального поведения в ситуации стресса, когда необходимо заполнить внезапно возникшую паузу в речи.

В-третьих, человек часто может быть в себе не уверен, и когда его просят выполнить какую-то работу, он боится, что потерпит неудачу. Чтобы сказать вам об этом, он использует слово «попытаюсь». Его можно перевести как «я не смогу этого сделать, и я вас предупредил».

В-четвертых, собеседник не всегда может высказать свое мнение и быть готовым его отстаивать. И чтобы сказанное имело большую искренность, он использует слово «надеюсь». После него можно говорить все, что угодно, и это будет выглядеть как собственное мнение.

В-пятых, при ответе на какую-нибудь просьбу, человек зачастую уверяет «просителя» фразой «Чем смогу, помогу» или «Сделаю все, что в моих силах». Человек, который получил такой ответ, будет уверен в исполнении своей просьбы. Однако, это сигнал о том, что сделает он далеко не все, что в его силах. Говорит он это для вежливости и для того, чтобы не объяснять собеседнику всех субъективных причин неэффективности результата.

Метаязык может возникать между людьми или группой людей только в том случае, если они понимают друг друга, имеют общие интересы, сферы деятельности. Поэтому люди старшего поколения не всегда понимают молодежный «сленг». Самые популярные среди молодежи метаслова – это «типа», «блин», «черт», «клево», «капец», «писец» и т.п. Эти метаслова не выражают какого-то определенного смысла, а несут в большей степени эмоциональную нагрузку.

Использование метафраз имеет свои положительные и отрицательные стороны.

Плюсы состоят в том, что общаясь на этом языке, мы тренируем свои эмпатические способности, мы учимся понимать чувства говорящего или скрывать свои собственные.

Минусы же в том, что люди действительно могут говорить правду, но мы будем искать в их словах какой-то «подтекст». Метаязык может послужить причиной конфликтов, если одна из сторон поймет информацию с точки зрения своего восприятия.

И поэтому, подводя итог, отметим, что следует стремиться выражать свои мысли доступным и понятным языком, использовать слова в конкретном значении, что поможет избежать непонимания в межличностном общении.

Библиографический список:

1. Пиз А., Гарнер А. Говорите точно. Как соединить радость общения и пользу убеждений. М.: Эксмо, 2005. - 224 с.
2. Ли Девид. Практика группового тренинга : руководство. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 224 с.

СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Ф.Н. Туаршева

*ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

*«КРАСНОДАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ»*

doc1996@list.ru

Понятие способностей представляет большой интерес не только для педагогов, психологов, родителей, но и большого круга специалистов, изучающих личность, особенности поведения и воспитания человека.. Когда мы пытаемся понять и объяснить, почему разные люди, обстоятельствами жизни поставленные в одинаковые или примерно одинаковые условия, достигают разных успехов, то обращаемся к понятию способности, полагая, что разницу в успехах можно вполне удовлетворительно объяснить ими. Это же понятие используется нами тогда, когда нужно осознать, в силу чего одни люди быстрее и лучше, чем другие, усваивают знания, умения и навыки. Что же такое способности?

Термин "способности", несмотря на его давнее и широко применение в психологии, наличие в литературе многих его определений, неоднозначен. Суммировав его значения, Немов Р.С. представил их в компактной классификации:

1. Способности - свойства души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний. Это наиболее широкое и самое старое из имеющихся определений способностей. В настоящее время им практически уже не пользуются в психологии.

2. Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Данное определение появилось и было принято в психологии XVIII-XIX вв., отчасти является употребляемым и в настоящее время.

3. Способности - это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. Это деление принято сейчас и наиболее распространено [1].

С.Н. Лейтес считал, что третье определение, предложенное Тепловым Б.М., можно уточнить, выделив его главные характеристики. В понятии "способности", по мысли Б.М.Теплова, заключены три идеи. "Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого... Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека" [2].

Способности не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем теряется. Только благодаря постоянным упраж-

нениям, связанным с систематическими занятиями такими сложными видами человеческой деятельности, как музыка, техническое и художественное творчество, математика, спорт и т.п., мы поддерживаем у себя и развиваем дальше соответствующие способности.

Успешность выполнения любой деятельности зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, причем это сочетание, дающее один и тот же результат, может быть обеспечено различными способами. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других.

Рассмотрим вопрос о классификации способностей человека. Их довольно много. В первую очередь необходимо различать природные, или естественные, способности и специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение. Многие из природных способностей являются общими у человека и у животных, особенно высших, например - у обезьян. Такими элементарными способностями являются восприятие, память, мышление, способность к элементарным коммуникациям на уровне экспрессии. Эти способности непосредственно связаны с врожденными задатками, но не тождественны им, а формируются на их основе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей.

У человека, кроме биологически обусловленных, есть способности, обеспечивающие его жизнь и развитие в социальной среде. Это общие и специальные высшие интеллектуальные способности, основанные на пользовании речью и логикой, теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные.

Общие способности включают те, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности. К ним, например, относятся умственные способности, тонкость и точность ручных движений, развитая память, совершенная речь и ряд других. Специальные способности определяют успехи человека в специфических видах деятельности, для осуществления которых необходимы задатки особого рода и их развитие. К таким способностям можно отнести музыкальные, математические, лингвистические, технические, литературные, художественно-творческие, спортивные и ряд других. Наличие у человека общих способностей не исключает развития специальных и наоборот. Нередко общие и специальные способности сосуществуют, взаимно дополняя и обогащая друг друга.

Теоретические и практические способности отличаются тем, что первые предопределяют склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, а вторые - к конкретным, практическим действиям. Такие способности, в отличие от общих и специальных, напротив, чаще не сочетаются друг с другом, вместе встречаясь только у одаренных, разносторонне талантливых людей.

Учебные и творческие способности отличаются друг от друга тем, что первые определяют успешность обучения и воспитания, усвоения человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, в то время как вторые - создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений, словом - индивидуальное творчество в различных областях человеческой деятельности.

Способности к общению, взаимодействию с людьми, а также предметно-деятельностные, или предметно-познавательные, способности - в наибольшей степени социально обусловлены. В качестве примеров способностей первого вида можно привести речь человека как средство общения (речь в ее коммуникативной функции), способности межличностного восприятия и оценивания людей, способности социально-психологической адаптации к различным ситуациям, способности входить в контакт с различными людьми, располагать их к себе, оказывать на них влияние и т.п. [2].

Определяют успешность выполнения какой-либо деятельности не отдельные способности, а лишь их удачное сочетание, именно такое, какое для данной деятельности необходимо. Практически нет такой деятельности, успех в которой определялся бы лишь одной способностью. С другой стороны, относительная слабость какой-нибудь одной способности не исключает возможности успешного выполнения той деятельности, с которой она связана, так как недостающая способность может быть компенсирована другими, входящими в комплекс, обеспечивающий данную деятельность. К примеру, слабое зрение частично компенсируется особым развитием слуха и кожной чувствительности.

Способности не только совместно определяют успешность деятельности, но и взаимодействуют друг с другом, оказывая влияние друг на друга. Сочетание различных высокоразвитых способностей называют одаренностью, и эта характеристика относится к человеку, способному ко многим различным видам деятельности.

Многоплановость и разнообразие видов деятельности, в которые одновременно включается человек, выступает как одно из важнейших условий комплексного и разностороннего развития его способностей. В этой связи следует обсудить основные требования, которые предъявляются к деятельности, развивающей способности человека. Эти требования следующие: творческий характер деятельности, оптимальный уровень ее трудности для исполнителя, должная мотивация и обеспечение положительного эмоционального настроя в ходе и по окончании выполнения деятельности.

Если деятельность ребенка носит творческий, нерутинный характер, то она постоянно заставляет его думать и сама по себе становится достаточно привлекательным делом как средство проверки и развития способностей. Такая деятельность всегда связана с созданием чего-либо нового, открытием для себя нового знания, обнаружения в самом себе новых возможностей. Это само по себе становится сильным и действенным стимулом к занятиям ею, к приложению необходимых усилий, направленных на преодоление возникающих трудностей. Такая деятельность укрепляет положительную самооценку, повышает уровень притязаний, порождает уверенность в себе и чувство удовлетворенности от достигнутых успехов. Для одних видов профессий творческие способности – основа его достижений, удовлетворенности, а для других, более регламентированных, не всегда предоставляется возможность «творить на рабочем месте». Поэтому такое большое значение в современном образовании уделяется понятию компетенция, позволяющем в результате образования, получения необходимых умений и навыков при освоении профессиональных дисциплин, развивать и способности к коммуникации, творчеству, инновации и т.д.

Если выполняемая деятельность находится в зоне оптимальной трудности, то она ведет за собой развитие способностей обучаемого, реализуя то, что Л.С.Выготский называл зоной потенциального развития [3]. Деятельность, не находящаяся в пределах этой зоны, гораздо в меньшей степени ведет за собой развитие способностей. Если она слишком проста, то обеспечивает лишь реализацию уже имеющихся способностей; если же она чрезмерно сложна, то становится невыполнимой и, следовательно, также не приводит к формированию новых умений и навыков.

Поддержание интереса к деятельности через стимулирующую мотивацию означает превращение цели соответствующей деятельности в актуальную потребность человека. В русле рассматривавшейся уже нами теории социального научения особо подчеркивалось то обстоятельство, что для приобретения и закрепления у человека новых форм поведения, необходимо научение, а оно без соответствующего подкрепления не происходит. Становление и развитие способностей - это тоже результат научения, и чем сильнее подкрепление, тем быстрее будет идти развитие. Что же касается нужного эмоционального настроя, то он создается таким чередованием успехов и неудач в деятельности, развивающей способности человека, при котором за неудачами (они не исключены, если деятельность находится в зоне потенциального развития) обязательно следует эмоционально подкрепляемые успехи, причем их количество в целом является большим, чем число неудач.

1. Немов Р. Психология образования // Библиотека Гумер URL. <http://www.gumer.info/authors.php> (дата обращения 2.11.2013)

2. Лейтес С. Н.С..Б. М. Теплов и психология индивидуальных различий.// Электронная библиотека МГППУ. URL. <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP041982/LTP-036.HTM> (дата обращения 1.11.2013)

3. Выготский Л.С. Лекции по психологии // Кто есть кто. URL. http://www.psychology.ru/whoswho/Lev_Vygotsky.stm (дата обращения 1.09.2013)

ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА В СЕТИ ИНТЕРНЕТ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Л.С. Тхайцухова

Южный федеральный университет

e-mail: Lola666loli@mail.ru

На современном этапе жизни российского общества, связанного с глобализацией информационного пространства, возникают все новые проблемы для развития личности. Благодаря техническим возможностям информация распространяется быстро в социальном пространстве. Сама информация часто носит противоречивый, агрессивный и негативный характер и влияет на социально-нравственные ориентиры общественной жизни. Деформация и деструктивные изменения духовной сферы общества в форме искаженных нравственных норм и критериев, неадекватных со-

циальных стереотипов и установок, ложных ориентаций и ценностей, влияют на состояние и процессы во всех основных сферах общественной жизни. В связи с этим, возникает проблема информационной безопасности, без решения которой не представляется возможным полноценное развитие не только личности, но и общества в целом.

Ребенок, включенный в процесс познания, оказывается незащищенным от потоков информации. Пропаганда жестокости средствами СМИ, возрастающая роль Интернета, отсутствие цензуры является не только социальной, но и педагогической проблемой, т.к. напрямую зависит от уровня и качества образованности подрастающего поколения, степени зрелости личности и готовности ее к самореализации в обществе. Поэтому возникает острая необходимость расширения содержания общего среднего образования, введения в него новых компонентов, связанных с обучением информационной безопасности. По мнению Малых Т.А. и др. для полноценного развития ребенка не нужно создавать идеальную информационную среду, более важно и продуктивно заниматься развитием информационной безопасности личности школьника.

Один из возможных путей разрешения проблемы информационной безопасности - обучение ребенка адекватному восприятию и оценке информации, ее критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей. Особая роль при этом принадлежит начальной школе, где возможность развития информационной безопасности младшего школьника обусловлена сензитивностью возраста, доверием педагогу, желанием познавать новое.

Анализ состояния научных исследований по изучаемому вопросу позволил определить приоритетные задачи в области информационной безопасности. Следует отметить, что большое количество исследований посвящено защите информации, но как защитить сознание и психику личности от негативного воздействия информации остается малоосвоенной и достаточно новой проблемой. Данная проблема имеет междисциплинарный характер и для ее решения в дальнейшем необходимы исследования в различных отраслях научных знаний.

В исследование проблем информационной безопасности большой вклад внесли В. Г. Герасименко, Д. П. Зегжда, А. А. Малюк, М. П. Сычев, С. П. Расторгуев и др. В настоящее время освоение понятий «информационная грамотность», «информационная культура», «информационная картина мира» находится в центре научных интересов педагогов Н.И. Гендиной, Н.В. Гутовой, Л.С. Зазнобиной, философов Т.В. Воробьевой Л.В. Крапивской, социологов В.П.Конецкой и др., психологов К.Н. Дудкина Б.Ф. Ломова, социалинговистов Г.М. Андревой и др.

Проблематика изучения Интернет-коммуникаций и ее влияние на развитие личности находится в центре внимания многих отечественных и зарубежных исследователей, таких, как Ю.Д. Бабаева, Е.П. Белинская, А.Е. Войскунский, Г.В. Грачев, А.Е. Жичкина, Д.В. Иванов, Д.И. Кутюгин, И. Мельник, В.Л. Силаева, О.Г. Филатова, Дж. Семпси, В. Фриндте, Т. Келер, Т. Шуберт, J. Steuer, Sh. Turkle, K.S. Young и др. В этих трудах затрагиваются проблемы общения и взаимодействия пользователей в Сети; принципы самопрезентации личности в сетевом общении, выработки идентичности в виртуальном пространстве, особенности формирования складывающихся виртуальных общностей, проблема Интернет-аддикций.

Применительно к детскому возрасту в исследованиях А.Б. Беляевой, Т. Козак, Н. И. Саттаровой предложены правила безопасности детей в Интернете, вопросами информационной безопасности при применении образовательных коммуникационных технологий занимаются И. Морев, А.В. Федоров, А.В. Шариков. Проблемы информационной безопасности школьника нашли отражение в работах Н.А. Переломовой. Изучению специфики взаимодействия детей и подростков с компьютерами посвящено ряд исследований М. Коул, С. Пейперт, А. В. Беляева, С. Л. Новоселова, Ш. Текл.

Важными для изучения проблемы информационной безопасности личности младшего школьника являются работы А.С. Белкина, Г.А. Цукерман и др. в которых дается систематическое изложение основных психолого-педагогических особенностей младших школьников в контексте обеспечения их безопасности.

Анализ научной литературы позволил нам сделать вывод, что в педагогической науке стали появляться предпосылки для решения проблемы информационной безопасности учащихся. В научных исследованиях нами не было выявлено концепции целостного формирования информационной безопасности младшего школьника. Поэтому особую актуальность приобретает педагогическое обоснование основ развития информационной безопасности, выявление условий, способствующих эффективному обучению информационной безопасности младшего школьника.

Проведенное нами в 2011-2013 гг. исследование связи уровня сформированности информационной компетентности в сфере Интернет-коммуникации младших школьников и источниками их знаний в этой области показало низкий уровень знаний детей в сфере информационной безопасности почти у половины Интернет-пользователей младшего школьного возраста.

Результаты опроса показывают, что у 87,5% опрошиваемых детей есть дома компьютеры, время непрерывной работы за компьютером составляет не менее 10 мин, продолжительность в будние дни в среднем от 40 мин до 2,5 часов, 60% респондентов отметили, что «работают столько, сколько хотят». Чаще всего дети используют интернет для компьютерных игр (64,5%), общения (50%), образовательных целей (48%). В зависимости от ответов респондентов на вопросы о наличии интернета дома, возможности и реального времени проведения в сети, активности ее использования вся выборка была разделена на группы пользователей (48%) и не пользователей (52%).

Результаты исследования показали, что целенаправленное задействование ресурсов семьи и школы позволяет дать школьникам необходимыми знания, умения распознавать информационную угрозу и уметь противостоять ей. Данные умения обеспечат им защиту от тех видов информации, которые представляют опасность для их психофизического и социального развития. Информационную компетентность школьника мы рассматриваем как совокупность когнитивных, эмоционально-оценочных и операционально-технологических составляющих способов взаимодействия в информационной среде. Содержательно ее формирование включает: видение информационной угрозы, умение определить степень ее опасности, предвидеть последствия информационной угрозы и противостоять им. Формирование информационной компетентности наряду с объяснительно-иллюстративным включает методы проблемного изложения материала и частично-поисковый. Это позволяет получить опыт решения проблемных ситуации,

способствуют развитию умения выявлять информационную угрозу через критическое восприятие получаемой информации. Критериями развития информационной компетенции являются активность учащегося, степень удовлетворенности собой, потребность в информационном обогащении, операционально-технологическая подготовленность, критическое осмысление поступающей информации. Параллельно проводится профилактическая работа с педагогами и родителями в направлениях просвещения в области контентной фильтрации Интернет-ресурсов и развития наблюдательности к проявлениям неблагополучия и психического насилия у детей.

Подобная комплексная работа по предупреждению виктимного поведения школьников в сети Интернет позволяет сформировать у ребенка знания об информационной угрозе и умения противостоять ей для минимизации последствий физического и психического развития, развивает информационную грамотность, навыки критического мышления, способность к адекватной работе с интернет угрозами.

Литература

1. Тхайцухова Л.С. Информационная компетентность младших школьников в сфере интернет – коммуникации [Электронный ресурс] // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2012» / Отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов и др. - М.: МАКС Пресс, 2012.
2. Баданов А.Г. Организация безопасного доступа к сети Интернет в ОУ (контентная фильтрация) [Электронный ресурс] / А.Г. Баданов/. Режим доступа: <http://dostizenie.ucoz.ru/document/content-filter.pdf> .

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВИРТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПСИХОЛОГИИ

В.А. Форопонова, Ю.А. Тушинова

Южный федеральный университет, foro-viktoriya@yandex.ru

На сегодняшний день развитие информационных технологий спровоцировало появление особых психологических феноменов, одним из которых является понятие «виртуальной реальности». Виртуальная реальность и смежные явления представляют широкое поле для исследования, как психологии, так и других гуманитарных и естественных наук. Как отмечают исследователи, возможность создания виртуальных сред в психологии позволяет обозначить новый метод исследования поведения человека, а именно, моделирование психической реальности. Однако данного метода психологических исследований сводится пока к изучению восприятия виртуальной реальности. В связи с этим важным является исследования феномена «виртуального пространства» как воспринимаемой информационной среды. Для определения виртуального пространства рассмотрим более подробно само понятие пространства.

В точных науках «пространство» определено как первичный элемент мироздания, без которого невозможно никакое существование[2].

На уровне повседневного восприятия пространство интуитивно понимается как место, в котором возможно движение, различные положения и взаимные расположения объектов, отношения близости-дальности, понятие направления; иногда — как специфическое место, в значительной мере определяющее сущность происходящих в нём событий [1].

В «Толковом словаре С.И. Ожегова» пространство понимается как одна из форм (наряду со временем) существования бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяжённостью и объёмом. В «Социологическом словаре» оно трактуется как свойство реальности, выражающееся в ее протяженности, структурности, сосуществовании и взаимодействии ее элементов. В «Энциклопедии эпистемологии и философии науки» пространство понимается как фундаментальное понятие повседневной жизни и научного знания. Понятие «пространство» относится к числу понятий с большой смысловой емкостью, вследствие чего, трактуется оно по-разному. За пределами философии это многообразие простирается от географического порядка до математических структур и от топологических пространств до этнических полей[8]. В целом, в естественных науках пространство определялось с позиций субстанциальной и реляционной концепций.

Согласно субстанциальной концепции пространство существует вне и независимо от материи, данная концепция утверждает существование абсолютно (пустого) пространства. А. Эйнштейн писал, что понятию пространства предшествует более простое понятие места. С этой точки зрения «пространство (или место) есть вид порядка материальных объектов» [10, с. 25]. В этом отражается сущность реляционной концепции пространства, которая благодаря теории относительности установила главенствующие позиции.

С позиций философии, если рассматривать пространство с опорой на протяженность, то оно определяется через противопоставление понятию «время», как отношения взаимоположения объектов, сосуществующих в некоторый момент времени (при измерении пространственных размеров, обратим внимание, измеряемый объект совмещается с эталоном). В «Новейшем философском словаре» пространство и время представлены как философские категории, посредством которых обозначаются формы бытия вещей и явлений, которые отражают, с одной стороны, их со-бытие, сосуществование (в пространстве), с другой - процессы смены их друг другом (во времени), продолжительность их существования[7].

В психологии понятие пространства развивается в исследованиях восприятия, социальной дистанции и психологического или личностного пространства.

В рамках психологии восприятия определение пространство сходно с естественнонаучным — это множество каких-либо объектов, называемых его точками, логически мыслимая форма (или структура), в которой осуществляются другие формы или конструкции.

Психологическое пространство личности может быть определено как субъективно значимый фрагмент бытия, т.е. существенный, выделяемый из всего богатства проявлений мира и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека[5].

Далее обратим внимание на понятие виртуальность. Латинское слово «виртуальный» пришло в русский язык ещё в докомпьютерную эпоху. Его употребляли физики как синоним слова воображаемый или возможный, то есть реально не

существующий, но допускающий формальное рассмотрение как якобы реально существующий[7]. В философии термин «виртуальность» начинает употребляться с XIII в. и принадлежит Ф. Аквинскому, который с помощью понятия виртуальности решал одну из ключевых проблем средневековой философии: каким образом сосуществуют реальности разного уровня, например, душа мыслящая, душа животная, душа растительная [8]. Д. Скотт использовал эту категорию в своей концепции реальности, исходя из которой вещи содержат в себе различные эмпирические качества не формально, но виртуально[8].

В «Новейшей философской энциклопедии» указано, что другой подход к виртуальности сформировался под влиянием развития компьютерных и информационных технологий. С помощью современных технических средств можно погрузиться в виртуальную реальность, в которой субъект не будет различать вещи и события действительного и виртуального мира: мир дан ему непосредственно в его ощущениях, а они оказываются на этом уровне неразличимыми. Однако поскольку виртуальная реальность характеризует состояния сознания, то тем самым она отличается от реальности объективной, в т. ч. от мира нашей повседневной жизни[6].

Таким образом, говоря от виртуальности в психологии, мы выходим на проблему «виртуальной реальности».

Как отмечает Коловоротный С.В., предложенный в 1989г. термин «виртуальная реальность» обозначал искусственный трехмерный мир - киберпространство, созданное с помощью компьютера и воспринимаемое человеком посредством специальных устройств[3].

С термином виртуальная реальность связано понятие «киберпространство», которое определяется как большая электронная сеть, в которой как бы свернуты виртуальные реальности[3]. Впервые данное понятие было описано У. Гибсоном в 1985 г. в научно-фантастическом романе «Нейромантик» как «единая, согласованная галлюцинация миллиардов людей» [3].

Касаясь понятия «виртуальное пространство» более близкое определение «виртуальной реальности», данное Н.А. Носовым, которое постулирует ее как реальность, независимо от ее природы, обладающую следующим рядом свойств: порожденность, актуальность, интерактивность. Отсюда виртуальное пространство можно понимать как особую среду, в которой эта реальность реализуется. В.А.Копылов, например, указывает, что «Интернет ... представляет собой новую среду обитания человечества ... эту среду нередко называют виртуальной, имея в виду, что информация в ней физически не осязательна» [4]. Термин «виртуальное пространство» впервые предложил социолог М. Кастельс.

Н.Н. Телешина определяет виртуальное пространство как область технических, технологических и социальных отношений, возникающих, изменяющихся и прекращающихся в процессе использования компьютерной или иной электронной технической сети по поводу информации, информационных ресурсов, информационных услуг и средств связи. Автор указывает, что такое определение наиболее приемлемо в научном обороте.

Анализ поставленной проблемы позволяет сделать выводы о том, что определение виртуального пространства складывается из смыслового содержания понятий пространство, виртуальность и виртуальная реальность и представляет со-

бой среду, область для реализации отношений, складывающихся в специально созданной информационной среде при помощи различных технических средств.

Библиографический список

1. Ахундов М. Д. Концепция пространства и времени: источники, эволюция, перспективы. М., «Мысль», 1982. — 222 стр.
2. Бакельман И.Я. Высшая геометрия. - М.: Просвещение, 1967. - 367с.
3. Коловоротный С.В. Виртуальная реальность: манипулирование временем и пространством // Журнал практической психологии и психоанализа, №1, 2003, URL: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2892> (дата обращения: 17.11.2013Г.).
4. Копылов В.А. Информационное право: Учебник. – М.: ЮРИСТЪ, 2002.
5. Нартова-Бочавер С. К. Понятие "психологическое пространство личности" и его эвристические возможности // Психологическая наука и образование. 2002. N 1. С. 35 - 42.
6. Новая философская энциклопедия. Под редакцией В. С. Стёпина.: В 4 тт. - М.: Мысль, 2001.
7. Новейший философский словарь. – М.:Книжный дом, 2003. – 1280 с.
8. Носов Н. Психологические виртуальные реальности. Москва, Ин-т человека РАН, 1994 г.
9. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. - М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009.
10. Эйнштейн А. О понятии пространства // Вопросы философии. 1957. N 3. С.125

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Г. Хан

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южный федеральный университет», факультет педагогики и практической психологии, viktoriya.han.92@mail.ru.

В современных условиях модернизации образования изменяются приоритеты в его целях и содержании. В настоящее время актуальным становится развитие личности обучающегося, в частности, его учебно-познавательной мотивации, творческих способностей.

Особенность обучения в современной школе во многом определяется нарастающим объемом информации, темпом прохождения учебного материала, усложнением учебных программ. В этих условиях возникает проблема эффективности учебной деятельности. Одним из факторов ее эффективности является учебная мотивация. В современной школе вопрос о мотивации учения является одним из центральных, так как мотив по своей сути является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования.

Младший школьный возраст благоприятен для того, чтобы заложить основу для умения и желания учиться. Мотивация оказывает самое большое влияние на продуктивность учебного процесса и определяет успешность учебной деятельно-

сти. Отсутствие мотивов учения может стать причиной снижения школьной успеваемости, незаинтересованностью школьников обучением.

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Она как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности. Деятельность без мотива или со слабым мотивом либо не осуществляется вообще, либо оказывается неустойчивой.

Учебная мотивация – это сложное, системное образование, состоящее из познавательных и социальных мотивов учения. У детей, поступающих в школу, широкие социальные мотивы выражают потребность занять новое положение среди окружающих, а именно положение школьника, и стремление выполнять связанную с этим положением серьезную, общественно значимую деятельность. По свидетельству В.В. Давыдова, переломным моментом, как правило, является третий класс. Многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает [2].

Несмотря на то, что исследованием учебной мотивации занимались множество авторов, данная проблема остается актуальной в настоящее время. Так, в отечественной психологии проблемы мотивации учения широко отражены в работах В.Г.Асеева, Ю.К.Бабанского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Г.И.Щукиной, Л.И.Божович, В.С. Мерлина, П.М. Якобсона, В.С.Ильина, А.К.Марковой, Н.В.Кузьминой, В.В.Давыдова, Н.Ф.Талызиной и др. В исследованиях ученых показана структура мотивации учебной деятельности, механизм возникновения учебных мотивов, а также роль мотивации в осуществлении учебной деятельности.

Ценный вклад в понимание учебной мотивации вносит концепция Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова о ведущей учебной деятельности младшего школьника и о динамике отношения к учению в младшем школьном возрасте – нарастание интереса к результату и снижение познавательного интереса [3]. Д.Б. Эльконин отмечал, что своим содержанием и формой организации обучение формирует определенные черты личности человека, и образовательные задачи учения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции [1, с.173].

А.К. Маркова в мотивации учения младших школьников подчеркивает непосредственность, открытость, доверчивость, их веру в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания [5, с.96].

В зарубежной психологии мотивы учения широко рассматривались К. Левин, Д.К.Маккеландом, А.Маслоу и др. Так, К.Левин, перейдя от фрейдистского понимания мотива как сжатой в организме энергии к представлению о системе «организм - среда», сделал важный шаг вперед в развитии учения о мотивах. Его несомненной заслугой является и разработка, и применение экспериментального метода при исследовании мотиваций [3].

В теории Д.К. Маккеланда говорится о том, что все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются, формируются при его онтогенетиче-

ском развитии. Мотив здесь «стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов [4, с. 37-52.].

По А.Маслоу, мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Поведение зависит от потребностей и способностей и определяется внутренними и внешними мотивами [2].

Изменение учебной мотивации современного школьника в настоящее время определяется рядом факторов. Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретение знаний, прежде всего, зависит от семейного воспитания. Активнейшее воздействие семья оказывает на развитие духовной культуры, на социальную направленность личности, познавательного интереса, мотивы поведения. Общественные правила, культурные ценности впервые осознаются в семье, познание других людей начинается с семьи. Тип семьи влияет прямо или косвенно на воспитание детей, на формирование познавательного интереса, на физическое, эмоциональное, нравственное развитие.

В настоящее время происходят изменения в содержании и формах образования. Современного школьника все меньше интересует традиционная классно-урочная система образования. Внедрение компьютерных и интернет-технологий (интерактивные доски, различные мультимедийные оборудования) приводит к перестройке мотивационной сферы школьника. Следовательно, меняется и интерес младшего школьника к учению. Если раньше у ребенка не было возможностей для обучения по инновационным программам, с его наглядностью и простотой, то современный младший школьник имеет широкий спектр возможностей для успешной обучаемости по новым программам и технологиям.

Очевидно, что учебная мотивация младшего школьника также зависит от его взаимоотношений с учителем. В настоящее время усиливается роль учителя на формирование личностных качеств детей младшего школьного возраста, на формирование их мотивации учения. Именно от взаимоотношения учителя с учеником зависит то, насколько будет полноценным психическое и личностное развитие школьников, насколько хорошо будет развита и сформирована нравственная воспитанность, интерес к школьному обучению у ребенка, а также, насколько будет успешно сформирована учебная мотивация школьника - во многом зависит от учителя как личности и как профессионала.

Таким образом, можно сказать, что действенность мотива тесно связана с личностным смыслом учения. Это проявляется в активности самого ученика, в его инициативе, в зрелости и развернутости всех компонентов учебной деятельности, следовательно, главная задача мотивации учения - это организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности ученика. Современный школьник имеет широкий круг возможностей для получения качественного образования. Это значительно повышает его учебную мотивацию. Несмотря на факторы, влияющие на изменение мотивации современного школьника, его учебная мотивация по-прежнему определяет успешность учения.

Список литературы:

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. – М., 2006.
2. Карпова Е.Б. Развитие мотивации достижения как условие психологического благополучия детей в учебном процессе Текст./Е.Б. Карпова//Психологическое благополучие участников образовательного процесса.- ЯГПУ, 2001.
3. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – М.: Ярославль, 2009 – С. 461
4. Манукян С.П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения. //Вопросы психологии. 2004. - № 4. - с. 37-52.
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1995.

ЛИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА: РЕСУРСНАЯ РОЛЬ РЕГУЛЯТОРНОГО ОПЫТА

А.Г. Хотий

Кубанский государственный университет

hotiy_a_g@mail.ru

Стресс в профессиональной деятельности человека не редкость. Для возникновения стресса достаточно появления в процессе трудовой деятельности конфликтной или напряженной ситуации. Начинают проявляться механизмы дистресса, о которых писал Г. Селье. «Главный источник дистресса – в неудовлетворенности жизнью, неуважении к своим занятиям...»; человек непременно должен израсходовать запас адаптационной энергии, чтобы «удовлетворить врожденную потребность в самовыражении, совершить то, что он считает своим предназначением, исполнить миссию, для которой, как ему кажется, он рожден» [4, с.16].

В нашем исследовании профессиональный стресс рассматривается как напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполняемой профессиональной деятельностью.

Профессиональная деятельность напрямую связана с эмоционально насыщенными ситуациями, что приводит к состоянию психического напряжения. Негативные последствия нервно-психического напряжения, в дальнейшем могут приводить к снижению эффективности деятельности.

При изучении индивидуальных особенностей саморегуляции А.К. Осницкий пришел к заключению, что основой субъектной активности человека является регуляторный опыт. Систему саморегуляции и регуляторный опыт он рассматривает в качестве важнейших механизмов функционирования психических явлений. На систему саморегуляции деятельности может влиять личностная саморегуляция, осуществляемая на основе сформированного у человека опыта субъектной активности. Этим обусловлена правомерность анализа существующих связей регуляторного опыта личности в контексте проблематики профессиональных стрессов.

Осознанная саморегуляция является одной из ключевых способностей человека, обеспечивающих эффективность его деятельности. В этой связи развитие представлений о ее содержательных и психологических характеристиках рассматривается как значимое направление исследований в различных отраслях психологии. В самом общем виде под саморегуляцией понимается – «системно-организованный процесс внутренней активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [1, с.7].

В последние годы, разрабатывая проблему саморегуляции, исследователи ввели конструкт контроля поведения. В отличие от других подходов был сделан акцент на внутренних индивидуальных ресурсах человека, лежащих в основе способности к саморегуляции. Контроль поведения стали рассматривать как единую систему, включающую три подсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль), которые интегрируются, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции [5].

Поэтому представляется эвристичным обратиться к анализу регуляторного опыта личности как ресурсу совладания человека с профессиональным стрессом. В свете проведенного анализа психологической литературы закономерно выдвинуть гипотетическое предположение о том, что динамика протекания профессионального стресса (в аспекте её конструктивности-деструктивности) в значительной мере определяется регуляторным опытом субъекта профессиональной деятельности.

Обладание навыками произвольной саморегуляции свидетельствует о возможности и умении человека осознавать свои цели, строить систему действий, направленных на достижение этих целей, моделировать условия окружающей действительности для оптимального разрешения своих проблем. Контролировать, корректировать программу действия в зависимости от складывающихся ситуаций, что говорит о высоком уровне пластичности человека, приспособленности, адаптированности к окружающей действительности. Однако становление субъекта деятельности зависит и от особенностей конкретной деятельности. «Формирование единой для множества разных деятельностей системы саморегуляции позволяет подготовить человека в будущем к перемене поведения в трансформирующихся ситуациях, адаптации к постоянно меняющимся условиям деятельности» [1]. При наличии и совершенствовании у сотрудника системы саморегуляции возникает тенденция к осознанному проявлению и пониманию себя как субъекта деятельности, в результате чего уменьшается конфликтность, повышается уверенность в себе, улучшается профессиональное самочувствие, что и является качествами профессионала.

По мнению В.И. Моросановой, индивидуальные особенности саморегуляции характеризуются тем, «как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов». Обобщая результаты исследований личностных аспектов индивидуальных особенностей субъектной регуляции, она отмечает, что «чем выше степень осознанного саморегулирования, развитость, взаимосвязанность всех основных звень-

ев саморегуляции, тем легче проходит адаптация к сложным видам деятельности» [2].

Стресс на работе является реакцией организма при предъявлении к работникам требований, не соответствующих уровню их знаний и навыков. Поэтому профессиональный стресс является многообразным феноменом, выражающимся в реакциях (психических и физических) на напряженные ситуации трудовой деятельности. Стрессу подвержены даже хорошо управляемые организации, и это зависит не только от структурно-организационных особенностей и характера работы, но так же личностными отношениями сотрудников. Стрессу подвержены все сотрудники независимо от загруженности работой. В результате этого взаимосвязь регуляторного опыта и протекание профессионального стресса будут находиться в контексте проблематики. Регуляторный опыт представляет собой часть более общего субъектного опыта, являющегося, опытом пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать себе отчет о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, в котором он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности в стрессовой ситуации зависит от особенностей личности, лежащих в ее основе, и психических состояний. Одной из проблем психических состояний, является проблема их саморегуляции, основная цель которой – гармонизация взаимоотношений с окружающим миром и с самим собой. Эта цель может быть достигнута благодаря активизации регуляторного опыта и механизмов непроизвольной и произвольной саморегуляции.

Список использованной литературы.

1. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. С. 5–12.
2. Моросанова В.И., Агафонова А.О. Индивидуальные особенности саморегуляции и личностные защиты // Регуляция психических состояний / Под ред. А.О. Прохорова. Казань, 2001. Вып. 3. С. 65–84.
3. Осницкий А.К., Чуйкова Т.С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы // Вопросы психологии. 1999. №1. С. 92–104.
4. Селье Г. Стресс без дистресса / Пер. с англ. Рига: Внeda, 1992.
5. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Институт психологии РАН, 2010.

СЕКТЫ. ВЛИЯНИЕ СЕКТ НА ПСИХОЛОГИЮ ЧЕЛОВЕКА

Н.Г. Чуприна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования*

*«Краснодарский государственный университет
культуры и искусств»*

natal.tchuprina@yandex.ru

Религия появилась множество тысячелетий назад почти сразу же после появления человека. Но постепенно начали возникать обособившиеся политические, философские и религиозные группы - секты.

Слово «секта» происходит от лат. secta - «отколовшаяся часть религиозной общины», производного от sequor - «следовать за кем-то, повиноваться» [1, с.3]. В наше время проблема сект очень важна. Вступление в секты ломает жизни многих людей, разрушает их личность, пагубно влияет на психику человека.

Секты можно разделить на харизматические и деструктивные группы.

Харизматическая группа - это объединение последователей какой-то определённой личности (вождя, лидера) признающей себя носителем божественных качеств (харизмы). Этот лидер обладает харизмой, даром убеждения, самоуверенностью.

Психологические принципы харизматических группы - это коллективные убеждения, сплочённость группы и изменённое сознание членов группы (гипноз).

Деструктивная секта - это организация религиозная или не религиозная, которая причиняет вред обществу или своим членам (материальный, психологический или физический).

Разновидности деструктивных сект:

1. Религиозные деструктивные секты;
2. Политико-террористические секты;
3. Психотерапевтические и образовательные секты;
4. Коммерческие секты.

В деструктивных сектах часто применяется обман и запугивание. Это способствует разрушению личности. Секта создаёт новую личность с новым пониманием.

В деструктивных сектах изменяют психологию и взгляды человека с помощью техники модификации поведения.

Приемы модификации поведения:

- контроль поведения (ввод правил в группах);
- контроль мыслей (взгляды секты - единственная реальность) ;
- контроль эмоций (манипулирование эмоциями человека);
- контроль поступающей информации (доступ к информации дозирован).

Используя эти приемы, происходит психологическое перепрограммирование человека и создание новой личности. Изменяя психологию людей, секта изменяет их мировоззрение. Используя техники модификации поведения, лидеры сект укрепляют чувство беспомощности в людях.

Так же в деструктивных сектах, чтобы влиять на психологию людей и управлять ими используют технологии изменения сознания человека. Технологии изменения сознания включают в себя специальные приемы для появления нужных взглядов у людей. В элементах данной технологии нет ничего мистического - просто хорошее знание человеческой психологии.

Технологии изменения сознания:

1. Коммуникационный контроль - контроль всех контактов и связей членов секты с внешним миром;
2. Манипулирование мистическими чувствами (например, посты, ограничения сна и чтение молитв и т.п.);
3. Борьба за чистоту души - это исповеди, во время которых человек признается в грехах и занимается самокритикой;
4. Поклонение лидеру;

- 5.«Научное обоснование» воззрения секты;
- 6.Лингвистическое моделирование реальности - создание штампов, придание каждой фразе божественный смысл;
- 7.Доминирование воззрения над личностью;
- 8.Право на жизнь и право на смерть - угроза лишиться жизни.

В деструктивных сектах часто используют три этапа установления психологического контроля.

Этап первый: Размораживание. Чтобы подготовить человека к изменению, нужно разрушить представления человека о реальности. Размораживание может происходить по-разному. Например, личность можно разрушить, лишив его сна или изменить рацион и распорядок питания. Можно разморозить личность, применяя техники гипноза. Человек входит в состояние транса и его специально сбивают с толку.

Этап второй: Замена. Замена состоит в навязывании человеку новой личности, нового мировоззрения. В специально созданной обстановке, с использованием гипнотических приемов лидеры воздействуют на человеческую психику. Это позволяет производить внушение: монотонность, убаюкивающий тихий голос, бесконечное повторение ключевых фраз, замедление темпа речи и подача материала снова и снова.

Этап третий: Замораживание. Начинается этап рождения «нового человека», или этап замораживания новой личности. На этапе замораживания главным методом подачи новой информации становится подражание. Новичков попарно объединяют с «ветеранами» секты, которые должны демонстрировать им образец поведения и вообще учить уму-разуму.

Чтобы не стать жертвой вербовки, оболванивания, дезинформации и манипулирования, нужно знать о приемах, которые используют вербовщики из сект.

В сектах существует три распространенных способа вербовки, влияющих на психологию человека: 1) через знакомого или родственника, примкнувшего к секте; 2) через незнакомца, который с ними дружен (тоже члена секты и, как правило, представителя противоположного пола); 3) во время финансируемого сектой мероприятия, например, лекции, семинара или просмотра кинофильма.

У бывших членов сект появляется множество психологических проблем, возникших вследствие влияния секты. Человеку, который в секте был отрезан от общества и отвык нормально работать, очень трудно вернуться к обычной жизни. Поэтому некоторые люди снова возвращаются в секты в поисках безопасности. Обычно это очень ранимые люди, которые в отсутствие психологического контроля секты ощущают себя брошенными на произвол судьбы.

Даже через годы после выхода из секты многие бывшие последователи страдают навязанными им фобиями.

Выйдя из секты, человек остро ощущает, что должен быстрее наверстать упущенное. Из-за этого он испытывает сильное внутреннее напряжение и находится в состоянии стресса.

Если после выхода из секты человек не получает психологической поддержки профессионала и не проходит курс психологической реабилитации, его мучения продлеваются на неопределенно долгое время.

Библиографический список

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki>
2. Лири Тимоти. «Деструктивные психотехники. Технологии изменения сознания в деструктивных культурах» - modernlib.ru.doc
3. «Новые религиозные организации России деструктивного и оккультного характера»- royallib.ru.doc
4. Хассен Стивен. «Освобождение от психологического насилия» - <http://www.koob.ru>

ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТАНЦА В КОНТЕКСТЕ СЕКСУАЛЬНОСТИ

Ю.В. Шевченко, Т.А. Шкурко
Южный федеральный университет
juliettaontheair@mail.ru

Танец – этот тот культурный феномен, интерес к которому растет и по сей день у представителей всех возрастов и профессий, том числе и ученых.

На сегодняшний день можно выделить несколько направлений в изучении танца: 1) использование танца в развитии, коррекции физиологических и психофизиологических состояний и нарушений (М.И. Шавкина, Е.Г. Сайкина, А.С. Некрасов, В.Е. Фертик); 2) изучение культурного и философского аспектов танца (В.В. Ромм, Н.В. Осинцева, Л.П. Морина, С.Ю. Бакина, А.А. Жолтаева); 3) изучение танца как коммуникации и как средства развития и выражения личности (Б.Е. Мужичкова, К.В. Нестерова, В.Н. Никитин).

Сексуальный, эротический аспект танца изучен недостаточно, поэтому наше исследование посвящено именно ему.

Согласно И.С. Кону, начало сексуальной активности называется «дебютом». Сексуальный дебют, произошедший до 16 лет, считается ранним. [2] А.Лоуэн полагает, что сексуальную и танцевальную активность объединяет нечто общее, а именно: ритмический характер, утрата контроля и удовольствие. [4]. В.В. Козлов с соавторами указывают, что ряд ученых обращались к теме сексуальности и танца (В.С. Беляев, С.Н. Куракина и А. Менегетти). [1, с]

Социально-психологический подход к танцу (В.А. Лабунская, Т.А. Шкурко) рассматривает танцевальную деятельность как экспрессивную модель выражения личности, как способ раскрытия внутреннего Я посредством внешнего Я. Его можно назвать невербальным воплощением мотивов, стремлений, потребностей, отношений к себе, другим и к миру в целом. [3] Танец – сложный и многогранный феномен, который может быть понят только в единстве биологического, психологического, социокультурного, социально-психологического и философского аспектов. Основными функциями танца являются (Т.А. Шкурко) [5, с 38]:

1) Психофизиологические и психотерапевтические (высвобождение сдерживаемых, подавляемых чувств и эмоций; активизация, энергетизация организма; саморегуляция, оздоровление).

2) Психологические (уменьшение тревожности, сопротивления, напряжения, агрессии; выражение эмоций и чувств).

3) Социально-психологические (формирование, выражение и развитие отношений; создание образа партнера и группы; самопознание и познание других).

4) Социокультурные (выражение социальных ценностей, мотивов и общественных установок; танец как вид пространственно-временного искусства; символизация Жизни и Всемирного движения).

Различные представления о количестве и соотношении выполняемых танцем функций будут формировать различные отношения к танцу.

Нами было проведено исследование отношения к танцу молодых людей с различным сексуальным дебутом. Выборку составили 80 человек - 61 женщина и 19 мужчин в возрасте 18 до 28 лет. Отношение мы рассматриваем как феномен, состоящий из 3 компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Для исследования нами был составлен опросник «Танец и интимные отношения» из десяти вопросов, направленных на изучение трех компонентов отношения. Целью данного исследования является изучение отношения к танцу молодых людей с различным сексуальным дебутом. Методической задачей исследования выступила разработка опросника «Танец и интимные отношения». Эмпирические задачи работы: 1) проанализировать отношение к танцу молодых людей с точки зрения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов; 2) провести сравнительный анализ отношения к танцу молодых людей, отличающихся временем сексуального дебюта.

Гипотезой исследования выступило предположение, что отношение к танцу у молодых людей с различным сексуальным дебутом может различаться.

Обратимся к решению первой эмпирической задачи и охарактеризуем отношение к танцу в целом по изученной выборке. Можно сказать, что в представлении молодых людей танец, прежде всего, выполняет психофизиологические и социально-психологические функции: он является удовольствием, эмоциональной и физической разрядкой (для 60% опрошенных); самовыражением (для 32%) и движением, способом поддерживать тело в форме (для 14%). Абсолютное большинство респондентов (83%) считают, что танцы связаны с сексуальностью. При этом, четверть респондентов полагают, что такая связь имеется с любыми танцами; пятая часть опрошенных называет, конкретные виды (стрипдэнс, латиноамериканские, парные и прочие).

Эмоции, относящиеся к танцу, в целом положительные: значительная часть (71%) опрошенных любят танцевать («очень люблю» и «скорее люблю»), совсем не любят лишь 5%. Тем не менее, любовь к этой деятельности не побуждает к ней испытуемых: половина из них танцуют редко, часто танцуют около трети, не танцуют вовсе – 20%. Более половины респондентов танцуют в клубах, на вечеринках и без определенного стиля, то есть в танцах большинства велика доля неформального психологического компонента.

Интересным представляется анализ групп, сформированных по времени сексуального дебюта. Выборка была разбита на 3 группы, в каждой из которых присутствуют как мужчины, так и женщины. Первую группу составили молодые люди, еще не вступившие в сексуальные отношения (5 человек), вторую – молодые люди с ранним сексуальным дебутом (14 человек); в третью группу вошли те, кто вступил в сексуальные отношения с 16 лет (61 человек).

Математическая обработка данных с помощью критерия Крускала-Уоллиса позволяет говорить о наличии достоверной вероятностной связи ($\alpha=0,024$) между **наличием** сексуального дебюта и любовью к танцу. В 1 группе большинство (80%) не определились или совсем не любят танцевать, во 2 и 3 группах более 73% очень или скорее любят танцевать. При этом, во 2 группе интенсивность любви к танцу больше, нежели в 3 группе.

В каждой группе, как и во всей выборке, большинство опрошенных считают, что танец связан с сексуальностью. Примечательно, что данную связь утверждают даже те, кто пока еще не вступил в интимные отношения, не выражают любви к танцу и те, кто танцуют редко. Характер распределения представлений о функциях танца в группах следующий: 1 группа находит в танце разрядку, движение; 2 и 3 – разрядку и самовыражение. Танец в группах 2 и 3 у большинства является свободным – он исполняется на вечеринках, в клубах и без определенного стиля.

В целом, можно заключить, что существуют различия в отношении к танцу у молодых людей в зависимости от наличия сексуального опыта вообще, а не от времени сексуального дебюта. Те, кто еще не вступил в сексуальные отношения, видят в танце разрядку, движение и считают себя далекими от танца и не любят танцевать. Те, кто уже вступил – воспринимают танец не только как разрядку, но и как самовыражение, они любят танцевать и делают это в свободном стиле и в неформальной обстановке. Общим для всех опрошенных является представление о танце как о феномене, тесно связанном с сексуальностью.

Таким образом, можно говорить о гармоничном сочетании компонентов отношения к танцу молодых людей. Представления находят свое отражение в эмоциональном и поведенческом аспектах отношения к танцевальной деятельности. Эти данные подтверждают идеи, лежащие в основе социально-психологического подхода: танец способствует успешным отношениям, взаимодействию с другими людьми, самовыражению.

Проведенное исследование может быть интересно ученым, изучающим сексуальность, психологические и социально-психологические аспекты танцевальной активности.

Литература:

- 1) Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. – М., 2005.
- 2) Кон И.С. Мальчик — отец мужчины. — М.: Время, 2009.
- 3) Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999.
- 4) Лоуэн А. Удовольствие. Творческий подход к жизни. Пер.: Пимочкина Г., Римский С. М.: Психтерапия. – 2008.
- 5) Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг. – СПб.: Издательство «Речь», 2005.

СЕКТЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЮ ЛЮДЕЙ

А.А. Шевченко

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский государственный
университет культуры и искусств»*

sheva.frau@yandex.ru

Секты сегодня имеют влияние на людей. Они могут разрушать семьи, разжигать межрелигиозные розни, причинять вред физическому, психическому и духовному здоровью человека, что говорит об актуальности данной проблемы.

Необходимо знать определение секты, перед тем как их классифицировать. Существует множество определений. Вот, что можно получить, обобщив некоторые из них: «секта – организация или группа лиц, замкнувшихся в своих интересах (в том числе культовых) не совпадающих с интересами общества, безразличных или противоречащих им» [3, с.10].

Зная определения термина «секта» можно перейти к их классификации. Способы классификации:

- харизматические секты;
- авторитарные секты;
- иерархические секты;
- теократические секты.

Необходимо отметить значение религии с точки зрения психологии религии. Это поможет разобраться в причинах влияния сект на человека. Начать следует с определения религии. «Религия – это особая форма осознания мира, обусловленная верой в сверхъестественное, включающая в себя свод моральных норм и типов поведения, обрядов, культовых действий и объединение людей в организации (церковь, религиозную общину)» [2, с.5]. При этом теологи утверждают, что каким бы всеобъемлющим не было определение религии, неверующий человек не способен его понять.

Для более полного объяснения возникающих отношений между психологией и религией следует обратиться к книге Гараджа В.И. В ней он пишет о том, что «человек в своем религиозном поведении, мышлении и чувствах является предметом психологии религии» [2, с.213]. Но как психология решает, что есть религиозное действие, а что – нет. Ответ на этот вопрос дает социология, определяя те функции и роль религиозных институтов, которые выполняет в обществе только религия. Но ведь «психолог имеет дело с психологией как с психическим феноменом, а не социальным, то есть теми процессами, которые происходят в душе человека. Религия рассматривается психологией религии как переживания индивида, как фактор, способный влиять на переживания и через них на действия индивидов или группы людей» [2, с.213]. Психология религии, отвечая на вопросы о том, как отличить религиозные переживания от нерелигиозных, выработала два основных подхода направления поисков. «Первый состоит в том, что религиозные переживания не сводятся к человеческим эмоциям, это – переживания божественного... Другой подход состоит в том, что психология должна оставаться в рамках науки и, следовательно, изучать не связь человека с богом, а существующую у многих людей веру в божественную или сверхчеловеческую силу, то есть

видеть в религии человеческий феномен, не принимая заведомо то, что представляется верующим реальностью, за саму реальность» [2, с.213]. Психологическое исследование религиозной жизни, будучи ее научным исследованием, ограничивается изучением только человека, так как психологический анализ религиозных представлений и верований состоит в том, что исследователю приходится оставлять вопрос об их истинности, оставляя его другим наукам.

Психологии религии также необходимо определить свои отношения с социологией, поэтому она ограничивает свою задачу изучением человека, рассмотрением психического аспекта, субъективной стороны религии. Но все же религия социальный феномен, «она не сводится к психическому и субъективному: индивидуальный опыт для индивида всегда опосредован – социально и исторически – той или иной традицией. Иными словами, то, что индивидом воспринимается и обозначается как религиозное, зависит всегда от того понятия религии, которое вырабатывается и существует в том обществе, в котором живет индивид и которое он воспринимает в процессе обучения, т. е. от того образа религии, который существует в общественном сознании» [2, с.214]. Психика человека, психологические функции и способности развиваются во взаимодействии индивида с социальной средой, то есть психика в этом смысле есть социальный продукт. Это важно для решения не только для вопроса о том, что есть религия с психологической точки зрения, но и вопроса о самой психике и о роли религии как социального фактора психической жизни личности.

Каковы же причины вступления людей в секты? Рассматривая вопрос о том, почему люди вступают в секты, и какие типы людей более других подвержены вступлению в них, можно выделить следующие факторы:

- тактика вербовщика;
- нестабильное эмоциональное и социальное состояние новичка;
- акцентуированные и психопатические личности по шизоидному, паранойяльному типу с интересом к духовной жизни, оккультизму, мистицизму;
- лица, не имеющие личной защищенности при психологическом стрессе;
- лица, с развитым критическим мышлением, но не имеющие внутренней чистоты и порядочности.
- лица – искатели чего-то новенького;
- подростки.

Но не стоит забывать, что на определенное время любой человек может временно оказываться под воздействием религиозных культов и не возможно навсегда обезопасить себя от влияния сект.

Отдельно отмечают четыре тактики вербовщика:

- это самый дружелюбный человек, которого вы когда-либо встречали;
- этот человек слишком вами заинтересован;
- тот, кто засыпает вас похвалами и комплиментами;
- тот, у кого есть ответы на все вопросы.

Попав в секту, ведется контроль сознания ее членов. Контроль сознания членов групп по Роберту Лифтону:

- средовой контроль;
- мистическое манипулирование;
- требование чистоты;

- культ исповеди;
- священная наука;
- внутригрупповой язык;
- доктрина выше личности;
- разделение существования.

Но человек индивид пришел в себя и хочет выйти из секты. Выделяют следующие способы избавления от влияния религиозных сект:

- депрограммирование;
- с помощью команды, созданной из близких и друзей аддикта.

Выход из секты не проходит незамеченным для индивида. Основные проблемы тех, кто оказался под влиянием культов и разделить их на четыре группы: психические, психосоматические, соматические и социальные.

Таким образом, секты несут в себе разрушающее влияние. Страдает не только физическое здоровье и в еще большей степени психика человека. Стоит помнить, что каждый из нас подвержен влиянию со стороны вербовщиков, поэтому любой индивид может оказаться в религиозной организации.

Библиографический список

1. Волков Е.Н. Методы вербовки и контроля сознания в деструктивных культах / Е.Н. Волков // Журнал практического психолога., .: Фолиум. 1996. - №3. - С. 76-82.
2. Гараджа В.И. Религиоведение. / В.И. Гараджа.—Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений и преп. ср. школы. - 2-е изд., дополненное. -М.: Аспект Пресс, 1995.- 351 с.
3. Классификация тоталитарных сект и деструктивных культов Российской Федерации / Миссионерский отдел Московского Патриархата Русской Православной Церкви. - Белгород, 1996 - 80 с.

РАССТРОЙСТВА АФФЕКТИВНОЙ СФЕРЫ ПРИ НАРКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ КАК ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ НЕЙРОМЕДИАТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ

И.П. Шульгина

*Южный федеральный университет
reflectinggod@mail.ru*

Механизмы формирования зависимого поведения до настоящего времени остаются неясными. Высказываются различные точки зрения о роли индивидуальных особенностей нервной деятельности, психических факторов и свойств личности в становлении данного вида поведенческих расстройств [1].

Современные нейрофизиологические исследования природы развития зависимости выявляют особую роль дофаминэргической системы, регулирующей распределение ресурсов головного мозга на переработку информации и формирование или выбор тех или иных поведенческих паттернов в отношении важных для индивида стимулов [3, 4].

Аффективные нарушения у зависимых больных достаточно часто возникают на фоне остаточных явлений хронической интоксикации ПАВ, что обусловлено изменениями в функционировании нейромедиаторных систем [2].

Исследования, проведенные с помощью методик СМИЛ и шкалы дифференциальных эмоций К. Изарда, позволили выявить следующие особенности эмоциональных нарушений лиц, зависимых от ПАВ:

Эндогенные опиоидные пептиды участвуют в регуляции следующих функций: памяти, обучения, реакций организма в стрессовых ситуациях, общих эмоциональных реакций, настроения и т. п.

В постабстинентный период при опиоидной зависимости наблюдались депрессивные состояния, дисфория, высокая утомляемость, повышенная тревожность, апатия, синдром ангедонии.

Стимуляторы, такие как кокаин и амфетамины, оказывают влияние в основном на деятельность дофаминэргической системы.

В постабстинентном состоянии у лиц, зависимых от этих веществ, наблюдаются эмоциональная лабильность, дисфория, психастенические состояния.

Серотонин играет основную роль в медиаторных эффектах MDMA («экстази»).

Постабстинентный период характеризуется ипохондрическими состояниями, дисфорией, высокой тревожностью, гнетущим чувством вины.

Галлюциногены, диэтиловый амид лизергиновой кислоты (ЛСД) и родственные ему препараты имеют структуру, сходную с серотонином.

Для постабстинентного состояния характерны апатия, психастения, дистимия.

ТГК-содержащие препараты воздействуют на СВ-1-каннабиноидные рецепторы, широко представленные в ЦНС. СВ1 сосредоточены на нейронах, высвобождающих гамма-аминомасляную кислоту.

В постабстинентный период при зависимости от каннабиноидов отмечаются эмоциональная лабильность, раздражительность, пониженный фон настроения, психастения, апатия.

Воздействие алкоголя на организм осуществляется через ГАМК-ергическую, серотонинэргическую системы, а также систему глутаминовой кислоты.

Нарушения эмоциональной сферы в постабстинентный период характеризуются психастеническими проявлениями, колебаниями настроения, раздражительностью, ипохондрией, дисфорией.

Таким образом, особенности проявлений расстройств аффективной сферы обусловлены спецификой воздействия ПАВ на нейромедиаторные системы организма.

1. Илюк Р.Д., Громыко Д.И., Берно-Беллекур И.В. Особенности эмоционально-мотивационной сферы наркозависимых и их роль в прекращении потребления психоактивных веществ: Пособие для врачей. – СПб: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2009. – 35 с.

2. Kelley A.E., Berridge K.C. The neuroscience of natural rewards: relevance to addictive drugs. *J Neurosci* 2002; 22: 9: 3306—3311.
3. Redgrave P., Prescott T.J., Gurney K. Is short-latency dopamine response too short to signal reward error? *TINS* 1999; 22: 4: 146—151.
4. Spanagel R., Weiss F. The dopamine hypothesis of reward: past and current status. *TINS* 1999; 22: 521—527.

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК»

С.А. Яготинцев

*Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
высшего профессионального образования «Таганрогский государственный
педагогический институт им. А.П. Чехова»
1991.Sergey@mail.ru*

Оптимальные межличностные отношения являются залогом полноценного формирования у человека психических процессов, психических свойств и функций, а также развития личности в целом. Межличностные отношения развиваются на протяжении всего периода жизни; на каждом этапе развития они обладают рядом характерных свойств, присущих определенному возрасту. Отношения между ребенком и воспитателем в дошкольном учреждении — это первая ступенька к взаимодействию «учитель — ученик». В детском саду ребенок постепенно привыкает к тому, что внимание воспитателя, как значимого взрослого, обращено не только к нему (как это происходит, зачастую, в семье), он видит одинаковую заботу о каждом ребенке в коллективе сверстников.

Для того чтобы в будущем сложились работоспособные отношения между учителем и учеником, ребенку не обязательно посещать детский сад, ему достаточно выбрать для себя нужную роль в межличностных отношениях. Дошкольное учреждение лишь помогает откорректировать своё поведение в соответствии с выбранной ролью.

Отношения между учителем и учеником — это субъективно переживаемые взаимосвязи. Они проявляются в характере и способах взаимных влияний, а также в ходе деятельности и общении. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности. Для подростков большую значимость приобретают отношения со сверстниками, так как у них явно прослеживается стремление к самостоятельности, самовыражению, равнопартнерским отношениям. Оптимальный уровень межличностных отношений подростков возможен при условии благоприятного психологического климата в коллективе, который во многом зависит от стиля педагогического руководства и стиля педагогического общения.

В современной психологии проблема отношений личности разрабатывается давно. Теоретические подходы к проблеме диагностики взаимоотношений педагогов с учащимися изучались в отечественной науке такими исследователями как А.А.Бодалёв, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К.Маркова, А.В. Мудрик, Е.И. Рогов, В.А.Сластёнин, Н.Ю.Синягинаи др. Взаимоотношения учителя с учащимися

реализуются как в межличностном общении, так и в учебной деятельности. Структура этих взаимоотношений в исследовательской литературе представлена в виде нескольких компонентов:

1. *Когнитивный компонент* – это знания общих закономерностей общения; структуры общения, особенностей реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения; основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации педагогического и в целом межличностного общения. Информационная власть, которой обладает учитель по мере познания предмета общения, позволяет ему всесторонне продумать поиск выхода из возможных трудных ситуаций педагогического общения, обеспечить снижение их остроты и напряжения.

2. *Коммуникативный компонент* – это умение передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов; организовывать взаимоотношения с детьми и взаимоотношения детей в процессе совместной деятельности.

3. *Рефлексивно-регулятивный компонент* – это понимание актуального эмоционально-психологического состояния, адекватное восприятие и объективная оценка своих личностных качеств и поведение другого человека; корректное и педагогически целесообразное воздействие на партнеров по общению; управление собственным психическим состоянием, поведением и развитием.

4. *Аффективный компонент* – это эмоциональное состояние, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению.

5. *Духовный компонент* – это сплав интеллектуальных способностей и духовного состояния. Духовные способности – это способности понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве, это интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Невозможно понять духовные способности, не обращаясь к понятию духовного состояния. Духовно богатый учитель в своем общении стремится понимать, принимать и вмещать в себя других людей с их духовным содержанием [2].

Помимо знания и учета в общении структурных компонентов взаимоотношений, решение проблемы эффективности педагогического общения напрямую зависит от владения учителем умениями общаться. Эффективность педагогического общения зависит, прежде всего, от наличия у учителя коммуникативных, гностических и экспрессивных умений:

- Коммуникативные умения связаны с общением учителя с учащимися, коллегами по работе, с родителями, шефами. Их можно разделить на три группы: собственно коммуникативные умения, дидактические умения (хотя последние и выходят за рамки чисто коммуникативных умений, но их основное ядро составляют умения по передаче знаний учащимся) и ораторские умения. Собственно коммуникативные умения выражаются в умении учителя вступать в контакт с людьми, строить деловые и личностно-эмоциональные отношения. От этих умений во многом зависят организаторские возможности учителя, в частности в установлении в классе или в кружке нормального психологического климата, в сплочении класса, в привлечении школьников к занятиям в кружках.

- Гностические умения связаны с познанием учителем как отдельных учеников, так и коллектива класса в целом, с анализом педагогических ситуаций и

результатов своей деятельности. Гностические умения, следовательно, тесно связаны с процессами восприятия и базируются на перцептивных умениях, т. е. умениях учителя наблюдать, подмечать ошибки при исполнении учащимися упражнений. Молодым учителям это не всегда удается, они затрудняются проанализировать и оценить поступок школьника. Во многом это связано с тем, что учитель не успевает переключить внимание с одного объекта на другой, быстро проанализировать наблюдаемую ситуацию. Гностические умения включают в себя умение пользоваться учебно-методической и научной литературой, умение проводить элементарные исследования и анализировать их результаты для того, чтобы внести коррективы в методику преподавания и воспитания.

-Экспрессивные умения играют важную роль в педагогическом общении. Экспрессия в переводе с латинского означает «выражение». Следовательно, экспрессивные умения связаны с умением учителя выражать свои эмоции, свою позицию. Учитель выражает их через речевые, мимические, пантомимические, жестико-улыбачивые средства, а также через оформление внешности (прическа, костюм, украшения). Овладение учителем экспрессивными умениями означает и овладение им актерским мастерством. «Педагог не может не играть, – говорил А. С. Макаренко, – но нельзя играть просто сценически, внешне. Это не мертвая игра, а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в вашей душе». Однако чувства, передаваемые учителем учащимся, должны быть педагогически целесообразными, т. е. должны помогать решению педагогической задачи. Характеризуя профессиональное мастерство, экспрессивные умения должны отражать творческую индивидуальность учителя, а не быть механической копией кого-то [1].

Таким образом, учитель и ученик не являются дуальной системой, они являются системой индивидуальностей, и в педагогическом взаимодействии неразрывно связаны. Подводя итог выше сказанному можно сделать вывод, что для налаживания контакта учителя с учащимися и наоборот, необходимо и учителю и ученику иметь достаточно хороший уровень общенческих умений. Коммуникабельные, рефлексивные люди, умеют слушать собеседника, терпеливы в общении, мало вспыльчивы, легко находят контакт с новыми людьми. Данные качества необходимы в педагогической деятельности, они помогают расположить учителя и учеников друг к другу, а также обеспечить эффективность образовательного процесса.

Список литературы:

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
2. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 320 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОСУЖДЕННЫХ

Я.С. Яковлева

Южный федеральный университет

olga.yakovleva@mail.ru

Профессиональная деятельность является неотъемлемой частью жизни практически любого трудоспособного человека. Сложившийся в итоге коренных

социальных преобразований специфический комплекс социально-экономических, социально-политических, историко-культурных и других условий в России конца XX в., определил новую специфику в проявлении системы профессиональных представлений и идеалов, норм и стандартов поведения, а, также стимулировал - на основе нового жизненного опыта личности, изменение ее жизненных позиций, самого характера отношений с профессиональной средой, с другими людьми, прежде всего, теми, кто выступает объектом деятельности [3].

Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко определяют представление, как специфическое образование сознания, которое является формой отражения объективной действительности, переходной от сенсорно-перцептивного к вербально-логическому уровню, следующей за ощущением и восприятием ступенью в прогрессивной линии развития когнитивных процессов.

Особое значение в деятельности человека имеют профессиональные представления. Их роль в качестве регуляторов профессионального самоопределения рассматривалась А.И. Донцовым, Н.В. Комусовой, Т.В. Кудрявцевым, Р.П. Мильрудом. В ряде работ В.Г. Асеева, Н.Н. Гавриленко, Л.А. Сергеевой обращалось внимание на то, что имеющиеся у субъекта профессиональные представления оказывают существенное влияние на его профессиональное развитие.

Профессиональное представление – это совокупность имеющейся у субъекта информации о той или иной специальности, его осведомленность о мире профессий, их оценка по шкале престижности и привлекательности; это динамическое информационное образование, структура и содержание которого зависит от его целевого назначения; это отражение человеческого «Я» через профессию. В.Н. Обносов подчеркивает, что представление как когнитивно-аффективное психическое образование обладает не только информационным, но и мотивационным потенциалом дальнейшего профессионального развития. Профессиональным представлениям посвящено не мало работ. Интересны результаты изучения профессиональных представлений психологов (Рогов Е.И.) и психотерапевтов (Антипова И.Г.), спасателей с разной профессиональной специализацией (Рогова Е.Е.), водителей (Симченко А.Н.), динамики профессиональных представлений юристов (Андреева Л.В.) и др. Однако, работ посвященных изучению профессиональной деятельности осужденных нет. Поэтому, на наш взгляд, интересна для исследования тема о том, каковы профессиональные представления у такой социальной группы как осуждённые.

Поскольку труд осужденных организуется в рамках режима отбывания наказания в местах лишения свободы, в порядке его организации допускается применение принуждения. Однако согласно Международному пакту о гражданских и политических правах, принятому ООН, «термином принудительный или обязательный труд... не охватывается какая бы то ни было работа или служба, которую, как правило, должно выполнять лицо, находящееся в заключении на основании законного распоряжения суда» [5].

Прежде чем рассматривать профессиональные представления осужденных необходимо понять особенности личности данной категории людей. Изучение особенностей личности преступника началось еще в конце прошлого века. Ещё Ю.Ю. Бехтерев подчеркивал, что изучение личности должно предшествовать пе-

нитенциарному воздействию на нее и проникать во все звенья исправительных учреждений, обеспечивая решение многих задач[4].

Своеобразие личности осужденного проявляется, прежде всего, в ее психическом облике: характере, способностях, темпераменте, интересах, установках, отношениях, которые формируются и проявляются в деятельности человека. На их развитие большое влияние оказывает та микросреда (ближайшее и непосредственное окружение), в которой протекает жизнедеятельность индивида.

Очень важны показатели социальной направленности деятельности и поведения осужденных, наличие или отсутствие у них лидерских качеств, устойчивость системы отношения к условиям отбывания наказания, выраженность морально-правовых установок и уровень нравственной запущенности.

Исходя из взаимосочетания и устойчивой выраженности индивидуально-личностных особенностей, осужденные могут быть условно разделены на шесть типологических категорий [1].

К первой группе относятся осужденные, обладающие положительной социальной установкой, сильным типом личности, лидерскими задатками. Характерными чертами данного типа личности является также достаточно высокий уровень интеллекта, стремление к организаторской деятельности; высокий уровень мотивации, направленной на достижение цели; позитивное отношение к труду.

Вторая группа - это осужденные, имеющие потенциально положительные социальные установки, со слабым типом личности. Легко поддаются чужому влиянию, лидерские задатки отсутствуют. Осужденных данной группы можно рекомендовать в органы самоуправления в качестве рядовых членов.

Третья группа включает индивидов, которые не обладают ярко выраженными личностными качествами. Однако следует заметить, что примерно каждый третий представитель данной группы характеризуется наличием устойчиво выраженных психических отклонений от нормы.

В четвёртую группу входят осужденные, которые обладают отрицательными установками, без уверенно выраженных задатков лидерства. Для представителей данного типа характерно наличие психических отклонений.

Пятую группу составляют осужденные, обладающие отрицательными социальными установками, сильным типом личности. Характерными чертами представителей этой группы являются: эгоцентризм, устойчивая склонность к нарушению существующих социальных норм.

Шестая группа включает осужденных, обладающих отрицательными установками, сильным типом личности с объективными задатками лидерских качеств. Для них типично стремление к организаторской деятельности, высокий уровень мотивации, направленной на достижение четких целей, выраженное стремление манипулировать другими.

Необходимо отметить, что честное и добросовестное отношение осужденных к труду, их инициативность является одним из главных показателей оценки их поведения, критерием для положительного решения о переводе осужденных из исправительных колоний в колонии-поселения, для условно-досрочного освобождения и др. Принципиально новым является положение о возможности осужденных заниматься индивидуальной трудовой деятельностью, что позволяет не только получать дополнительные рабочие места, но и способствует реализации

индивидуальных наклонностей осужденных, их профессионального мастерства.

Профессиональное обучение осужденных, повышение ими своей производственной квалификации поощряется. В то же время администрация исправительных учреждений должна создавать необходимые условия для этого, например, не привлекать обучающихся без крайней необходимости к сверхурочным работам, выделять рабочие места для производственной практики, обеспечивать заказами на изготовление продукции и т.п. [2].

Важной функцией труда для осужденных является его роль как фактора социализации. Успешное выполнение этой задачи означает, что осужденные имеют возможность получить дефицитные профессии и позволяет не растерять навыки высококвалифицированных работников, что даст им большие шансы на рынке труда после освобождения.

Таким образом, при адекватных профессиональных представлениях, положительном отношении к труду, инициативности и целеустремлённости осужденных, общественно полезный труд выступает для них в педагогическом плане организационной основой всего процесса их исправления и развития.

Библиографический список:

1. Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. / Серия высшее образование. – Изд. Феникс, 2007. – 688с.
2. Перминов О.Г. Уголовно-исполнительное право: учебное пособие для вузов - М.: «Былина», 1999 - 240 с.
3. Рогов Е. И. Профессиональные представления: теория и реальность. Ростов-на-Дону: ПИ ЮФУ, 2008 г.
4. Рабочая книга пенитенциарного психолога / Под ред. Мокрецова А.И., Голубева В.П., Шамиса А.В. - М.: Сфера, 1998. С. 165.
5. Международный пакт о гражданских и политических правах (часть 3, статья 8) // http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactpol.shtml

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА	3
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ <i>Абраш П.Р., Колодяжная Т.П.</i>	3
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕХНОЛОГИИ <i>Аверина М.С.</i>	4
ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УРОКА ПО ТЕХНОЛОГИИ <i>Аветисян Л.А.</i>	7
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ <i>Альберт Ю.В.</i>	8
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА <i>Андреевская К.А.</i>	10
СИНХРОННОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ АНСАМБЛЕВОЙ ТЕХНИКИ УЧАЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ <i>Апанасенко А.П.</i>	13
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» <i>Афанасьев С.А.</i>	15
МЕТОД ПРОЕКТОВ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Ахтырский С.П., Куприянчик А.М.</i>	18
СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ <i>Багинская О.К.</i>	20
МЕТОДЫ СБОРА ИНФОРМАЦИИ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ <i>Баранов В.А., Гитман А.В.</i>	23
УРОКИ ФИЗИКИ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ИНТЕРЕСНЫМИ <i>Баутина А.Д.</i>	25
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ» <i>Белозеров А.А., Видищенко Ю.М.</i>	27
ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ «ЭТНИЧЕСКИЕ ДНИ» <i>Белусова А.А.</i>	28

ПРАЗДНИЧНАЯ КУЛЬТУРА РУССКИХ <i>Белоцерковская А.В.</i>	31
БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ <i>Бережицкая М.В.</i>	33
ВЛИЯНИЕ СКАЗОК НА ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Березуева Е.В.</i>	35
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРОФЕС- СИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ <i>Бибик М.Н.</i>	38
СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ <i>Бондаренко М.А.</i>	41
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА-ОПИСАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР <i>Боровик В.В., Колодяжная Т.П.</i>	43
О ЗНАЧЕНИИ И НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ МАТЕМАТИ- КИ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ <i>Букова М.А., Пырков В.Е.</i>	44
СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НА- РУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ <i>Болдинова О.Г., Букша Г.А.</i>	46
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛОЖЕНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В СТРАНАХ ЕВРОПЫ <i>Бутенко О.С., Бутенко В.С.</i>	49
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Бычкова А.С., Папикян А.В.</i>	51
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР <i>Воеводова В.Е.</i>	53
БИБЛИОТЕРАПИЯ В ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕКАХ <i>Воробьева Д.М.</i>	56
КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ <i>Ганжа Т.М., Чумичева Р.М.</i>	59
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНО- СТРАННОГО ЯЗЫКА <i>Гашкова В.В.</i>	61

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Гикосян К.Л.</i>	63
РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ <i>Головатенко О.А., Шкрябко И.П.</i>	65
ДЕМОНСТРАЦИИ ПО ФИЗИКЕ И ИХ КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ <i>Головизин Г.А.</i>	68
КЕЙС-СТАДИ, КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ <i>Голяк Е.В., Лебедь А.А., Петрова М.В.</i>	71
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАБОТЫ ДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ <i>Горбань Е.В.</i>	73
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА <i>Гордиенко А.В.</i>	76
ПРОБЛЕМА ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ <i>Гордиенко А.В.</i>	78
МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК МЕЗОФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ <i>Грозова Л.А.</i>	80
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ <i>Гудыменко Ю.В., Фиалко А.И.</i>	83
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОНФЛИКТЕ И КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИЙ ТИПА «ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК» <i>Данкева С.А.</i>	86
ФИЗИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ <i>Дегтярёв В.В.</i>	88
ХАРАКТЕРИСТИКА НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ, ЗНАЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ <i>Дементьева Е.А., Эм Е.А.</i>	91
ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ВОСПРИЯТИИ ЗВУКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА <i>Денисевич С.В., Папикян А.В.</i>	93

ФОРМИРОВАНИЕ ОПИСАТЕЛЬНО-ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР <i>Дерягина А.А., Колодяжная Т.П.</i>	96
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСА СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНО- СТИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Десятниченко И.А., Баранова О.И.</i>	97
СЕМЕЙНАЯ ЛОГОПСИХОТЕРАПИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕФЛЕК- СИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАЙКАНИЕМ <i>Диковенко А.В.</i>	99
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ <i>Донцова А.В.</i>	102
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ ЗРИТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ <i>Егорова Т.С.</i>	104
ТРАДИЦИОННОЕ УШУ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СТАТОКИНЕТИ- ЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ <i>Елина М.М.</i>	107
ДВИЖЕНИЯ ПОД МУЗЫКУ КАК ФАКТОР ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЗДО- РОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ДОУ <i>Ерошенко Е.Е.</i>	109
ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРА- ЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ <i>Жикривецкая Е.С., Колодяжная Т.П.</i>	112
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ <i>СклярOVA Ю.С., Жирякова А.В.</i>	113
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬ- НОСТИ СТУДЕНТОВ <i>Завезен А.В.</i>	116
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ <i>Занько М.Ю.</i>	117
ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ НОВОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕН- НОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА <i>Иванова М.В., Баранова О.И.</i>	120

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ <i>Иовина А.Ф.</i>	121
СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ <i>Каверова Э.А.</i>	124
АДЕКВАТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ИХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ФУНКЦИИ <i>Каграманян М.Р.</i>	127
БЕЗОТМЕТОЧНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК СПОСОБ ПОСТРОЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Каземирова Е.К., Шатохина И.В.</i>	129
ФОРМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Караченко Л.В., Баранова О.И.</i>	131
ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ <i>Керашева З.Х.</i>	134
СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ФОРМА ПРОДВИЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО БРЕНДА НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА <i>Климова А.В.</i>	137
РЕАБИЛИТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО СТРАХОВАНИЯ <i>Клишина В.А.</i>	140
ТРАНСФОРМАЦИЯ И ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СТРУКТУР В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ <i>Ковалевская В.М.</i>	143
СИСТЕМА АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ <i>Козарь А.О.</i>	143
РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ <i>Козлов В.А.</i>	148
РОЛЬ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКОГО ВОЗРАСТА С ОНР <i>Колесникова Е.С., Колодяжная Т.П.</i>	150
СМЫСЛО-ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИ И СУИЦИДАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ <i>Колмыкова Т.В.</i>	152
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОУ КАК УСЛОВИЕ ОБНОВЛЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Королева Е.В.</i>	154

ПРЕВЕНЦИЯ И БОРЬБА ПРОТИВ НАСИЛИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ ВО ФРАНЦИИ <i>Котляренко Ю.Ю.</i>	157
РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЯ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Кошеварова В.А., Папикян А.В.</i>	159
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Краскова Н.А., Шатохина И.В.</i>	161
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ И МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ <i>Криволапова А.А.</i>	163
ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ <i>Кубарева М.А.</i>	165
О ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ <i>Кузнецов В.Н.</i>	168
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЕНЕДЖЕРОВ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ <i>Кузнецова А.В.</i>	170
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ <i>Кукса Е.Н.</i>	171
НЕБЕСНЫЕ ПОГРЕБЕНИЯ В ТИБЕТЕ <i>Курьян А.М.</i>	174
МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ XXI ВЕКА <i>Лаврищева Д.Н.</i>	176
ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРОВ-МАРКЕТОЛОГОВ <i>Лагеза Т.С.</i>	179
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА <i>Леженко А.</i>	181
ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ У ДЕТЕЙ <i>Литвинова К.А.</i>	183
ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ <i>Литвинова Т.А.</i>	185

ЛИЧНОСТЬ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ (ИЗ ОПЫТА ЛЮДЕЙ, НАХОДИВШИХСЯ В КОНЦЕНТРАЦИОННЫХ ЛАГЕРЯХ) <i>Мешалкина К.А.</i>	187
РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА <i>Лозовая В.А.</i>	188
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ <i>Лохманова Е.В.</i>	190
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ <i>Лукьяненко О.Д., Калаева В.С.</i>	192
ИНТЕГРАЦИОННЫЕ СВЯЗИ В ОЦЕНКЕ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ <i>Лялина Е.В.</i>	195
РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА <i>Могилевская М.Ю.</i>	198
ВОПРОСЫ ИДЕОЛОГИИ В РАБОТАХ ТЕОРЕТИКОВ МАРКСИСТСКОЙ ТРАДИЦИИ (Г. МАРКУЗЕ И Л. АЛЬТЮССЕР) <i>Мельников А.Ю.</i>	200
ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИТК ТЕХНОЛОГИЙ В БИБЛИОТЕЧНОЙ СИСТЕМЕ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ <i>Салий В.В., Меньшенина О.А.</i>	203
К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ И РАЗВИТИИ СЕКСУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ <i>Меркульева В.Г.</i>	205
ФОРМИРОВАНИЕ И ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД) МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ <i>Микерова Г.Г., Филатова А.В.</i>	207
К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ЯВЛЕНИЙ ПОЛИСЕМИИ И ОМОНИМИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА <i>Микина В.В.</i>	210
РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА ОСНОВЕ ТРАНСАКТНОГО АНАЛИЗА <i>Щербаков М.Н.</i>	213
ПОВЕДЕНИЕ ЖЕРТВЫ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ВИКТИМОЛОГИИ <i>Мирошниченко М.С.</i>	215

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Митина Н.В.</i>	217
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Мосявра Е.А.</i>	220
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РУССКОГО ЯЗЫКА <i>Мурзина Л.Н.</i>	222
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ <i>Назаретян М.Г.</i>	223
ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ <i>Назаретян М.Г.</i>	226
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Нескоромная Т.В.</i>	228
ФЕНОМЕН МОЛОДЕЖНОГО РАДИКАЛИЗМА В ЕВРОПЕЙСКОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКЕ <i>Николаева Е.А., Пивненко С.Н.</i>	230
РЕАЛИЗАЦИЯ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ <i>Никулина А.А., Баранова О.И.</i>	233
КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ДИЗАРТРИЕЙ <i>Нужненко Ю.А., Мордвиненко Н.Э.</i>	235
ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Овчинникова В.С.</i>	237
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ И НЕЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ В ЗАРУБЕЖНЫХ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XX ВВ. <i>Окунева И.А., Латун В.В.</i>	239
ИНКЛЮЗИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ <i>Оржаховская И.Ю.</i>	244

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Отрошко Ю.А.</i>	246
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ <i>Пелих Т.А., Мордвиненко Н.Э.</i>	249
ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОНР <i>Пестова Е.А.</i>	251
АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК ДОСТУПНАЯ СРЕДА ДЛЯ СТУДЕНТОВ - ИНВАЛИДОВ <i>Планидин Е.С.</i>	253
ПОСЛЕДСТВИЯ НАСИЛИЯ, ПЕРЕЖИТОГО В ДЕТСТВЕ <i>Поливода О.А.</i>	255
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Полникова Н.И.</i>	258
ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА <i>Попруженко Е.Н.</i>	260
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА <i>Потеряйко Е.А.</i>	262
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ <i>Протиснова Л.А., Колодяжная Т.П.</i>	265
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ ИЛИ ИСКУССТВО БЫТЬ РОДИТЕЛЕМ <i>Романенко Т.В.</i>	267
РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМ ИГРОВЫХ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ, КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ <i>Романько А.В.</i>	269
КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ <i>Руденко И.В.</i>	271

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА <i>Ряшенцева О.О.</i>	274
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ) <i>Самигуллина А.Ш.</i>	275
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА <i>Самойленко Н.А.</i>	277
НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ НОВОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА ВСЛЕДСТВИЕ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЯВЛЕНИЯ АКСЕЛЕРАЦИИ <i>Свириденко Е.М., Толокнеева Е.И.</i>	280
ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ РИСОВАНИЮ ЧЕЛОВЕКА КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ <i>Лукьяненко О.Д., Селезнева И.А.</i>	282
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ <i>Селюкова Д.И.</i>	284
ПУТИ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К КУЛЬТУРЕ КУБАНСКОГО КАЗАЧЕСТВА <i>Семенихина М.</i>	287
СИСТЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ <i>Сенан Д.А., Фиалко А.И.</i>	290
СЕМАНТИЧЕСКИЙ КЛАСС «ОТБЫТИЕ СРОКА» ГЛАГОЛОВ С ПРИСТАВКОЙ <i>ОТ-</i> В ДРЕВНЕРУССКОМ ЯЗЫКЕ <i>Середа Д.М.</i>	293
ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР <i>Симонова Е.С.</i>	295
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Сиреева К.</i>	297
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ <i>Смирнова О.Л., Колодяжная Т.П.</i>	300
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Смотрова А.С.</i>	302

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ <i>Солодунова Е.Ю.</i>	304
ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Спица М.А., Бермус А.Г.</i>	307
ПЕРВИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ГЕНДЕРНОГО НАСИЛИЯ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ <i>Приц А.С.</i>	310
МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ <i>Суворова В.А.</i>	312
К КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКА <i>Сулова О.А., Приходько Е.Г.</i>	314
ВОПРОСЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ <i>Сушко С.И.</i>	317
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ДОУ <i>Татаринцева Н.Е., Алексенко Л.В.</i>	320
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БУСОГРАФИИ В РАЗВИТИИ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ <i>Ткаченко А.И.</i>	322
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ МЕТОДОМ ЦИГУН-ТЕРАПИИ <i>Удерецкий А.М.</i>	325
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Фатеева Д.А.</i>	327
АФАЗИЯ - ТЯЖЕЛОЕ НАРУШЕНИЕ РЕЧИ. ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМАХ АФАЗИИ. <i>Фатеева Д.А.</i>	330
ПРИМЕНЕНИЕ БОС-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ <i>Фатеева Д.А.</i>	333
ПОЛИТОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ	336
СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ЖЕНЩИНАМ, ПОПАВШИМ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ <i>Анистарова К.М.</i>	336

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ДОБРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ: ЗНАКОМСТВО. УХАЖИВАНИЕ. БРАК <i>Анчутина А.А.</i>	338
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИ- ОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Байдуклова Л.Д., Барабанов В.А.</i>	341
ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДОСКИ ПОЧЕТА КАК СОЦИОФОРМИРУЮЩЕЙ ФОРМЫ КУЛЬТУРЫ <i>Бакуменко Г.В.</i>	344
ФАНАТСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН <i>Березенчук М.В.</i>	346
ВЕЛИКАЯ КИТАЙСКАЯ СТЕНА <i>Бугаев А.С.</i>	348
ПОЛИТИЧЕСКИЙ РИТУАЛ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: СУЩНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ <i>Витченко М.А.</i>	350
РОССИЯ – КИТАЙ: ВЕКТОР ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ <i>Ганжула Е.В.</i>	352
ЖОРЖ БАТАЙ КАК ПОЛИТИЧЕСКИЙ ФИЛОСОФ <i>Гнатыхин И.Ю.</i>	353
ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ТЕОРИЯ А. ТОЙНБИ: К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРО- ЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ КНИГИ А.ТОЙНБИ «ПОСТИЖЕНИЕ ИСТОРИИ» <i>Гриченко Г.А.</i>	355
МЕСТО ИНТЕРНЕТА В СОЦИУМЕ <i>Датченко С.А.</i>	357
IMMIGRATION IN WESTERN EUROPE: THE UNITED KINGDOM, FRANCE AND GERMANY <i>Denyshchenko E.E.</i>	359
РОССИЙСКИЙ РЫНОК ИННОВАЦИОННОГО МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ <i>Жидикова А.О.</i>	361
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЖИТЕ- ЛЕЙ МАЛЫХ ГОРОДОВ: НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА НОВОШАХТИНСКА <i>Карасев Е.А.</i>	363
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС СОВРЕМЕННОСТИ <i>Карпов И.Г. , Обухов Р.К.</i>	366

ИЗБИРАТЕЛЬНАЯ КАМПАНИЯ ЛДПР В ГОСУДАРСТВЕННУЮ ДУМУ ФЕДЕРАЛЬНОГО СОБРАНИЯ VI СОЗЫВА <i>Кожанова В.А.</i>	367
ПОЛИТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ МОЛОДЕЖИ <i>Королева В.В.</i>	370
КОРЕЙСКАЯ ВОЛНА В СРЕДЕ МОЛОДЕЖИ Г. ВОЛГОГРАДА <i>Кочетова Н.М.</i>	375
ПРОЦЕССЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЭЛИТ УКРАИНЫ И РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРА- ЦИИ НА ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ <i>Кривцов А.О.</i>	378
БЕСПРИЗОРНОСТЬ КАК ЯВЛЕНИЕ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩЕЕ ПРЕСТУП- НОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ <i>Куанова А.Х.</i>	381
КРАСНОДАРСКАЯ КРАЕВАЯ УНИВЕРСАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА ИМ. А.С. ПУШКИНА В КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ КУБАНИ <i>Куракова С.В.</i>	383
ОППОЗИЦИЯ КАК АКТОР ПОЛИТИЧЕСКОГО РЫНКА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ <i>Лукьяненко К.К.</i>	385
ЧТО МЕШАЕТ УРЕГУЛИРОВАНИЮ КАРАБАХСКОГО КОНФЛИКТА? <i>Манукян Н.В.</i>	387
СОВРЕМЕННЫЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИИ <i>Мартынов А.А.</i>	389
ДИНАМИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Мещеряк Ю.В.</i>	391
МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РОССИИ <i>Мовсисян М.М., Петровская О.А.</i>	393
ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ <i>Наумова М.Н.</i>	395
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБ- РАЗА ЖИЗНИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА <i>Ни М.Л.</i>	397
СЕМЬЯ И БРАК В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ОЦЕНКАХ РОССИЯН <i>Озерова Е.А.</i>	400

НАРКОПРЕВЕНТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОБИЛЬНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА ВОЛОНТЕРОВ <i>Олемская Е.А.</i>	402
ОСОБЕННОСТИ МУЗЕЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ <i>Остапенко М.Н.</i>	405
СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СТРАТЕГИИ <i>Петров Р.В.</i>	408
ИЗБИРАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН <i>Погорская К.И.</i>	411
ВОЛОНТЕРСКИЙ ТРУД СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ) <i>Полякова А.М.</i>	415
PR В МОЛОДЕЖНОЙ СФЕРЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕСТВЕННО-ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ) <i>Пронченко Е.В.</i>	417
ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ <i>Сазанова Е.О.</i>	419
РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ АДЫГЕЯ <i>Самойлова А.С.</i>	420
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В Г.НОВОШАХТИНСКЕ <i>Селин М.А.</i>	423
ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЗНАНИЯ И МОЗГА Д. ДУБРОВСКОГО <i>Семененко Н.В.</i>	424
ПОЛИТИКО-КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И ИНСТИТУТОВ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В ПУБЛИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ <i>Семенова А.В.</i>	425
ОЦЕНКА КУЛЬТУРНО-ИМИДЖЕВОГО ПОТЕНЦИАЛА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ <i>Скачкова Ф.О.</i>	428
ИГРОМАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВА <i>Соболева Н.А., Абраменко Н.А.</i>	430

РЕГИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РЕГУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ) <i>Стрельченко О.С.</i>	432
СЕМЕЙНАЯ ДИСФУНКЦИЯ КАК ПАТОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ <i>Танская Г.А.</i>	434
ЧТО ДЛЯ МОЛОДЕЖИ ЗНАЧИТ БЫТЬ ПАТРИОТОМ? <i>Тарасенко О.В.</i>	437
ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ БРЕНДИНГ АРМЕНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И УГРОЗЫ <i>Терещенко А.А.</i>	438
КИНО В ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ ГОРОДА КАМЬШИН <i>Толкачева О.А.</i>	440
ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ТРАДИЦИОННОМ АДЫГСКОМ ОБЩЕСТВЕ <i>Тхапиокова А.Р.</i>	443
ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЖКХ В ЮФО <i>Филиппова А.И.</i>	445
КРИЗИС ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ ГОРОДСКОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ <i>Харашивили К.В.</i>	448
РУССКИЙ РЕНЕССАНС: ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ? <i>Ягодкина Е.А.</i>	451
ПСИХОЛОГИЯ	454
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ, КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ <i>Абакарова Э.Г., Мацаева М.Г.</i>	454
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ПОЛИТИКОВ В СОЗНАНИИ МОЛОДЕЖИ <i>Акимова Е.В.</i>	455
РОЛЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ЧАСТОТ В РАСПОЗНАВАНИИ ЛИЦ <i>Алексеева Д.С.</i>	458
ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛЕЙ УСПЕХА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ <i>Антонова А.О.</i>	460
ГЕНДЕРНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ <i>Бакунова И.В., Стахеева Е.А.</i>	463

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ СТУДЕНТАМИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА <i>Балакина Я.С.</i>	465
ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ И ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ У ПОДРОСТКОВ <i>Барабаш Ю.Г.</i>	468
ОСОБЕННОСТИ ДИСКРИМИНАЦИОННОГО ОТНОШЕНИЯ РУССКИХ И КАЛМЫЦКИХ СТУДЕНТОВ К ЧЛЕНАМ СЛАВЯНСКИХ, КАВКАЗСКИХ, АЗИАТСКИХ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ГРУПП <i>Басангова А.А.</i>	471
ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА В ПСИХОЛОГИИ <i>Бирюкова И.В., Тушинова Ю.А.</i>	473
ОСОБЕННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В РАБОТАХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ <i>Бобровская О.А.</i>	476
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ-МИГРАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ <i>Болли В.И.</i>	479
ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ВОЗРОЖДЕНИЮ ИСТОРИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В РОССИИ <i>Бондарева Т.М., Черникова Н.А., Оганян К.М.</i>	481
ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ НА УСПЕШНОСТЬ ИХ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ <i>Бородастова Д.Р.</i>	486
ДЕТЕРМИНАНТЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ <i>Бурцева Н.В.</i>	489
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИЧИН И УСЛОВИЙ РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА <i>Бутенко В.С., Бутенко О.С.</i>	492
МЕСТО И РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА <i>Бутенко О.С., Бутенко В.С., Свечников А.А.</i>	495
ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА ПОТОКА У ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ <i>Василенко Ю.А.</i>	497
ПОДРОСТКОВАЯ АУТОАГРЕССИЯ – АНАЛИЗ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ <i>Вертяева Д.В.</i>	500

ТРЕНИНГКАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЕМЬИ <i>Восканян С.М.</i>	502
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕВУШЕК <i>Габрелян Э.Ю.</i>	505
КОНФОРМНОСТЬ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ: ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ <i>Гаревская И.Н.</i>	506
ВЗАИМОСВЯЗЬ СОДЕРЖАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ И ТИПА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ <i>Гладких Д.Е.</i>	507
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ У ПЕРЕЖИВАЮЩИХ РАЗВОД <i>Гомонова Е.Н.</i>	509
ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ <i>Горбатов А.В.</i>	512
СТРЕМЛЕНИЕ К САМОУТВЕРЖДЕНИЮ ЛЮДЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ <i>Гордеева Н.Л.</i>	514
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ С УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ И ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА <i>Гостищева А.В.</i>	517
ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ЛИДЕРСТВА <i>Гудкова В.Е.</i>	520
ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ <i>Денисова Е.Г.</i>	523
ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫБИРАЕМОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СО СВОБОДОЙ ВЫБОРА И ТИПОМ МЫШЛЕНИЯ <i>Деянова А.В.</i>	525
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА КИНОЛОГА МВД КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУЖЕБНОЙ СОБАКИ <i>Довгань А.В.</i>	528
СОВМЕСТИМОСТЬ И СРАБОТАННОСТЬ СОВОКУПНОГО СУБЪЕКТА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЕГО УСПЕШНОСТИ <i>Дудаева Е.В.</i>	529

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ЧЕРЕЗ РИСОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Думанишева М.М.</i>	531
ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К МАНИПУЛИРОВАНИЮ <i>Дьякова О.А.</i>	534
САМОПОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ <i>Евдокимов А.А.</i>	537
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ <i>Еловская А.В.</i>	539
ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ ДИСКРИМИНАЦИОННОГО ОТНОШЕНИЯ К ДРУГОМУ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ КРУГА ОБЩЕНИЯ <i>Ермакова Д.Я.</i>	542
КАК ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ ИЗБАВИТЬСЯ ОТ СТРАХА <i>Ермолаева М.</i>	544
ФОБИИ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ <i>Страхова Ю.</i>	546
ПАРАДОКСЫ СЧАСТЬЯ <i>Кулиева А.</i>	548
ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ЧЕЛОВЕКА <i>Гречихина М.</i>	550
ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ <i>Долгополова Л.</i>	552
ГЛУБЖЕ О МОТИВАХ <i>Черников В.</i>	554
ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ <i>Дрбоян А.</i>	556
ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕМ СВОЕГО ВРЕМЕНИ <i>Жеребкова М.А., Климова Т.В.</i>	559
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЛЕГКОАТЛЕТА <i>Жилина К.С.</i>	560

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА С ПОЗИЦИИ ЯВЛЕНИЯ ДЕОНТОЛОГИЗАЦИИ <i>Жиренко С.И.</i>	561
ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТА <i>Жмырко К.С.</i>	564
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРУСТРАЦИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ <i>Жулина Г.Н., Рутьян Ю.Ю.</i>	566
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ <i>Заиченко А.А.</i>	568
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЛИДЕРСТВА В СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ <i>Иванова Е.С.</i>	571
УЧАСТИЕ СЕМЬИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА <i>Ильядис С.А., Черепкова Н.В.</i>	572
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА <i>Казарова Т.В., Бакунова И.В.</i>	574
ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОТРУДНИКОВ ДОУ <i>Калашник К.А.</i>	574
БЕЗРАБОТИЦА – ФАКТОР СПОСОБСТВУЮЩИЙ ПОЯВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА <i>Караманукова Р.Г.</i>	577
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ТРЕНЕРА: ВОЗМОЖНОСТИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРИМЕНЕНИЯ <i>Кармазян А.Д., Климова Т.В.</i>	580
ОСОБЕННОСТИ МОЗГОВЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ У ИСПЫТУЕМЫХ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКОЙ <i>Карпова В.В.</i>	582
ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СВЯЗИ С ИХ ЛЕНОСТЬЮ И РЕФЛЕКСИЕЙ <i>Ким А.Э.</i>	584
ИССЛЕДОВАНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПСИХОЛОГИИ <i>Киракосян М.М., Тушинова Ю.А.</i>	587
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ КОМАНДЫ СТУДЕНТОВ-ПРОГРАММИСТОВ ДЛЯ КОНКУРСНЫХ СОРЕВНОВАНИЙ <i>Климова О.В., Климова Т.В.</i>	590

ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ ОТРАЖЕНИЕ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ ТУРА ТИПИЧНЫХ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ ТУРИСТОВ <i>Климова Т.В., Щербакова Д.С.</i>	592
ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ДЕТСКОЕ РАЗВИТИЕ <i>Коваленко Н.С.</i>	595
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА С ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ <i>Коленова А.С.</i>	596
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОНР <i>Колокольникова М.В., Борозинец Н.М.</i>	598
ПСИХОЛОГИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ, ИЛИ КАК РАСПОЗНАТЬ ЛОЖЬ? <i>Кутасова Ю.С.</i>	601
ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРОВ-МАРКЕТОЛОГОВ <i>Лагеза Т.С.</i>	603
ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ <i>Лазарева А.Д., Оганян К.М.</i>	605
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ <i>Лежнева М.В.</i>	608
ЗНАЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗА МИРА <i>Лепешкина Д.О., Тушинова Ю.А.</i>	611
О ПЕРСПЕКТИВАХ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ КАРТ <i>Литвин А.В.</i>	613
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КОНЦЕПТА ВИНА РУССКИМИ СТУДЕНТАМИ (НА БАЗЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА) <i>Лиходед И.В.</i>	616
ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОГЕННОСТИ СЛОЖНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ НА ПАРАМЕТРЫ ДВИЖЕНИЙ ГЛАЗ <i>Ломакина О.В.</i>	622
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН О КОНТРОЛЕ КАК ФАКТОРЕ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ <i>Ломова М. А.</i>	624
РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА <i>Могилевская М.Ю.</i>	627

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «ГЕНДЕРА» В ПСИХОЛОГИИ <i>Майборода Т.А., Чернова Н.Н.</i>	629
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ПОНЯТИИ «СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА» <i>Майборода Т.А., Чернова Н.Н.</i>	632
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕ- СТВА СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ <i>Макарець Т.А.</i>	636
ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН <i>Мозговая Н.Н., Мамедова М.С.</i>	639
ЛИЧНОСТЬ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ (ИЗ ОПЫТА ЛЮ- ДЕЙ, НАХОДИВШИХСЯ В КОНЦЕНТРАЦИОННЫХ ЛАГЕРЯХ) <i>Мешалкина К.А.</i>	642
ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА ЭЭГ ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ <i>Миняева Н.Р., Гордиенко Е.А.</i>	643
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ <i>Муратова М.А., Иващенко Е.В.</i>	645
ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ-СТУДЕНТОВ К СВОЕЙ ВНЕШ- НОСТИ И ВЫБОРУ ОДЕЖДЫ <i>Муругов А.С.</i>	649
ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БОЛЬНЫХ С УРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ <i>Мысливцева А.В., Золотова А.Н., Золотухин Д.А.</i>	651
КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ <i>Набока К.С.</i>	652
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ <i>Назаренко Н.В., Бакунова И.В.</i>	654
ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО И МЕЖЛИЧНОСТНОГО ЭМО- ЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК <i>Насыров Р.М.</i>	656
ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И САМОПРЕ- ЗЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ <i>Наумова М.Н.</i>	657

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ОБОБЩЕННОМУ ДРУГОМУ ЖИТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ ГЛУБИНКИ <i>Никитенко И.С.</i>	659
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРУПЦИИ <i>Никушина А.Н.</i>	662
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕ И ОБ ИДЕАЛЬНОМ СТУДЕНТЕ <i>Острикова А.Ю., Комарова Д.П.</i>	665
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ РОЛЕВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В КОМАНДНОЙ РАБОТЕ <i>Павлова Д.Л.</i>	667
МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ «ГРУППЫ РИСКА» <i>Пивоварова Ю.А.</i>	670
ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ <i>Пилипенко Д.А.</i>	672
ПРОБЛЕМА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ <i>Палютина И.Н.</i>	674
ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ С ПСИХИАТРИЧЕСКИМ ДИАГНОЗОМ <i>Помозова А.С.</i>	677
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА <i>Попова Ю.В.</i>	679
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ КОНФЛИКТ- НОСТИ И ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ РОСТОВСКИХ ВУЗОВ <i>Попова Ю.А.</i>	681
СОЦИОМЕТРИЯ: МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНО- ШЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ КЛАССЕ <i>Пуголовкина К.О.</i>	684
ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ <i>Бакунова И.В., Родионова Е.С.</i>	686
СЕКТЫ. ВОЗДЕЙСТВИЕ СЕКТ НА ПСИХОЛОГИЮ ЛЮДЕЙ <i>Радченко А.В.</i>	688
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОЛОДОЙ СЕМЬИ <i>Романенко Т.В.</i>	691

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК О РАСПРЕДЕЛЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ <i>Рябушкина А.В.</i>	693
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ <i>Сабирова Л.Е., Климова Т.В.</i>	696
ВОЗМОЖНОСТИ СКРИНИНГ-ДИАГНОСТИКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ <i>Саенко Г.И.</i>	699
ПРОБЛЕМЫ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ <i>Сакмарь А.С.</i>	701
ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕН КАК МЕХАНИЗМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ <i>Сасацян Л.А.</i>	703
ПСИХОЛОГИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЖИ В ФОРМАЛЬНОМ И НЕФОРМАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ <i>Сасько Е.Ю., Климова Т.В.</i>	705
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕДУРЫ РАЗРАБОТКИ СЕТЕВЫХ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ <i>Сафонцев С.А., Болдырева А.М.</i>	707
ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУИРОВАННЫМ ТИПОМ ЛИЧНОСТИ <i>Симакова А.С.</i>	710
ВЗАИМОСВЯЗЬ СОСТОЯНИЯ ОДИНОЧЕСТВА И АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ <i>Симончик Т.В.</i>	712
ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ <i>Синявцев Б.А.</i>	716
ВОЗРАСТНО-ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ <i>Смиловенко В.В.</i>	718
ИЗУЧЕНИЕ ДОВЕРИЯ И НЕДОВЕРИЯ К НЕЗНАКОМЫМ ЛЮДЯМ У ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА НА УЛИЦЕ <i>Ступенко Т.Н.</i>	721

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ У РОДИТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ <i>Ступникова А.А.</i>	724
МОТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАЯЗЫКА В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ <i>Терещенко О.Н.</i>	727
СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА <i>Туаршева Ф.Н.</i>	729
ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА В СЕТИ ИНТЕРНЕТ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ <i>Тхайцухова Л.С.</i>	732
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВИРТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПСИХОЛОГИИ <i>Форопонова В.А., Тушинова Ю.А.</i>	735
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Хан В.Г.</i>	738
ЛИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА: РЕСУРСНАЯ РОЛЬ РЕГУЛЯТОРНОГО ОПЫТА <i>Хотий А.Г.</i>	741
СЕКТЫ. ВЛИЯНИЕ СЕКТ НА ПСИХОЛОГИЮ ЧЕЛОВЕКА <i>Чуприна Н.Г.</i>	743
ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТАНЦА В КОНТЕКСТЕ СЕКСУАЛЬНОСТИ <i>Шевченко Ю.В., Шкурко Т.А.</i>	746
СЕКТЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЮ ЛЮДЕЙ <i>Шевченко А.А.</i>	749
РАССТРОЙСТВА АФФЕКТИВНОЙ СФЕРЫ ПРИ НАРКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ КАК ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ НЕЙРОМЕДИАТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ <i>Шульгина И.П.</i>	751
МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК» <i>Яготинцев С.А.</i>	753
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОСУЖДЕННЫХ <i>Яковлева Я.С.</i>	755

Научное издание

ФЕСТИВАЛЬ НЕДЕЛИ НАУКИ ЮГА РОССИИ
Материалы Региональной студенческой конференции
в 3 томах

Том 2

Подписано в печать 27.12.13.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 45,57. Уч.-изд. л. 66,15.
Тираж 400 экз. Заказ № 3382.

Издательство Южного федерального университета
344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1. Тел. (863) 247-80-51

Отпечатано в типографии ЮФУ
344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1. Тел. (863) 247-80-51.