

**АНО содействия развитию современной отечественной науки
Издательский дом «Научное обозрение»**

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

*Международная научно-практическая конференция
05 августа 2013 года*

**Москва
«Планета»**

ББК 88.4
Н345

Редакционная коллегия:

Васильева Марина Владимировна – д.э.н., доцент, генеральный директор АНО содействия развитию современной отечественной науки Издательский дом «Научное обозрение», Председатель Оргкомитета, гл. редактор (г. Москва)

Головина Татьяна Александровна – д.э.н., доцент кафедры «Экономика и менеджмент» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс» (г. Орел)

Киреева Елена Федоровна – д.э.н., профессор, заведующая кафедрой налогов и налогообложения Белорусского государственного экономического университета (БГЭУ, г. Минск)

Кононов Анатолий Михайлович – д.ю.н., профессор, заместитель начальника Договорно-правового департамента МВД – Председатель Программного комитета (г. Москва)

Крохина Юлия Александровна – д.ю.н., профессор, Директор НИИ Счетной палаты РФ, сопредседатель Оргкомитета (г. Москва)

Кортаева Е.В. – заведующая кафедрой Педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, д.пед.н., профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук (г. Екатеринбург)

Мельник Виктор Николаевич – д.э.н., профессор, Проректор по научной работе Европейского университета (г. Киев)

Рекомендовано к опубликованию Программным комитетом МНПК «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» 10 августа 2013 г. Протокол № 3.

Н345 **Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. Сборник научных трудов:** материалы международной научно-практической конференции, город Москва, 05 августа 2013 г./ АНО содействия развитию современной отечественной науки Издательский дом «Научное обозрение»; ред. кол. М.В. Васильева (гл. ред.) [и др.] – М.: Планета, 2013. – 124 с.

ISBN 978-5-91658-562-9

В книгу вошли доклады участников Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии», проходившей в г. Москве 05 августа 2013 г.

ББК 88.4

© Авторы статей, 2013

© АНО содействия развитию современной отечественной науки Издательский дом «Научное обозрение», 2013

© Оформление. ООО «Планета», 2013

ISBN 978-5-91658-562-9

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий сборник трудов составлен по материалам докладов участников международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии», проведенной 5 августа 2013 года в г. Москве.

Современные исследования в области педагогики и психологии проводятся на фоне модернизации в обществе, экономике и политике.

Качественное накопление знаний о психологии человека и развитие педагогических методов привело к качественному росту новых методов, теорий, тенденций.

Проводимые исследования нуждаются в систематизации, оценке и апробации в науке и практике. Для выявления действительно перспективных трендов в педагогике и психологии, определения научного приращения знаний в этих областях необходимо обсуждение результатов научных исследований.

С целью выполнения этих задач АНО содействия развитию современной отечественной науки Издательский дом «Научное обозрение» проведена международная научно-практическая конференция «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» и по ее результатам издан предлагаемый Вашему вниманию сборник научных трудов конференции.

Васильева М.В.

д.э.н., доцент, генеральный директор АНО содействия развитию современной отечественной науки Издательский дом «Научное обозрение», Председатель Оргкомитета, гл. редактор (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Э.И. Федорова,
профессор кафедры ЦБП, ЛХ и ПЭ, доцент
Сыктывкарский Лесной Институт – филиал Санкт-
Петербургской государственной академии им. С.М. Кирова,*

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Аннотация. Раскрыт метапредметный подход с предоставлением информации о видах соединений химических элементов на основе их положения в периодической Таблице.

Abstract. Disclosed is a meta-subject approach information about the forms of compounds of chemical elements based on their position in the periodic Table.

Ключевые слова: метадеятельность, метапредметный, формы кислородных кислот, геометризация, модель обучения, периодическая система, теория строения физического состояния, валентные электроны.

Keywords: metadedyatelnost, a meta-subject, forms of oxygen acids, geometrization, learning model, the periodic system, the theory of the structure of the physical condition, the valence electrons.

Концептуальная модель в обучении химии предусматривает деятельность самих обучаемых, на основе которой они получают ожидаемые от них результаты. При этом следует отметить, что в химии значительную роль играют прогнозирующий, конструирующий и моделирующий аспекты метапредметной деятельности [1]. Например, знание о знаниях (а именно, как получить самим обучаемым информацию о формах соединений, их строении и реакционной способности) определяют валент-

ные возможности атомов химических элементов и их положение в Периодической системе. Периодическая система элементов Д.И. Менделеева – фундамент химии, как неорганической, так и органической химии, возможности которой еще не в полной мере используются в методике обучения химии, особенно в плане ее интеграции с другими дисциплинами естественнонаучного цикла [2]. В этом причина слабых знаний по химии и отсутствие к ней интереса.

Количественный аспект периодической системы проявляется не только при изучении основных химических понятий, но и при прогнозировании геометрической формы молекул. Так, сходные геометрические формы (например, SF₂, CCl₄) обусловлены не только количеством заместителей у рассматриваемых атомов и количеством валентных электронов, но и необходимостью достижения молекулой физического состояния, отвечающего минимальной энергии при рассмотрении гибридизации электронных облаков. Например, тетраэдрическая форма этих молекул определяется по алгоритму определения количества гибридных орбиталей с учетом всех перечисленных аспектов: $(a + [(N - a)/2])$, где N – номер группы атома центрального элемента, a – количество заместителей у центрального атома, для связи с которыми расходуется по одному валентному электрону. Разность $(N - a)$ показывает количество оставшихся электронов, после образования химических связей в данной молекуле, а деление на 2 соответствие принципу Паули. По этой же причине форму тригональной бипирамиды будут иметь и соединения: PCl₅ SF₄ JCl₃ [3]. Реакционная способность соединений зависит не только от электронного, но и пространственного строения, поэтому геометризация молекул оказывает на нее существенное влияние.

Знание о прогнозировании теоретически возможных форм кислородсодержащих кислот р-элементов также определяют валентные возможности атомов (алгоритм для моноокислот р-элементов представлен в таблице). Кроме того, положение элемента в периодической системе и его валентные возможности оказывают влияние и на формы гидратированных кислородсодержащих кислот и гидроксокомплексов (таблица).

Таблица. Зависимость форм моноокислот и гидроксокомплексов *p*-элементов IV-V групп от радиуса атомов и числа атомов водорода

	<i>N</i> – номер группы (<i>n</i> – значение степени окисления, четные и нечетные числа для соответствующего номера групп, $x = 8 - N$)	IV (+2, +4)	V (+1, +3, +5)	VI (+2, +4, +6)	VII (+1, +3, +5, +7)	
Интервалы эффективных радиусов атомов, нм	Если $x \leq 2$, то $h^* \neq -2$	Алгоритм для моноокислот: $H_{x+h}R^{+n}O_y$, где $x + h$, суммарное количество атомов водорода (h соответствует числу атомов водорода для гидратированных форм)*; Алгоритм для гидроксокомплексов: $[Э(OH)_y]^{z-}$, z – заряд комплексного иона. * данные для кислот с макс. значением степени окисления; ** проявляется не всегда				
0,077–0,070	$h = -2$	3 B	2 C	1 N	O	F
0,088–0,139	$h = 0; -2$, если $x > 2$	5 B, Al	4 Si	3 P, As	2 S, Se	1 Cl, Br, I
0,160–0,139	$h = 2^{**}$	7 Al	6	5	4	3 I
	$h = 4 (2^{**}), 0$	9 Al	8 Sn	7 Sb	6 Te	5 I

Примечание: фтор, проявляя валентность только -1, не может образовать кислородсодержащую кислоту, а ее отсутствие для кислорода очевидно. В то же время диагональ (светлые клетки) не включает As, поскольку для него не существует соответствующей этому положению кислоты.

Представленный в таблице алгоритм ($H_{x+h}R^{+n}O_y$) прогнозирования результата позволяет выполнить собственно действие, которому должны предшествовать представления ожидаемого результата и получение результата. Для проверки выполнения последова-

тельности действий по алгоритму $H_{x+h}R^{+n}O_y$, можно воспользоваться (при необходимости) данными таблицы:

- в светлых клетках показано количество атомов кислорода;
- в темных клетках представлено количество атомов водорода.

Например, для атомов углерода и азота при значениях степени окисления равных +4 и +5, число атомов водорода равно 2 и 1, соответственно, а количество атомов кислорода равно трем. Для элементов, находящихся в светлой клетке (по диагонали), количество атомов водорода и кислорода совпадает.

У атомов элементов, находящихся справа от диагонали (при определенных интервалах эффективных радиусов), возможны гидратированные формы кислородсодержащих кислот р-элементов с ковалентными связями (возрастает количество валентных электронов). Суммарное количество атомов водорода для них представлено в темных клетках. Слева от светлых клеток, расположенных по диагонали, показано общее количество атомов водорода для представленных там элементов, образующих гидроксокомплексы (цифры по диагонали соответствуют значению y – количество атомов кислорода). Заряд гидроксокомплекса определяется на основе его степени окисления и значения y , которое равно цифрам представленным в светлых клетках по диагонали, например, для $[Э(ОН)_y]^{-z}$, где с.о. = 4, количество ОН групп равно 6 ($[Sn(ОН)_6]^{-2}$).

Таким образом, периодическая система позволяет не заучивать, а предвидеть, конструировать знания и получать необходимую информацию:

- о кислородсодержащих неорганических соединениях химических элементах;
- о пространственном строении бинарных соединений и гидроксокомплексах р-элементов.

Рассмотренные выше примеры получения информации на основе различных аспектов метапредметной деятельности далеко не исчерпаны.

Список литературы

1. Борисова, Н.Б. Метапредметный подход в модели развивающего обучения [<http://www.openclass.ru/node/226794?destination=node%2F226794>]

2. Федорова, Э.И. Мыследеятельностный подход в обучении химии / Э.И. Федорова //Иновации в образовании, №5, 2007, с. 88-92

3. Федорова, Э.И. Неорганическая химия [Текст] : практи. пособие для слушателей подготовит. курсов и подготовит. отделений и студ. первых курсов нехим. спец. заоч. формы обуч. / Э.И. Федорова, Л. А. Никулина ; под общ. ред. Э. И. Федоровой. – Сыктывкар: СЛИ, 2006. – 192 с.

А.В. Бездухов,

*канд. педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Поволжской государственной социально-гуманитарной академии,
г. Самара, Россия*

ЭТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ

Аннотация. На основании различий между теоретическим и практическим сознанием, между теоретическим и практическим мышлением, между этическим и моральным мышлением обосновано, что этическое сознание учителя есть теоретическое сознание.

Abstract. On the basis of the differences between the theoretical and practical consciousness, between theoretical and practical thinking, between the ethical and moral thinking is justified that the ethical consciousness teacher has theoretical consciousness.

Ключевые слова: учитель, мораль, этическое знание, этическое сознание, этическое мышление.

Keywords: teacher, moral, ethical knowledge, ethical consciousness, ethical thinking.

Формирование этического сознания будущего учителя – важная социально-нравственная и педагогическая проблема, решение которой затрагивает насущные проблемы современного общества, стремящегося к поощрению добра. Современное образование ори-

ентировано на творение добра таким образом, чтобы «добро в себе и для себя» [3, С. 336] учителя становилось «добром в себе и для себя» учащегося.

Решению проблемы формирования этического сознания будущего учителя предшествует поиск ответа на вопрос: «Каким является этическое сознание учителя: теоретическим или практическим?»

С нашей точки зрения, этическое сознание учителя – это теоретическое сознание. В структуре этического сознания, как подчеркивает В.П. Кобляков, его определяющей формой, безусловно, является этическое знание [7, С. 95], как знание о морали, ее функциях, свойствах и т.д. Однако, как мы полагаем, простого указания на то, что определяющей формой этического сознания является этическое знание, явно не достаточно для понимания того, почему этическое сознание учителя является теоретическим сознанием. Более того, опора только на это важное положение дает слишком упрощенное представление об этическом сознании как теоретическом сознании.

Первым основанием, по которому возможно выделять этическое сознание как теоретическое сознание, является различие между научным и практическим сознанием, где первое, как подчеркивает Д. Гырдев, имеет два инвариантных компонента: теоретический и нетеоретический, а собственно нетеоретическое сознание характеризуют два компонента: обыденное сознание и общественная психика [4, С. 97].

Мы не останавливаемся на проблеме научного сознания, равно как и на проблеме обыденного сознания, ни тем более на проблеме общественной психики, поскольку это не входит в задачи данной статьи. Важными для нас являются идеи ученых о теоретическом и нетеоретическом сознании.

Так, Д. Гырдев, выявляя различия между теоретическим и нетеоретическим сознанием, отмечает, что по форме теоретическое сознание концептуально, то есть представляет собой систему понятий, категорий. Нетеоретическое сознание не носит такого характера, оно по своей гносеологической природе не имеет стройной логической системы, носит фрагментарный, отрывочный характер. Особенностью теоретического сознания является то, что исследователя интересует не эмпирически общее, а существенные общие сто-

роны объективного мира, которые определяются общей природой родственных явлений [4, С. 98-99].

Осмысление идей Д. Гырдева о характеристиках теоретического сознания дает нам основание утверждать, что этическое сознание учителя как теоретическое сознание концептуально: оно представляет собой стройную систему категорий этики, получающих свое объяснение из регулятивных отношений нравственности. Представляя собой стройную систему этических категорий, этическое сознание учителя как теоретическое сознание по определению не может быть фрагментарным. Это объясняется тем, что категории этики, говоря словами О.Г. Дробницкого, являются «элементами логики движения теоретической мысли» [6, С. 39]. Категории этики как итог научного познания морали и форма научного познания моральных ценностей, есть узловые понятия этики как науки, отражающие главное, существенное в морали и ее развитии. Заметим, что научное познание морали не идентично научному познанию мира.

Практическое сознание в отличие от теоретического сознания, как подчеркивает Д. Гырдев, всегда остается на уровне повседневной практики, поэтому оно не в состоянии проникнуть в сущность предметов и явлений, а его задачей является использование научных знаний, требующее их трансформации в форму прикладных разработок, то есть превращения в практическое сознание [4, С. 94].

Знание о морали, которое содержит практическое сознание, включается в моральное познание мира, осуществляемое в рамках регулятивной концепции или концепции духовно-практического освоения мира в морали, о чем речь будет идти ниже.

Вторым основанием, по которому возможно выделять этическое сознание учителя как теоретическое сознание, являются различия между теоретическим и практическим мышлением, между этическим и моральным мышлением учителя.

Методологической основой различения теоретического и практического мышления учителя являются, во-первых, положения В.В. Давыдова о различиях между рассудочно-эмпирическим и разумно-теоретическим мышлением. Рассудочное мышление, как подчеркивает В.В. Давыдов, опирающееся на наглядные образы, можно назвать эмпирическим. Разумное мышление, внутренне связанное с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий – целесообразно называть теоретическим

мышлением. Такое мышление оперирует уже не представлениями, а собственными понятиями [5, С. 62-63], являющиеся «средством мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы. Иметь понятие о таком предмете – значит владеть общим способом мысленного построения этого предмета» [5, С. 67]. Во-вторых, положения Ю.Н. Кулюткина о том, что задачей теоретического мышления является поиск общих закономерностей, а следовательно, отвлечение от всего частного и единичного; а задачей практического мышления является применение знаний общего к конкретным ситуациям деятельности [8, С. 17].

Говоря об этическом сознании учителя как теоретическом сознании, которое связано с теоретическим мышлением, следует употреблять термин этической науки «этическое мышление». Другими словами, этическое мышление есть теоретическое мышление.

Осмысление идей В.В. Давыдова в их соотношении с идеями Ю.Н. Кулюткина о теоретическом мышлении дает нам основание утверждать, что этическое мышление как теоретическое мышление учителя исследует свои основания – категории этики, которые являются средством мысленного воспроизведения заключенного в педагогической ситуации сущего с позиции должного. Воспроизведение сущего в категориях этики как оснований этического мышления учителя по определению требует вычленить главное, существенное, которое зафиксировано в категориях этики. Вычленение же главного, существенного требует отвлечения от частного, единичного. Этическое мышление учителя оперирует категориями этики, а не понятиями морали. Понятиями морали оперирует моральное мышление учителя как практическое мышление.

Отличие этического мышления от морального мышления, с нашей точки зрения, заключается в том, что этическое мышление, «возвышаясь» над моральным сознанием как практическим сознанием, анализирует, осмысливает его. Подтверждение сказанному мы находим у О.Г. Дробницкого, отмечающего, что «этическое мышление «возвышается» над тем сознанием, которое оно анализирует в качестве своего объекта и ставит целью определить. Это мышление не может пользоваться нормативно-ценностными суждениями» [6, С. 226].

Этическое мышление пользуется категориями этики, а не понятиями морали. Этическое сознание оформляется категориально, а моральное сознание – понятийно. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание «работает» с категориями этики, а не с понятиями морали.

Важной является мысль В.В. Давыдова о том, что разумное мышление внутренне связано с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий. Такое понимание ученым разумного или теоретического мышления означает, что этическое мышление рефлексивно по своей природе.

Из рефлексивной природы этического мышления следует, что рефлексия является еще одним основанием, по которому возможно выделять этическое сознание как теоретическое сознание, которое также рефлексивно.

Подтверждение сказанному мы находим, во-первых, у В.П. Коблякова, отмечающего, что этическая рефлексия есть теоретические размышления о смысле моральных императивов, по поводу норм, обычаев, выбора [7, С. 19]. Этическое мышление, согласно В.П. Коблякову, есть образ мышления, связанный с оценкой поступков, принципов, с определением нравственных ориентиров, который (образ) обычно называют жизненной философией [7, 27]. Такая рефлексия свойственна только этическому сознанию как теоретическому сознанию. Во-вторых, у В.П. Бездухова, выделившего в целостной педагогической рефлексии общенаучный уровень рефлексии и уровень педагогической рефлексии, включающий в себя теоретическую педагогическую рефлексиию и практическую педагогическую рефлексиию [2, С. 84-85], а также у О.К. Поздняковой, выделившей три уровня морально-этической педагогической рефлексии, одним из которых является этико-педагогический уровень [10, С. 66-68].

Заметим, что если В.П. Бездухов и О.К. Позднякова, раскрывая содержание теоретического уровня педагогической рефлексии учителя, не привязывают его ни к теоретическому мышлению учителя (В.П. Бездухов), ни к этическому мышлению (О.К. Позднякова), то В.П. Кобляков прямо указывает на то, что этическая рефлексия есть характеристика этического сознания. Этическое сознание, как подчеркивает В.П. Кобляков, представляет собой совокупность социальных факторов, определяющих процессы этиче-

ского рефлексирования во всех его видах – от оценки до законченной моральной доктрины, что делает этическое сознание единством знания и оценки, целеполагания, прогноза, концепцией должного, констатацией сущего и представлением об идеале, моделью более совершенных нравственных отношений. Этическое сознание – это специфический вид социального познания, повернутый в плоскость освоения ценностных свойств общественных отношений с позиции блага [7, С. 94].

Осмысление идей В.П. Коблякова об этическом сознании подтверждает наши идеи о рефлексивном целеполагании и рефлексивном ценностном целеполагании учителя. Учитель, осуществляющий рефлексивное целеполагание и рефлексивное ценностное целеполагание, с одной стороны, выявляет сущее, заключенное в ситуации педагогической деятельности, в личностном модусе учащегося, в ценностных его эталонах; с другой стороны, реконструирует прообраз «идеального» педагогического результата. Такое реконструирование «идеального» педагогического результата, направляемое ценностными ориентациями учителя, системой его ценностей, раскрывающей содержание и направленность его деятельности, ориентированной на воспитание нравственного, добродетельного учащегося, происходит в процессе этических размышлений, выводящих педагога в сферу мировоззренческого осмысления социально-нравственной и педагогической действительности. Реконструирование «идеального» педагогического результата связано с прогнозом, который, имея «дескриптивный характер» [9, С. 103], ничего не предписывает, но является способом морального познания. Главное же заключается в том, что в рефлексивном ценностном целеполагании представлены ценность и оценивание, осуществляемое на основе этического знания, а в этическом отношении – сущее и должное. Сущее в этическом отношении заключается в том, что в нем выявляется «что такое добро». Должное в таком отношении заключается в определении способов творения добра, составляющего суть этического отношения.

Такое понимание сущего и должного в этическом отношении вписывается в научные представления В.Н. Сагатовского об этическом отношении: «Этическое отношение: что есть добро и как его творить?» [11, С. 178]. Что есть добро – это сущее, выявляемое учителем в процессе этических размышлений. Как творить добро –

это должное, в котором представлено сущее с позиции должного. Явление добра фиксируется адекватной ему категорией этики, которая фиксирует сущее, а ее оценочный и нормативный характер отражает отношение к сущему с позиции должного. Дескриптивность этических категорий, как подчеркивают Л.М. Архангельский и Т. Джафарли, фиксирует сущее, а их оценочный и нормативный характер отражает отношение к сущему с позиции должного, где сущее и должное находятся в сложной диалектической связи [1, С. 166-167].

В случае с этическим сознанием учителя речь, с нашей точки зрения, должна идти не просто о добре, составляющем существо этического отношения, но о «добре в себе и для себя». Добро в себе и для себя есть, – пишет Гегель, – абсолютная цель мира и долг для субъекта, который должен иметь понимание добра, сделать его своим намерением и осуществлять в своей деятельности [3, С. 336].

Однако творение «добра в себе и для себя» – важное, но не достаточное условие для становления нравственного, добродетельного учителя, учащегося. Нравственный, добродетельный человек творит добро не только для себя, но и для другого. Только в рамках перехода «добра в себе и для себя» в добро для другого заложена возможность реального утверждения жизни, достойной человека. Такой переход «добра в себе и для себя» в добро для другого осуществляется в этико-педагогической деятельности учителя, сопровождаемой его этическим мышлением. Воспитывать нравственного, добродетельного учащегося, вводить его в мир морали может такой учитель, у которого сформировано этическое сознание, «распознающее», что такое «добро в себе и для себя», добро для другого.

Этическое сознание учителя, которое «распознает» что такое «добро в себе и для себя», добро для другого, есть не только воспроизведение добра в себе, но и воспроизведение того, как добро в себе представлено в другом – учащемся. Представленность добра в учащемся есть результат педагогической деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося. Учащийся через представленность добра в себе представляет педагога, через такое добро учащегося учитель оказывается представленным и представляемым среди людей. В этом нам видится социально-

опосредованный характер педагогической деятельности, результаты которой по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося проявляются, возможно, не сразу, а лишь по прошествии некоторого времени.

Список литературы

1. Архангельский, Л.М. Этические категории/ Л.М. Архангельский, Т. Джафарли // Предмет и система этики. – М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. – С. 152-178.
2. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя/ В.П. Бездухов. – Самара; СПб.: СамГПУ, 1997. – 172 с.
3. Гегель. Энциклопедия философских наук: В 4 т. – Т. 3. – Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
4. Гырдев, Д. Актуальные проблемы общественного сознания/ Д. Гырдев. – М.: Прогресс, 1982. – 312 с.
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения/ В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Дробницкий, О.Г. Понятие морали/ О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
7. Кобляков, В.П. Этическое сознание/ В.П. Кобляков. – Л.: ЛГУ, 1979. – 222 с.
8. Кулюткин, Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя/ Ю.Н. Кулюткин// Мышление учителя. – М.: Педагогика, 1990. – С. 7-26.
9. Момов, В. Человек, мораль, воспитание/ В. Момов. – М.: Прогресс, 1975. – 168 с.
10. Позднякова, О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя/ О.К. Позднякова. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.
11. Сагатовский, В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): В 3 ч. – Ч. 1. – Введение: философия и жизнь/ В.Н. Сагатовский. – СПб.: СПбГУ, 1997. – 224 с.

*Е.Н. Борисенко, Г.А. Жданова, О.А. Игнатенко,
ФГБОУ «Кемеровский государственный университет»,
кафедра иностранных языков,
г. Кемерово, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ И ИЗУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО, СОЦИАЛЬНОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Аннотация. В статье рассматривается роль дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла в формировании социальной компетентности студентов в ходе реализации стратегии педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов в вузах Кемерово. Анализируется вклад каждой дисциплины в формирование парциальных компетентностей, составляющих социальную компетентность студентов.

Abstract. The article deals with the role of arts, social and economic sciences in the development of social competence during the application of the educational support strategy of the students social competence development in Kemerovo higher education institutions. The contribution of each course to the development of partial competences constituting higher education institutions students social competence is analyzed.

Ключевые слова: формирование, социальная компетентность студентов, парциальные компетентности, дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла.

Keywords: development, students social competence, partial competences, arts, social and economic sciences.

Социальная компетентность студентов выступает гарантом адекватной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни социума, необходима для успешной образовательной деятельности студентов, их будущей профессиональной деятельности, жизнедеятельности социально компетентных членов общества в целом. ФГОС ВПО ориентируют вузы на формирование социальной компетентности, поскольку большинство общекультурных компетенций, предусмотренных ФГОС ВПО, по своей сути являются социальными. Владение ими гарантирует выпускнику вуза обладание социальной компетентностью.

Соотнося понятия «компетенция» и «компетентность», мы разделяем точку зрения И.А. Зимней [1], А.В. Хуторского [3] и других исследователей, определяющих компетентность через обладание и проявление компетенции.

В нашем понимании социальная компетентность студента – это интегративное качество личности, способствующее успешному выполнению социальной роли студента и осуществлению жизнедеятельности в социуме при гармоничном и эффективном сочетании собственных позиций и интересов с позициями и интересами других членов общества.

Структура социальной компетентности представляет собой комплементарное единство таких парциальных компетентностей, как компетентность в общении, гражданская, культурно-досуговая и социально-личностная компетентности. Мы даем следующие определения парциальных компетентностей: компетентность в общении – интегративное качество личности студента, которое позволяет ему осуществлять эффективное общение, в совокупности коммуникативной, перцептивной и интерактивной составляющих, с окружающими в ходе учебной и других видов деятельности в среде высшего учебного заведения и в обществе в целом; гражданская компетентность – интегративное качество личности студента, позволяющее ему осознанно, ответственно и эффективно пользоваться гражданскими правами и свободами, выполнять обязанности гражданина, занимать активную гражданскую позицию, разделять ценности демократического общества, быть патриотом своей Родины, уважительно относиться к народам и культурам других стран; культурно-досуговая компетентность – интегративное качество личности, позволяющее студенту осуществлять эффективную культурно-досуговую деятельность, сбалансированную по разным видам рекреационной, развивающей и развлекательной активности, наполненную индивидуально и социально значимым смыслом и отвечающую нравственным нормам современного общества; социально-личностная компетентность – интегративное качество личности студента, проявляющееся в постоянном самосовершенствовании, на основе которого человек осуществляет свою жизнедеятельность, гармонизируя собственные позиции и интересы с позициями и интересами других членов общества.

Формирование парциальных компетентностей рассматривается в контексте разработанной нами стратегии педагогического со-

проведения формирования социальной компетентности студентов вузов, которая была реализована в Кемеровском государственном университете (КемГУ) и Кемеровском технологическом институте пищевой промышленности (КемТИПП). Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов охватывало учебную и внеучебную работу. Данная статья ограничена рамками учебной работы и раскрывает возможности дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла в формировании парциальных компетентностей, составляющих социальную компетентность студентов.

Мы разделяем мнение М. Ю. Кононовой о том, что дисциплины гуманитарного и социально-экономического цикла помогают студентам сориентироваться в мировоззренческих проблемах, социальных противоречиях и конфликтах, во внутренней и международной политике нашего государства. Они способствуют передаче ценностей, социализации и самореализации личности студента [2].

Реализация стратегии педагогического сопровождения показала, что среди гуманитарных и социальных дисциплин наиболее значимыми в плане формирования социальной компетентности студентов оказались философия, история, культурология, русский язык и культура речи, психология и педагогика, иностранный язык, а также физическая культура.

Изучение философии внесло значительный вклад в формирование всех парциальных компетентностей, поскольку в ходе изучения дисциплины поднимались вопросы смысла человеческого бытия, обосновывалась иерархия ценностей, составляющая ядро мировоззрения. Данная дисциплина развивает теоретическое мышление, позволяющее студенту не только понимать объективную истину, но и осуществлять свою деятельность с учетом объективных законов, понимать, анализировать и решать социально и личностно значимые проблемы.

Изучение истории связано, прежде всего, с формированием гражданской компетентности студентов. Понимание движущих сил и закономерностей исторического процесса, исторической роли России в религии, культуре, политике способствовало формированию исторического, национального и гражданского самосознания. В курсе изучения истории происходила переоценка исторических ценностей, укреплялось чувство достоинства и чести гражданина России, фор-

мировались демократические ценности, повышался интерес к истории России, что побуждало студентов к участию в общественно-политической деятельности, в волонтерских акциях, проводимых в вузах. Понимание истории такой многонациональной, многоконфессиональной страны, какой является Россия, способствовало формированию коммуникативной, межкультурной, межнациональной и религиозной толерантности, что особо актуально в ситуации, когда в Российских вузах, в том числе КемГУ и КемТИПП, обучаются студенты, приехавшие из Кавказских регионов РФ и зарубежных стран – бывших Среднеазиатских республик Советского Союза.

Роль курса культурологии заключалась в том, чтобы укрепить теоретический фундамент культурно-досуговой компетентности студентов, способствовать научному осмыслению проблем теории и истории культуры и её современного состояния. В ходе изучения дисциплины у студентов формировалось осмысленное представление о культурных ценностях, о сути и своеобразии национальных культур и общечеловеческих культурных традициях; происходило осмысление роли искусства в мировой цивилизации и отечественной культуре. По мере приобретения культурологических знаний у студентов расширялось представление о содержании культурно-досуговой деятельности, раскрывалось многообразие её видов и форм. Изучение культурологии оказывало влияние на формирование культурных потребностей студентов, развитие их творческих способностей, воспитывало ценностное отношение к свободному времени как средству потребления культурных ценностей. У студентов сформировались умения систематизировать знания по истории мировой и отечественной культуры и анализировать явления культуры, понимать их смысл и ценность. Значительное внимание уделялось развитию умения общаться с представителями различных культур и умению эффективно решать проблемы в культурно-досуговой деятельности с опорой на полученные знания и сформированный в процессе обучения общекультурный опыт. Также важно, что студенты по новому взглянули на культурные ресурсы города и области с целью их использования для формирования культурно-досуговой компетентности.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» играет важную роль в формировании компетентности в общении, в частности её коммуникативной составляющей. Изучая данную дисциплину студенты овладевали знаниями об основных нормах устной и письмен-

ной речи, особенностях функциональных стилей русского языка и сфере их применения и т. д. На основе приобретенных знаний шло овладение социально и профессионально значимыми коммуникативными умениями и навыками. Ярko выраженная прагматическая направленность данного курса, возможность переносить опыт речевой деятельности, полученный на занятиях, в реальные социально значимые речевые ситуации, повышали мотивацию формирования умений правильной, нормативно выдержанной письменной и устной речи. Студенты убеждались в том, что речевая культура помогает строить доброжелательные отношения с преподавателями и сокурсниками, способствует эффективному общению в ходе любой деятельности (учебной, общественно-полезной, общественно-политической, культурно-досуговой, будущей профессиональной деятельности и др.). Для формирования гражданской компетентности была значимой нацеленность данного курса на воспитание чувства патриотизма через уважительное отношение к родному языку и его роли в развитии национальной культуры.

Изучение психологии и педагогики сыграло заметную роль в формировании социально-личностной компетентности студентов. Студенты овладели психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для самопознания, самообразования и самовоспитания человека. Существенным было приобретение знаний о взаимосвязи умственной, эмоциональной и двигательной активности, культуре умственного труда. Особую актуальность имели знания об организации умственного труда с использованием современных СМИ и СМК. Приобретенные умения самостоятельно учиться, самостоятельно находить оптимальные способы достижения поставленной цели и преодоления трудностей, овладение приемами рефлексии имели практическую важность для осуществления и корректирования процессов самопознания, самообразования и самовоспитания. Следует отметить, что даже при небольшом объеме курса психологии и педагогики, студенты высоко оценили его важность для формирования социально-личностной компетентности.

Многоаспектность содержания дисциплины «Иностранный язык» способствовала формированию всей совокупности парциальных компетентностей. Социокультурные знания о стране изучаемого языка охватывали такие области, как межличностные отношения (отношения между представителями разных поколений, гражданами и

официальными лицами, представителями правопорядка; между представителями разных рас и сообществ; между политическими и религиозными группами и др.); система ценностей, убеждений и отношений применительно к социальным классам и профессиональным группам; благосостояние, культура, общественные институты, традиции, история, выдающиеся личности, политика, искусство, вербальная и невербальная коммуникация, ритуальное общение и др. Владение знаниями и развитие коммуникативными умениями на иностранном языке в предусмотренных областях опирались на сравнение социокультурных особенностей страны изучаемого языка и России и позволяли выстроить основные содержательные линии в соответствии с формируемыми парциальными компетенциями.

Роль дисциплины «Физическая культура» в педагогическом сопровождении формирования социальной компетентности студентов состояла в способствовании формированию отношения студентов к физическому и психическому здоровью как одной из основных ценностей личности, приобщению к здоровому образу жизни. Эта роль была особенно значимой для формирования социально-личностной компетентности студентов, предполагающей физическое самосовершенствование и постоянную заботу о собственном здоровье.

Формирование социальной компетентности студентов обеспечивалось не только содержанием дисциплин, но и технологиями, посредством которых оно реализовывалось. На практике было доказано, что таковыми являются технологии активного, интерактивного, проблемного и продуктивного обучения. В преподавании рассматриваемых дисциплин акцент делался на групповой дискуссии, разворачивающейся вокруг ситуации, требующей анализа и решения проблемы (лекция-дискуссия, лекция с анализом конкретных ситуаций, анализ кейсов, модерация, ролевая и квазиделовая игра, метод проектов и т. д.). Для формирования социальной компетентности студентов важным моментом в преподавании большинства дисциплин было завершение занятия рефлексией (коллективной или индивидуальной), что способствовало усвоению знаний, формированию адекватной самооценки студентов и развитию их рефлексивных умений.

Вывод. Образовательные технологии внесли значительный вклад в обеспечение формирования компетентности студентов в общении, гражданской, культурно-досуговой и социально-личностной компетентностей студентов.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании/ И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. с. 500.
2. Кононова, М.Ю. Педагогический процесс и воспитание студентов в техническом вузе/ М.Ю. Кононова // Высшее образование в России. – 2011. – № 8/9. – С. 51–57.
3. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования/ А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская// Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода: межвузовский сб. науч. тр. [Под ред. А.А. Орлова]. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.

И.В. Полякова,

*канд. пед. наук, доцент, Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия*

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ КАК ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЩЕСТВА

(исторический опыт С.А. Рачинского и Х.Д. Алчевской)

Аннотация. Исследована проблема национальной идеи и духовно-нравственного облика на примере педагогического наследия талантливых представителей русской педагогической мысли конца 19 века. С.А. Рачинского и Х.Д. Алчевской и ее значимости на современном этапе развития общества. Культурно-исторический опыт российского общества позволяет обозначить возможные образовательно-воспитательные направления по формированию общей национальной идеи в сознании современного общества, учитывая неоднозначность данного междисциплинарного концепта.

Abstract. The article deals with the problem of a national idea and moral image in the pedagogical heritage of the original representatives of the Russian pedagogical thought the end of the 19th century S.A. Rachinsky and

Ch.D. Alchevskaya. its importans at the modern stage of the society development. The Russian culture-historical experiment helps to discuss about many questions completed with the national Russian idea in education.

Ключевые слова: духовность, нравственный облик, духовные идеалы современного общества, национальная идея, концепт

Keywords: national idea, moral image, pedagogical diary, historical experiment.

Проблема воспитания подрастающего поколения в русле духовности и нравственности на сегодняшний день – это один из важных и актуальнейших приоритетов педагогической науки в целом. От решения данной проблемы во многом зависит будущее нашей страны, Безусловно, в каждом педагогическом концепте должно быть наличие «фона», то есть тех культурных и исторических условий, в которых протекает и, в которые вплетается жизнь общества. Во многом ситуация в нашей стране на рубеже XX-XIX веков напоминает ситуацию начала XX века. Этот временной промежуток характеризуется большинством исследователей как эпоха бурных экономических, общественных, культурных и социальных преобразований.

Действительно, в Советском Союзе неожиданно для всех его граждан произошел слом существующего государственного строя и утрата духовных ценностей, на которые в той или другой мере ориентировались граждане в течение долгих десятилетий. Объективно говоря, люди не были готовы ни духовно, ни экономически к восприятию новой реальности.

Деидеологизация общества, начавшаяся в 90-ые годы XX века, привела к тому, что духовное пространство России стали заполнять нетрадиционные для нее «учения» неонацистов, различных зарубежных сект, астрологии и других. К сожалению, общечеловеческие ценности не стали ориентирами для эффективного воспитания молодежи.

Все это объясняется, по мнению ряда исследователей, объясняется множеством причин как объективного, так и субъективного характера. Одна из них связана с нравственной бесконтрольностью работы средств массовой информации. Пропаганда насилия, порнографии, чуждых народу ценностей, низкий уровень жизни значительной части общества – это и многое другое привело к увеличению количества но-

вых видов преступлений среди молодежи, ранее не фиксируемых органами правопорядка, привело к понижению уровня нравственности среди подростков и школьников. На улицах городов и поселков появились беспризорники, которых по разным подсчетам до двух миллионов человек. В выступлениях ответственных политиков, ученых, педагогов все чаще и чаще выражается обеспокоенность положением дел в области воспитания, усилением дегуманизации в обыденной жизни, информационным тоталитаризмом и проникновением зарубежных культурных ценностей, противоречащих национальным духовным традициям. Чтобы решить данную проблему, как отмечают многие исследователи, необходим поиск ответа общими усилиями педагогов, политиков, социологов, экономистов. Прежде всего нужны новые законы и экономические меры, направленные на преодоление духовного кризиса в обществе. В этом смысле без теоретического и честного осмысления советского периода в истории страны обойтись невозможно. Необходимо подвести черту, что произошло в России в последние десятилетия с народом, каков его менталитет сегодня и обозначить сущность национальной идеи в XXI века [4].

Академик РАО А.М. Новиков очень точно заметил, что «крайне желательно, чтобы идеология в России базировалась на национальной идее как на том фундаменте, который сможет консолидировать все общество». По его мнению, «национальная идея – это дидактическое единство оплодотворяющего начала нации и одновременно традиций ее многовекового бытия...» [4, с. 3].

Речь о выработке национальной идеи идет с начала 90-х годов XX века после отказа от коммунистической идеологии. Но жизнь продолжается и вечный вопрос заявленная проблема требует ответа от государства, от его политических институтов, от российской школы. Без духовных ценностей и установок, исторических патриотических традиций, преодоления негативных сторон постсоветской рыночной экономики воспитание делового, ответственного человека, наследника великой русской культуры невозможно. Сегодня же, когда национальная идея России еще формируется, учителя и все те, кто занимаются вопросами формирования личности учащихся, должны способствовать созданию в учебных заведениях и в семьях атмосферы духовного сопротивления негативному влиянию тоталитарных сект; наркомании, алкоголизму, насилию, речевому бесстыдству.

Подобный опыт в истории русской педагогической мысли уже был. Известно, что после отмены крепостного права в России стал изменяться весь строй ее жизни. Индустриализация в стране, вовлечение в ряды рабочего класса вчерашних крестьян, ушедших из общины, увеличение связей города и деревни, открывающиеся кабаки в селах – все это вело к атеизму и нарушению привычных норм нравственности. Это очень беспокоило замечательного русского учителя, бывшего профессора Московского университета С.А. Рачинского, работавшего с 1872 года в селе Татеево Смоленской губернии. Здесь он организовал беседы с детьми и родителями на религиозные темы, сформировал хор, открыл библиотеку книжную лавку... Он был глубоко убежден, что «школьная деятельность, не вносящая ничего доброго в последующую жизнь питомцев школы, была бы бессмысленною тратой времени и сил...» [2, с. 203].

С.А. Рачинский глубоко переживал то обстоятельство, что пьянство детей и их родителей в крестьянской среде носило систематический характер. Он решил положить этому конец. 5 июля 1882 года учителя Татеевской школы и их воспитанники произнесли в церкви торжественный обет – воздерживаться от употребления алкоголя: с начала устанавливались временные рамки, а потом, когда было создано общество трезвости, большинство ежегодно возобновляли этот обет [5].

Сначала на Смоленщине, например, в селе Дровнино Гжатского уезда, в общество трезвости вступило 700 человек, в Пречистом Духовщинского уезда – 500 человек, а потом и по всей России трезвенниками стали тысячи и тысячи простых крестьян и их дети, учителя, военные, рабочие. Работа Рачинского по отрезвлению крестьянской массы вызвала отпор со стороны лавочников, даже иногда полиции и акцизного ведомства. «...В некоторых случаях, - сообщает соратник Сергея Александровича С. В. Смоленский, - воевали, против трезвости даже духовенство, сельские сходы с их мироедами и кулаками, компании наезжих частей, находившие, что сельские праздники, мирские приговоры, свадьбы выходят сухими и скучными» [6, с. 416].

Духовное сопротивление негативным последствиям посткрепостнической рыночной экономики, организованное С.А. Рачинским, дало свои положительные результаты. В Татееве и в близлежащих деревнях исчезли кабаки, крестьяне охотно участвовали в

общественной и религиозной жизни села, помогали учителю в его подвижнической работе.

Безусловно данный исторический образец не является единственным в своем роде, достаточно вспомнить также активную педагогическую работу Х.Д. Алчевской в частной Харьковской женской воскресной школе по формированию базовых общечеловеческих ценностей, такие как идея патриотизма, гражданственности, любви к отечеству и малой родине, свойственные передовой, просвещенной интеллигенции второй половины XIX века. Именно с любви к своей малой Родине формируется та национальная идея, которая в дальнейшем и становится, по мнению Х.Д. Алчевской, одним из важнейших духовных и нравственных приоритетов [2].

Алчевская часто вспоминала родную ей Украину, свою кормилицу Гапку, к которой была очень привязана, и не раз отмечала, что очень может быть «с молоком этой Гапки я впитала любовь к своей родине» [1, с. 143]. В начале своей педагогической деятельности она преподавала на украинском языке по «Грамотке» П.А. Кулеша. Однако в связи с тем, что в начале 1863 года Министерство Внутренних Дел запретило преподавание и издательство книг и учебных пособий на «малороссийских языках», занятия Христина Даниловна стала вести на русском языке. Несмотря на это она всячески стремилась сохранить богатое наследие национальной культуры, организовав вместе с мужем либерально-демократический кружок национальной интеллигенции «Громада». Участники этого объединения вели «чисто культурническую работу»: они активно занимались распространением печатного материала на национальном языке, собирали материалы по этнографии и фольклору. В 1876 году деятельность кружка «Громада» под руководством Х.Д. Алчевской была запрещена царским правительством, а участники кружка были обвинены в «сепаратизме».

Развивая национальную идею и идею гражданственности, Христина Даниловна выступала против всякого проявления в общественной жизни национализма и шовинизма. Это ярко проявилось в ее беседах с Ф.М. Достоевским и И.С. Тургеневым, а в последствие отразилось и в публицистической форме. Она спорила с Ф.М. Достоевским, который высказывал яростную нетерпимость по отношению к «малороссам» и считал, что такой человек «положительно зловерный член общества. Он тормозит работу всеобщего просве-

шения, всеобщей русской литературы, в которых все спасение, вся надежда [3, с. 80]. И.С. Тургенев же наоборот, поведал о своих горячих симпатиях к Малороссии так, что Христина Даниловна вначале приняла его за сторонника украинофильского движения. В своем автобиографическом дневнике Х.Д. Алчевская вспоминала: «Да, я очень люблю Малороссию, - говорил Тургенев. – В ней, в ее песнях, в ее обычаях так много симпатичного...» [1, с. 95].

Свои интернациональные представления она попыталась реализовать в сборнике для народного чтения «Что читать народу?»: в литературном отделе первого тома книги были рассмотрены произведения как русских писателей – Жуковского, Пушкина, Толстого, Кольцова, Тургенева, Некрасова, Островского и др., так и национальных (украинских) и зарубежных авторов – Шевченко, Марко Вовчака, Погосского, Ожешко, Купера, Жюль Верна, Жорж Санд, Вальтера Скотта и др. Анализирую рецензии на этот сборник, Х.Д. Алчевская пришла к выводу, что национальная литература без сомнения представляет определенный интерес для читателей и занимает важное место среди произведений мировой литературы [8].

Подобный факт духовного сопротивления поучителен и для нашего времени. Основываясь на духовных традициях народа, на достигнутых результатах педагогической науки и отечественной культуры можно противопоставлять негативным безответственным влияниям определенных средств массовой информации, пропагандирующих насилие, порнографию, беззастенчивость и вседозволенность.

Духовное сопротивление всему, что мешает развивающемуся человеку стать на правильную дорогу жизни, - это только начало полноценного духовно-нравственного становления его личности. В этом ему должно помочь общество, его воспитательные и образовательные институты, работающие над созданием национальной идеи России, которая и вооружит его ценностными ориентациями и патристическими установками.

Список литературы

1. Алчевская, Х.Д. Передуманное и пережитое. Дневники, письма, воспоминания/ Х.Д. Алчевская. – М, 1912. – 467 с.
2. Архангельская, И.В. Духовно-нравственное воспитание личности в воскресной школе Х.Д. Алчевской/ И.В. Архангельская//Формирование ценностных ориентаций личности в духовно-

нравственной сфере (XIX-XX в.в.). Материалы XXII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической мысли под ред. З.И. Равкина. – М., 2002.- С. 224-227.

3. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 т.т. – Л., 1984. – Т. 29. Книга вторая. Письма (1875-1877). – С. 75, 77, 83.

4. Новиков, А. Национальная идея России (возможный подход)/ А. Новиков. М., 2000. – 142 с.

5. Рачинский, С.А. Сельская школа/ С.А. Рачинский. М., 1899. – 58 с.

6. Смоленский, С.В. Воспоминания/ С.В. Смоленский. М., 2002. – 543 с.

7. Стеклов, М.Е. С.А. Рачинский – народный учитель/ М.Е. Стеклов. М., 2002. – 242 с.

8. Что читать народу? Критический указатель книг для народного и детского чтения. Сост. учительницы Харьковской частной женской воскресной школы: Х.Д. Алчевская, Х.Д. Алчевская, М.А. Алфимова и др. – Т. III. – М., 1906. – XXXIX. – 560 с.

О.И. Кертанова,

*ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет»,
г. Южно-Сахалинск, Российская Федерация*

ОЦЕНКА ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАМКАХ ФГОС

Аннотация. Раскрыты основные категории компетентностного подхода. Затронута проблема оценки общекультурных и профессиональных компетенций учителей, работающих в школе. Приведены результаты и краткие выводы исследования.

Abstract. The article considers the main categories of competence approach. Touched problem of assessing general cultural and professional competencies of teachers working in the school. The results of the research and conclusions.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Keywords: competence approach, competence, competency, Federal State Educational Standard.

Россия переживает время серьезных реформ. Реформирование сферы образования вызвано социальным заказом, конкуренцией на мировом рынке образовательных услуг и стремлением соответствовать современным мировым образовательным стандартам. Подписание Болонского процесса в сентябре 2003 года, введение Единого государственного экзамена, проект «Наша новая школа» и ряд других изменений привели к разработке и внедрению новых федеральных государственных образовательных стандартов. Однако, как говорил величайший классик отечественной педагогики К.Д. Ушинский: «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя», поэтому перед государством встала серьезная проблема подготовки педагогических кадров к новым образовательным стандартам, в частности развитие необходимых профессиональных педагогических компетенций, отвечающих требованиям ФГОС нового поколения.

Модернизация образования привела к замене «знаниевого» подхода компетентностным, предполагающим большую самостоятельность обучающегося. Компетентностный подход является наиболее оптимальным в рамках формирования профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. Во-первых, компетентностный подход обоснован стремлением подготовить специалиста, способного реализовать свои знания и умения на практике в соответствии с должностными требованиями. Во-вторых, компетентностный подход предполагает создание условий для овладения комплексом компетенций, необходимых для профессиональной деятельности специалиста.

Основными категориями компетентностного подхода являются термины «компетенция», «компетентность». В психолого-педагогической литературе приводится множество определений данных терминов, в нашей статье мы рассмотрим лишь некоторые из них, наиболее полно, на наш взгляд, раскрывающих сущность компетентностного подхода.

В образовательной среде под профессиональными компетенциями понимается способность успешно действовать при выполнении задания, решения задачи в конкретной профессиональной деятельности [1, с. 166-177].

В Макете ФГОС ВПО приводится следующая дефиниция термина «компетенция» – «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [2].

Шишов С. Е. определяет термин компетенция как «общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий... Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации» [5, с. 30-34].

Термин «компетентность» в узком смысле рассматривается как индивидуальная характеристика конкретного человека с точки зрения степени ее соответствия требованиям той или иной профессии.

В широком смысле Чудновский В. Э. рассматривает компетентность как «уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статусу успешно функционировать в обществе» [3, с. 199]. Это определяет компетентность как один из важнейших компонентов личности педагога.

Шалашова М. М. понимает компетентность как «интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей» и уделяет много внимания практикумам в процессе подготовки будущих педагогов, как возможность демонстрировать свои компетенции, совершенствовать их. [4, с.54-59].

В настоящее время существует проблема оценки готовности педагога работать по новым стандартам, т.е. оценки общекультурных и профессиональных компетенций, продиктованных новым ФГОС ВПО. Как правило, оценка компетенций учителя связана только с аттестацией педагогических кадров, практически отсутствует взаимосвязь диагностики компетенций с их дальнейшим развитием и саморазвитием.

В русле данной проблемы, нами был разработан диагностический инструментарий оценки общекультурных и профессиональных

компетенций учителя метода экспертных оценок Дельфи на основе ФГОС ВПО. Диагностический инструментарий прост в использовании, информативен и не требует проверки на валидность, так как базируется на мнении компетентных экспертов, имеющих высшую категорию и большой педагогический стаж, занимающих административную должность и являющихся почетными работниками общего образования. Метод экспертных оценок Дельфи был внедрен в МБОУ СОШ № 1 г. Южно-Сахалинска. В диагностике приняли участие 25 учителей. В соответствии с диагностическим инструментарием 20 % имеют высокий уровень развития общекультурных и профессиональных компетенций, 80 % - средний уровень. Низкий уровень не зафиксирован. Наиболее наглядно результаты можно представить в виде диаграммы (см. рис.).

В отличие от молодых специалистов, которых уже учат работать по новым ФГОС, ныне работающие учителя должны быть не только готовы к работе по новым образовательным стандартам, но и поменять привычные для них формы и методы ведения уроков в соответствии с современными требованиями ФГОС.



Рисунок. Секторная диаграмма уровня развития общекультурных и профессиональных компетенций у учителей

Источник: составлено автором

У учителей наиболее развиты общекультурные компетенции и компетенции в области педагогической деятельности. В управленческой и научно-исследовательской деятельности активность учителей невысокая.

Для развития профессиональных компетенций необходимо использовать методы активного взаимодействия, как методы, которые в большей степени соответствуют компетентностному подходу.

Список литературы

1. Кудрявцева, Е. Современные подходы к проблеме формирования и использования моделей компетенций/ Е. Кудрявцева // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. 2012. №1. С. 166-177.

2. Макет ФОС ВПО подготовки специалиста [Электронный ресурс]. [rmpi.ru]. [2009]. – Режим доступа URL: <http://www.rmpi.ru/page.php?id=35&level=1&fid=35&idactiv=35> (дата обращения: 30.05.2013).

3. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / Под. ред. В.Э. Чудновского. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. – 532 с.

4. Шалашова, М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов/ М.М. Шалашова// Педагогика. 2008. №7 С.54-59.

5. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования/ С.Е. Шишов// Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С.30-34.

СЕКЦИЯ 2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*С.Г. Адырхаев,
канд. педаг. наук, заведующий кафедрой физического
воспитания Открытого международного университета
развития человека «Украина»,
Киев, Украина*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И СПОРТУ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. Исследованы особенности физического воспитания и спорта в ВУЗе студентов с особыми потребностями. Акцентировано внимание на трех основных составляющих: физкультурное образование (теоретический аспект), физическое воспитание и спорт (практический аспект) и научная работа (теоретико-практический аспект).

Abstract. The features of physical education and sports in high school students with special needs. Attention is focused on three main components: physical education (theoretical aspect), physical education and sport (Economy) and scientific work (theoretical and practical aspects).

Ключевые слова: студент с особыми потребностями, физкультурное образование, физическое воспитание и спорт, научная работа.

Keywords: student with special needs, physical education, physical education and sports, scientific work.

Не так давно основу физического воспитания обуславливал подход, который определял выполнение усредненных, единых для всех, нормативов и требований, что нарушает идею индивидуально-

го развития человека. В более прогрессивных ВУЗах произошла смена парадигмы образования, нацеленной на личностно-ориентированный, деятельный подход, усвоение норм и ценностей культуры, что создает комфортные условия для позитивных сдвигов в социальной и физической сферах индивидуума.

Для людей с особыми потребностями такой подход является единственно верным, так как многообразие нозологий, сопутствующих нарушений, не сформированность мотивации и потребности в двигательной активности требуют персонального подхода к личности, отбора для нее индивидуального пути физического развития.

В настоящее время проводится большое количество научных исследований, посвященных вопросам совершенствования физического воспитания студентов ВУЗов. При этом авторы подчеркивают, что первоочередным заданием физического воспитания студентов является оздоровительная направленность занятий, проводимых в условиях рационального дозирования нагрузки, соответствующей индивидуальным показателям физического состояния.

Однако, в научных исследованиях не затрагиваются вопросы физического воспитания студентов с особыми потребностями (студентов-инвалидов).

В настоящее время обучение молодежи с особыми потребностями в ВУЗах является одним из путей их интеграции в социум. Однако, качественное обучение молодежи с разными нозологиями зависит не только от внедрения современных технологий в учебный процесс ВУЗа, но и от окружающей среды, в которой студенты с особенными потребностями чувствовали себя комфортно.

В первом в Украине ВУЗе «Открытый международный университет развития человека «Украина»» (Университет «Украина») сформирована интегрированная студенческая среда, целью которой является обеспечение равного доступа к качественному обучению всех членов общества, в частности, людям с инвалидностью.

Конкретные шаги Университета «Украина» способствуют социализации личности с особенными потребностями, направлены на улучшение качества жизни, наполнения ее новым содержанием,

эмоциями, которые обуславливают равноценное общение, обучение, развлечения, отдых и другие формы нормального существования.

В Университете «Украина» вместе с филиалами в разных регионах страны обучается около 45 тыс. студентов, из них – 1835 – студенты с особыми потребностями, что составляет 4.5% от общего числа молодежи ВУЗа. В базовой структуре Университета «Украина» (г. Киев) общее количество студентов составляет 10110 человек, из них 1134 – студенты с нозологиями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата (ОДА) и последствиями детского церебрального паралича (ДЦП), с соматическими заболеваниями (СЗ) и с сахарным диабетом (СД), имеющих 1 и 2 группы инвалидности.

Достижение физического совершенства человека средствами физической культуры требует оптимальной организации специализированного педагогического процесса.

В статье представлен фрагмент научных исследований автора, посвященный проблеме физического воспитания и спорта студентов с особыми потребностями в современном ВУЗе. Педагогические исследования проводились в Университете «Украина» и в его филиалах (16 филиалов в разных регионах Украины) на протяжении 2004-2012 гг.

Цель исследования – разработать и внедрить в учебный процесс по физическому воспитанию организационно-методические подходы к физкультурно-оздоровительному и спортивному сопровождению обучения студентов с особыми потребностями в период их пребывания в ВУЗе (табл.1).

В работе использовались общеизвестные методы исследований, а также личностный и деятельный подход к физическому воспитанию студентов с разными нозологиями, обеспечение тесной связи процессов воспитания личностного и физического развития.

Организационно-методическую основу модели эффективно-го физического воспитания студентов с особыми потребностями, которая обеспечивает физическое развитие и подготовленность к активной жизнедеятельности и продуктивной работе должна составлять: теоретическая, методическая и практическая подготовка,

которая базируется на содержании учебных (обязательных и факультативных) и внеучебных занятий общекондиционного, профессионально-прикладного, психофизического совершенства, спортивной тренировки, физической реабилитации, физических упражнений в режиме дня; дидактическое наполнение, которое предусматривает использование средств и методов физкультурного образования и популярных среди студентов с разными нозологиями систем физических упражнений и отдельных видов спорта: плавания, легкой атлетики, гимнастики, спортивных игр; использование комплекса методов мотивации студентов к регулярным занятиям физического воспитания, семестрового зачета, пропаганды физической культуры и спорта, регулярной диагностики физического состояния, ежегодного тестирования физической подготовленности и т.п.

Разработанные и апробированные организационно-методические подходы к физкультурно-оздоровительному и спортивному сопровождению обучения студентов с особыми потребностями базируются на оздоровительных идеях физической культуры, физического воспитания и здорового способа жизни, на педагогических идеях воспитания работоспособной молодежи страны.

Полученные результаты исследования (см. таблицу) дают основание утверждать, что организационно-методические подходы к физкультурно-оздоровительному и спортивному сопровождению обучения студентов с разными нозологиями в современном ВУЗе являются инновационными и способствуют объединению двух, основных, составляющих:

- 1) научно-педагогических положений, направленных на разработку и совершенствование методики построения физкультурно-спортивного процесса студентов с особыми потребностями в ВУЗе;

- 2) использование средств физического воспитания в оздоровительных целях в течение их обучения в ВУЗе и в последующей профессиональной деятельности.

Таблица. Организационно-методические подходы к физическому воспитанию студентов с особыми потребностями в ВУЗе

№ п/п	Последовательность действий	Задачи	Действия	Результат
1.1.	Психофизическая характеристика студентов с особыми потребностями	<p>Определить:</p> <ul style="list-style-type: none"> - уровни здоровья, физического развития, физической работоспособности и подготовленности; - составляющие структуры личности студента с особыми потребностями 	<p>Обследование:</p> <ul style="list-style-type: none"> - уровень физического здоровья (по методике Г.Л. Апанасенко); - уровень физического развития (рост, масса тела, обхват грудной клетки, ЖЕЛ, проба Штанге, проба Генчи, сила кисти, ЧСС, АД, ПЗМР, СЗМР); - уровень физической работоспособности (индекс пропорциональности грудной клетки, индекс массы тела, силовой индекс, жизненный индекс, проба Руфье); - уровень физической подготовленности (расчет индивидуальной оценки спортивно-педагогического тестирования); 	<p>Формирование групп студентов по уровню психофизического состояния и физической подготовленности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - занятия в группах ОФП и оздоровительного плавания; - занятия в спортивных секциях: аэробики, аквааэробики, атлетической гимнастики, армспорта, баскетбола, волейбола, борьбы, боевого гопака, легкой атлетики, настольного тенниса, оздоровительного плавания, спортивного плавания, спортивных танцев, футбола, шахмат и шашек.

Продолжение таблицы

			- составляющие структуры личности: типологические особенности нервной системы, самооценка, достижение цели. Анализ полученных данных.	- занятия в системе «Ин-васпорт».
1.2.	Дифференциация средств и методов физического воспитания студентов с особыми потребностями	Систематизировать эффективные средства и методы физического воспитания с учетом их влияния на состояние здоровья студентов с разными нозологиями	Определение групп эффективных физических упражнений и их комплексов с учетом особенностей здоровья студентов. Обоснование объема и интенсивности нагрузки на занятиях физического воспитания.	Модели занятий физического воспитания, направленных на обучение двигательным действиям, формирование основных двигательных умений и навыков; повышение двигательной активности; устранение функциональных нарушений в физическом развитии; ликвидация остаточных явлений после заболеваний; повышение умственной работоспособности и т.п.
1.3.	Оперативная оценка работоспособности	Разработать комплекс показателей	Обследование самочувствия, настроения, активности,	Оперативная информация о состоянии здоровья и

Продолжение таблицы

	студентов на занятиях физического воспитания	для оперативной оценки работоспособности студентов	психомоторики студентов с особыми потребностями	физической работоспособности студентов, позволяющая безошибочно выбрать конкретную модель занятия
1.4.	Вариативные программы физического воспитания	Определить уровень физической подготовленности и обосновать содержание занятий	Оперативное обследование физического развития и физической подготовленности студентов и обоснование методических указаний к программам занятий	Программы занятий для студентов: - с низким уровнем физической подготовленности; - с средним уровнем; - с высоким уровнем.
1.5.	Практические занятия физического воспитания	Содействовать улучшению физической подготовленности и возможности реализовать ее в повседневной жизни	Выполнение разнообразных физических упражнений и их комплексов с учетом оперативного состояния здоровья студентов с особыми потребностями	Улучшение здоровья, развитие компенсаторных функций, повышение физической и умственной работоспособности
1.6.	Отбор студентов-спортсменов и участие в соревнованиях (между факультетами, институтами, филиалами Университета «Украина»	Содействовать развитию Паралимпийских и Дефлимпийских видов спорта в Университете «Украина»	Предоставление возможности заниматься видами Паралимпийского спорта и Дефлимпийского спорта	Участие в соревнованиях разного уровня

Продолжение таблицы

1.7.	Этапное психофизическое и медицинское обследование физического состояния студентов	Всестороннее обследование физического состояния студентов	Проведение психофизического и медицинского обследования состояния здоровья и физической подготовленности студентов с привлечением конкретных специалистов (врачей, психологов)	Объективная информация о состоянии здоровья и физической подготовленности; коррекция содержания программ занятий физического воспитания
1.8.	Коррекция программ занятий физического воспитания	Определить динамику физического развития и физической подготовленности, двигательной активности студентов	Сравнение динамики показателей физического развития и физической подготовленности студентов на протяжении всего периода обучения в ВУЗе	Разработана учебная программа «Физическое воспитание студентов с особыми потребностями»
2.	Научная работа студентов			
2.1.	СУНП «Олимпия»-студенческое учебно-научное подразделение «Олимпия»	Сформировать СУНП «Олимпия» из числа наиболее авангардной молодежи с особыми потребностями	Пропагандировать и объяснять основные направления деятельности и формы СУНП «Олимпия». Привлекать активную и талантливую молодежь к научной работе	Создание СУНП «Олимпия» в соответствии с Положением, утвержденным Президентом Университета «Украина»

Продолжение таблицы

2.2.	Разработка программ оперативного контроля работоспособности студентов	Определить комплекс показателей для оперативной оценки работоспособности студентов	Тестирование физической работоспособности на занятиях физического воспитания. Обследование психомоторных характеристик	Оперативная информация о состоянии здоровья и работоспособности студентов; выбор конкретной модели занятия
2.3.	Разработка индивидуальных карт-схем физической работоспособности	Определить индивидуальные особенности физического развития студентов с разными нозологиями	Обоснование результатов психофизического тестирования	Индивидуальные карты-схемы физической подготовки студентов
2.4.	Разработка программ занятий для самостоятельной работы	Содействовать развитию интереса и навыков к самостоятельным занятиям физическим воспитанием и спортом	Разработка индивидуальных программ физического воспитания для самостоятельных занятий	Программы физического воспитания для самостоятельных занятий студентов с особыми потребностями

Продолжение таблицы

3.	Физкультурное образование	Сформировать систему знаний о физической культуре и спорте	Лекции, семинары, консультации, практические занятия	Знания о физической культуре и спорте: - роль физической культуры и спорта в жизни студенческой молодежи; - средства и методы физического воспитания; - методы развития физических качеств; - методы обучения двигательным действиям; - студентам о здоровом способе жизни и другие популярные темы.
----	---------------------------	--	--	---

Выводы. Результаты исследований показали, что разработанные организационно-методические подходы к оптимизации физкультурно-спортивной деятельности студентов с особыми потребностями указывают на три основные составляющие педагогического процесса по физическому воспитанию: физкультурное образование (теоретический аспект), физическое воспитание и спорт (практический аспект) и научная работа студентов (теоретико-практический аспект), имеющие свое экспериментально обоснованное дидактическое содержание. Используя эту модель физического воспитания и спорта студентов с особыми потребностями, наблюдаем их полную интеграцию в студенческую среду, где они чувствуют себя более комфортнее, чем в среде себе подобных, то есть морально выравниваются. У студентов меняется отношение к самому себе, проявляющееся в адекватном восприятии, нахождении маскировки инвалидности, борьбы с нею, самопрезентации.

Т.А. Яценко,

*канд. пед. наук, старший научный сотрудник,
Институт педагогики Национальной академии
педагогических наук Украины,
г. Киев, Украина*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Аннотация. Определены тенденции развития методики обучения литературы в общеобразовательных учебных заведениях. Исследована стандартизация литературного образования как инструмент обеспечения его качества. Характеризуется компетентностная направленность изучения литературы как фактор ее гуманизации и уточняется понятие «литературная компетентность». Раскрыта сущность технологизированного обучения литературы, предусматривающая управляемое углубление литературных знаний и целеустремленное формирование читательских умений учеников, социально весомых морально-этических норм и эстетических критериев.

Abstract. The tendency of standardization of literary education content as an instrument of providing of its quality is examined. The competence orientation of literature study as a factor of its humanization is characterized and the concept "Literary competence" is specified. The tendency of technically based teaching of literature, foreseeing the guided deepening of literary knowledge and purposeful forming of readers' abilities of students, socially ponderable moral-ethical standards and aesthetic criteria is grounded.

Ключевые слова: методика обучения, школьное литературное образование, тенденция, стандартизация содержания, литературная компетентность, технологизированное обучение литературе.

Keywords: teaching methods, school literary education, tendency, standardization of content, literary competence, technically based literature teaching.

Реформирование школьного литературного образования в Украине существенно изменяет современную методическую систему, поскольку предусматривает переосмысление целей и результатов образования, модернизацию его содержания, что сопровождается процессами стандартизации, реализацией идей личностно ориентированного и компетентного образования, оптимизацией технологий организации учебного процесса на уроках литературы.

Совокупность качественных изменений в развитии содержания, методов, приемов и организационных форм преподавания литературы определяем как тенденции развития методики обучения литературы в общеобразовательных учебных заведениях и выделяем основные из них: стандартизация содержания литературного образования как фактор его качества; компетентностная направленность изучения литературы как фактор ее гуманизации; использование учебных и информационных технологий как средств эффективного литературного образования.

Развитие современной методической науки реализуется преимущественно в двух направлениях: по линии стандартизации содержания литературного образования [3] и технологического обеспечения образовательного процесса на уроках литературы [4]. Разработка концепции литературного образования, определение стандартов в этой отрасли формирует не только идеологию изучения

литературы, систематизирует материал, но и предусматривает определенный образ компетентного школьника-читателя, который овладевает определенными знаниями и умениями, приобщается к нравственному потенциалу изучаемого художественного произведения. Заметим, что структурирование познавательной деятельности, разработка учебных заданий, дифференцированных как по содержанию, так и по способам их решения, предполагает не только мыслительную, но и нравственную деятельность юного ученика-читателя.

Современные исследователи характера школьного образования в странах Европейского Союза также считают стандартизацию содержания образования общей тенденцией его развития, фактором, обеспечивающим ему необходимое качество [2, с. 113]. Образовательные стандарты определены в европейских странах как государственные требования, обязательные для выполнения [2, с. 118]. Мотивация этого процесса состоит в оптимизировании содержания изучаемого материала, выделяя в нем необходимый минимум для усвоения учащимися. Складывается баланс между общественными запросами и личностными потребностями, что в основе социального интеллекта субъекта обучения.

Поскольку вычленение главного в изучаемом материале разделяет познавательный процесс технологическим признаком, способствующим не только систематизации содержания материала, но и структурированию работы с ним, стандартизация образования сочетается с технологизацией обучения. Стандартные – по типу задачи – умственные операции по образцу помогают избежать в обучении лишних действий, «проб и ошибок», приводят к запоминанию характерных схем действия и к пониманию общих закономерностей мыслительной работы. Как и образовательный стандарт, технологизированное обучение актуализирует не общие знания и пути их приобретения, а только те из них, которые необходимы в данный момент для решения конкретной задачи. Наличие схемы (алгоритма) умственных действий дает ученику (и учителю) определенные гарантии успешного решения поставленной учебной задачи, что в арсенале каждой педагогической технологии. Таким образом, стандартизированное обучение литературы ориентируется на результативную модель (конечный результат обучения), используя для своей реализации соответствующую операционную систему [4].

Стандартизация содержания и форм образования не ограничивают развитие творческой личности. Существуют не только репродуктивные схемы действия, но и творческие, стимулирующие продуктивное мышление школьников (особенно, в старшей школе). Например, при изучении эпических художественных произведений (рассказ, повесть, роман) целесообразны действия творческого характера: нахождение логического противоречия, парадоксального в изучаемом материале; постановка проблем в связи с изучаемым материалом; формулирование цели проблемного поиска и его задач; анализ проблем, выдвижение гипотез (рассуждения, порождение нового знания); творческое моделирование возможного хода событий; обоснование версии разрешения проблемы; проверка результатов творческой деятельности учащихся.

Если типовая модель образовательного стандарта в странах ЕС состоит из перечня целей и задач обучения, базового учебного плана, стандартов предметных отраслей и требований к уровню успеваемости школьников, то в национальной (украинской) модели – из средств оптимизации обучения и гарантирования учащимся приобретения необходимых знаний и умений, способных обеспечить технологизированное обучение.

Таким образом, заметны устойчивые тенденции развития как содержательного, так и формального аспектов обучения, проявляющиеся в стандартизации содержания образования, а также его форм, методов и средств, что входит в понятие технологии обучения. Как одна из ведущих тенденций обновления литературного образования, технологизация предусматривает выявление мотивационной сферы учеников-читателей, управляемое углубление их литературных знаний и целеустремленную выработку читательских умений, формирования социально весомых морально-этических норм, развитие технологического мышления и упорядоченной практической деятельности школьников.

Реализация компетентностного образования обеспечивается внедрением новых информационных и учебных технологий, углубляется стандартизацией содержания образования, которое охватывает процесс и результат познавательной деятельности и предусматривает управление образованием, учебным процессом и качествами знаний и умений [1].

Модификация результативной модели литературного компонента Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования в компетентностную предусматривает смещение акцентов из накопления избыточного объема знаний о художественной литературе, ее истории и теории на целеустремленное развитие литературной компетентности учеников как интегрированного личностного качества [3].

Литературную компетентность необходимо понимать как интегрированный компонент учебных достижений учеников, как способность к мобилизации и применению комплекса специфических личностных, когнитивных и эстетико-коммуникативных механизмов, как совокупность компетенций:

общекультурная компетенция – понимание художественной литературы как части мировой культуры, эмоциональное восприятие и глубокое осмысление литературных произведений; осознание социокультурной значимости литературы в обществе, специфики ее как искусства слова; знание литературных произведений, обязательных для изучения, представления о важнейших этапах развития литературного процесса, основных фактов жизни и творчества величайших писателей; понимание авторского замысла; способность к самообразованию в сфере литературы; формирование читательской культуры, которая предусматривает усвоение теоретико-культурных понятий, развитие потребности в самообразовании, информационном самообеспечении, определении необходимых источников знаний, включая работу с книгой и другими информационными источниками (библиотека, сеть Интернет);

читательская компетенция – способность к творческому чтению и осмыслению литературного произведения на личностном уровне; самостоятельное чтение произведения; сформированность круга чтения; способность вступать в диалог с эпохой и культурой, воплощенных в художественных произведениях, способность к сопереживанию с художественными образами; понимание специфики языка произведения, умения различать стили художественных текстов;

коммуникативно-речевая компетенция – знание норм национального (украинского) литературного языка; свободное владение основными видами речевой деятельности, активизация речевой деятельности; использование специфики языка художественного произ-

ведения, функциональных стилей языка в речевой практике; способность к написанию творческих письменных работ разного жанра;

ценностно-мировоззренческая компетенция – сформированность гуманистического мировосприятия; понимание духовно-моральных идеалов, мировоззренческих категорий, осмысления внутреннего единства разных систем ценностей, отображенных в литературе, умения определять и обосновывать свое отношение к ним; понимание важности художественной литературы для саморазвития и самореализации духовного мира личности; нахождение в литературных произведениях ответов на социальные и морально-этические проблемы с учетом возрастных психологических особенностей [5, с. 27-29].

Уровень овладения школьниками литературной компетентностью предусматривает формирование понимания художественной литературы как неотъемлемой составляющей родной и мировой культуры, осознания специфики литературы как вида искусства, знания литературных произведений, обязательных для текстуального изучения, ключевых этапов и явлений литературного процесса, основных фактов жизни и творчества величайших писателей, умений анализировать и интерпретировать литературное произведение с учетом его художественных признаков, понимание авторской позиции и способов ее выражения, использования теоретико-литературных знаний во время работы над текстом художественного произведения, развитие способностей к созданию устных и письменных творческих работ, осознанное использование полученных на уроках литературы знаний в новых учебных и жизненных ситуациях.

Осмысление основных тенденций развития методики преподавания литературы в общеобразовательных учебных заведениях Украины второй половины XX – начала XXI века актуализирует проблему модернизации современного школьного литературного образования и определяют перспективы его совершенствования.

Список литературы

1. Компетентностный подход в современном образовании. Мировой опыт и украинские перспективы: Библиотека из образовательной политики / под общ. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. – На укр. яз.

2. Локшина, Е.И. Содержание школьного образования в странах Европейского Союза: теория и практика (вторая половина XX – начало XXI в.): монография / О.И. Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с. – На укр. яз.

3. Об утверждении Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования: Постановление Кабинета Министров Украины от 23 ноября 2011 г. № 1392. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-p. (дата обращения: 20.07.2013).

4. Ситченко, А.Л. Учебно-технологическая концепция литературного анализа: монография / А.Л. Ситченко. – К.: Ленвит, 2004. – 304 с. – На укр. яз.

5. Яценко, Т.А. Методические ориентиры современного школьного литературного образования / Т.А. Яценко // Українська мова і література в школі. – 2011. - № 5. – С. 27-29.– На укр. яз.

СЕКЦИЯ 3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ю.В. Голубев,
Пермский военный институт внутренних войск
Министерства внутренних дел Российской Федерации,
кафедра теории и методики профессионального образования,
г. Пермь, Россия*

РОЛЬ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ДЛЯ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается история становления и развития подготовки офицерских кадров для подразделений специального назначения войск с позиции инновационного подхода в системе профессионального образования офицеров для подразделений специального назначения внутренних войск МВД России.

Abstract. The article examines the history of formation and development of training of officers for the special forces troops from the position of an innovative approach in the military and professional training of officers for the special purpose units of the Interior Ministry of Russia.

Ключевые слова: внутренние войска, история развития, подразделения специального назначения, инновация, инновационный процесс, образование.

Keywords: interior troops, history of development, special purpose units, innovation, innovation, and education.

Специфика служебно-боевой деятельности офицеров подразделений специального назначения внутренних войск вытекает из задач, стоящих перед подразделениями [1]. Служба носит ярко выраженный боевой характер. Здесь нет никаких

условностей. Личный состав вооружен боевым оружием, техникой, и специальными средствами. Имеет четкие правовые основания для применения силы и оружия. В период выполнения военными внутренними войсками, и особенно личным составом подразделений специального назначения служебных задач, нередко возникают критические и опасные для их жизни ситуации. Поэтому служба в специальных подразделениях внутренних войск МВД России связана с перенесением повышенной умственной, физической, моральной и психологической нагрузки. Специфика выполняемых задач, имеющих большое государственное значение, боевой характер службы, предъявляют особые требования к обучению, воспитанию, психологической подготовке личного состава, к профессиональной, педагогической деятельности и уровню образования офицера подразделения специального назначения внутренних войск МВД России.

Возрастает потребность в разработке инновационных форм образования в педагогическую теорию и внедрение их в практику с учетом особенностей служебно-боевых задач, выполняемых частями и подразделениями. Несмотря на то, что имеется целый ряд исследований по отдельным проблемам подготовки военнослужащих внутренних войск и накоплен большой практический опыт, следует констатировать, что имеющаяся система знаний по воспитанию и особенно инновациям в образовании будущих офицеров внутренних войск разработана недостаточно. Нет специальных исследований по проблеме внедрения инноваций в образование курсантов военных институтов внутренних войск для службы в подразделениях специального назначения (с учетом особенностей выполняемых задач).

Именно инновационные процессы позволяют развиваться системе образования в направлении интеграции науки и образования, что положительно сказывается на подготовке специалистов к будущей профессиональной деятельности. Инновационный процесс можно рассматривать как смену последовательных этапов, связанных с рождением и доведением научной идеи до практического использования и связанных с этим изменений в конкретной практике [8].

Исторический анализ подготовки офицеров выявил характерные черты для подразделений внутренних войск МВД

России. Этап становления военно-охранительной системы в России и оформления в войска внутренней стражи, характеризуется следующими предпосылками их возникновения:

– увеличение числа выступлений представителей различных классов и слоев населения против существующего строя;

– увеличение террористической активности, рост численности не чистых на руку государственных служащих;

– необходимость обеспечения внутренней безопасности в гарнизонах и губерниях, охрана государственных объектов, стремление отдельных наций и национальностей к суверенитету.

Все это вынудило царское правительство заботиться о сохранении государственности и укреплении правопорядка в стране, искать для этого средства и способы.

На следующем этапе, 1811–1917 гг. – период формирования и развития внутренней и конвойной стражи Российской империи, военному министру предписывалось передислоцировать штатные губернские команды в столицу губерний и сформировать из них батальоны, историческими преемниками которых и являются внутренние войска. С этого дня началось фактическое формирование войск для выполнения специфических задач.

Формирование внутренних войск, в свою очередь, обозначило проблему профессиональной подготовки офицеров. Эта проблема существовала на всех этапах развития внутренних войск и находила должное отражение в теоретической и практической деятельности ученых, политических и военных деятелей, офицеров-практиков.

По мере совершенствования и усложнения задач, стоящих перед войсками, остро встала проблема подготовки всесторонне образованных офицерских кадров, которая в XIX в., в период реформ, нашла своё дальнейшее развитие.

Военная реформа второй половины XIX в. оказала существенное влияние на состояние военно-педагогической мысли. Сокращение срока службы потребовало интенсификации подготовки воинов и вынуждало особое внимание обратить на личную подготовленность унтер-офицеров.

В начале XX в. в стране и мире началась эпоха бурных преобразований. Учащаются случаи проявления терроризма с большим количеством жертв. С апреля 1902 г. по 1911 г. было

совершено 263 террористических акта [2, с. 34]. Сложившаяся обстановка накладывает отпечаток на систему подготовки и комплектования войск. В первую очередь это касается офицерских кадров – основное требование к ним состоит в том, что они должны быть политически благонадежными. В соответствии с этим положением осуществлялась подготовка офицеров, кроме пехотных юнкерских училищ, их готовили на краткосрочных курсах повышения квалификации.

В 1917-1921 гг. – новый виток развития, идет создание внутренних войск Советского государства и их развитие в межвоенный период: образована Всероссийская чрезвычайная комиссия по борьбе с контрреволюцией и саботажем (ВЧК) во главе с Ф.Э. Дзержинским [2, с. 44]. Для успешных действий новая организация должна была иметь вооруженную силу. Такой силой стали специально сформированные отряды, в задачу которых входило конвоирование осужденных, охрана должностных лиц ВЦИК (Всероссийский центральный исполнительный комитет) и борьба с вооруженными формированиями в Москве и Петрограде, где преступность приняла «ужасающие размеры» [7, с. 18].

К основным задачам прибавляется борьба с дезертирами и мятежами, а также боевые действия на фронтах гражданской войны.

В межвоенный период (1921–1941 гг.) происходит реорганизация и перестройка войск, подбору, воспитанию и подготовке офицерских кадров придавалось большое значение [5]. Ведущими центрами подготовки высококвалифицированных военных кадров должны были стать военно-учебные заведения: были созданы школы, курсы усовершенствования и переподготовки. Старший офицерский состав готовился в военных академиях.

В период Великой Отечественной войны суровому испытанию подвергалась система обучения и воспитания, в структуре внутренних войск НКВД, формируется Отдельная мотострелковая бригада особого назначения (ОМСБОН) НКВД СССР. В нее направлялись наиболее опытные чекисты, лучшие кадровые командиры и политработники, люди, на которых можно всецело положиться в самых трудных условиях партизанской борьбы и работы в подполье во вражеском тылу.

Главным источником пополнения войск НКВД командным составом в годы войны оставались военно-учебные заведения,

которые перешли на ускоренную подготовку кадров: двухгодичный курс обучения курсантов. С этого же года в Военной академии имени М.Ф. Фрунзе был открыт факультет войск НКВД [5].

На развитие подразделений специального назначения внутренних войск в период послевоенного развития СССР – 1945-1991 гг. существенное влияние оказали события международного значения, среди которых выделяется своими трагическими последствиями террористический акт на Олимпиаде в Мюнхене. Для обеспечения безопасности в ходе проведения Олимпиады-80 было сформировано первое подразделение специального назначения внутренних войск, известное как «Витязь» и было предназначено для борьбы с особо дерзкими преступными проявлениями, в том числе и по борьбе с террористической деятельностью в Чеченской республике.

Приказом МВД России в 2002 г. сформированы отряды специального назначения внутренних войск МВД России с местами постоянной дислокации в Смоленске, Архангельске, Казани, Челябинске, Кемерове, Владивостоке [4, с. 79].

Основными источниками пополнения офицерскими кадрами подразделений специального назначения и разведки в конце XX в. являлись военные училища внутренних войск МВД, а в настоящее время военные институты внутренних войск МВД России и частично военно-учебные заведения Министерства обороны России. Курсанты высших образовательных учреждений внутренних войск наряду с военно-учетной специальностью получали высшее профессиональное образование по одной из гражданских специальностей и в дальнейшем можно было повышать образовательный уровень в Академии управления Министерства внутренних дел России и других вузах МВД России.

Процессы преобразования, происходящие в государстве, изменение статуса внутренних войск МВД России, расширение спектра решаемых войсками служебно-боевых задач предъявляли повышенные требования к вузам внутренних войск по совершенствованию структуры и содержания подготовки военных кадров. Это внесло свои коррективы и в образование будущих офицеров для подразделений специального назначения войск, возникает необходимость в поиске новых путей повышения военно-профессиональной направленности в обучении [3]. Максимальное

использование имеющейся учебно-материальной базы, боевой и специальной техники, интенсификацию занятий, комплексный подход к отработке программы обучения, широкое использование междисциплинарных связей особенно военно-профессиональных дисциплин, использование инновационных технологий в образовании предусматривало введение комплексных занятий, тактико-специальные учения (соревнования) между подразделениями специального назначения и разведки различной ведомственной принадлежности.

Историко-педагогический анализ профессиональной подготовки офицеров к службе в подразделениях специального назначения позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Дореволюционный период образования офицеров характеризовался общим характером и зарождением её теоретических основ по выполнению отдельных задач. Для советского периода характерно первоначально назначение «благонадежных» (идеологизация, политизация, индивидуализация и дифференциация образовательного процесса). В годы Великой Отечественной Войны – целевая подготовка специальных подразделений и их реорганизация после войны. И далее – развитие системы государственного контроля военного образования, её формализация путем создания специальных подразделений для борьбы с терроризмом переход к плановой подготовке по специально разработанным рабочим учебным планам небольших, учебных подразделений, становление образовательной системы подготовки офицеров для подразделений специального назначения, создание нештатных подразделений специального назначения в системе вузовской профессиональной подготовки.

2. Современный российский период образования офицеров внутренних войск характеризуется увеличением требований к качеству образования офицеров специального назначения, развитием и совершенствованием системы профессиональной подготовки и переподготовки офицеров специального назначения, дифференциации по видам профессиональной подготовки, внедрением новых образовательных стандартов на основе компетентностного подхода.

Дальнейшее развитие системы образования офицеров для подразделений специального назначения внутренних войск МВД

России направленно на поиск, использование и развитие инноваций, на основе интеграции науки и образования.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время в системе высшего образования курсантов для службы в подразделениях специального назначения создана и функционирует единая образовательная система. Для дальнейшего успешного функционирования системы образования предполагается вести научную разработку инновационных подходов и внедрение их в образовательный процесс. Современные инновационные процессы направлены на выявление и обоснование теоретических выводов и практических рекомендаций по вопросу повышения качества и эффективности образования курсантов с учетом требований практики, и особенностей, выполняемых военнослужащими подразделений специального назначения, служебно-боевых задач.

Список литературы

1. ФЗ № 27 «О внутренних войсках МВД России» от 7 февраля 1997 г. [Электронный ресурс]: Доступ из справочной правовой системы «Консультант плюс» (дата обращения: 25.10.2010).
2. Баранов, В.П. и др. Внутренние войска. Исторический очерк/ В.П. Баранов и др. – М., 2007. – 198 с.
3. Баранов, В.П. Основные направления деятельности органов государственной власти по организации строительства и служебному применению внутренних войск в 1991–2001 гг./ В.П. Баранов – М., 2008. – 82 с.
4. Братишка (журнал подразделений специального назначения). – 2011. – № 6 (159).
5. Внутренние войска в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.: Документы и материалы. – М.: Юрид. лит., 1975. – 728 с.
6. Внутренние войска Советской республики. – М., 1997. – 254 с.
7. Лысенков, С. Г. История внутренних войск/ С.Г. Лысенков. - СПб.: СПВИ ВВ МВД РФ, 2001. - 64 с.
8. Шарухин, А.П. Педагогические инновации в боевой подготовке: Сущность и характерные черты/ А.П. Шарухин, С.Ю. Шимко// Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2010. – № 4 (48). – С. 209–213.

*З.В. Аневалова,
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия*

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКОПРОЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей образовательных учреждений в области повышения экологической культуры и компетентности обучающихся в образовательных учреждениях. Управление современными вузами и школами строится на проектном подходе. Представляется, что разработка и реализация ряда экологических проектов является эффективным инструментом формирования экологической грамотности студентов и школьников.

Abstract. Article is devoted to the analysis of opportunities of educational institutions in the field of increase of ecological culture and competence being trained in educational institutions. Management of modern higher education institutions and schools is under construction on design approach. It is represented that development and realization of a number of ecological projects is the effective instrument of formation of ecological literacy of school and university students.

Ключевые слова: экологическое воспитание; экологическое образование; проектная деятельность, экологический проект; проектный менеджмент в образовательном учреждении.

Keywords: environmental education; environmental formation; project activity, ecological project; project management in an educational institution.

Экологическое образование сегодня в мире активно развивается. Подписанная многими странами Концепция перехода к устойчивому развитию предписывает развивать экологическую культуру населения. Однако в России данные трансформации происходят недостаточно динамично и, зачастую, неэффективно [1]. Это приводит к значимым проблемам в области охраны окружающей среды

и заботы о собственном здоровье. В то же время все образовательные учреждения осуществляют проектную деятельность, направленную на усовершенствование образовательного и воспитательного процессов. Так все школы Санкт-Петербурга осуществляют опытно-экспериментальную работу в форме инновационных программ и проектов, а вузы разрабатывают и реализуют стратегические проекты развития.

Многие образовательные учреждения выбирают для себя в качестве ведущего направления деятельности экологическое проектирование [2]. Известно, что экология как дисциплина изучения не включена в современную программу обучения в школе, и в вузе (кроме профильных направлений).

Экологические проекты, которые способствуют решению ряда задач в области экообразования и воспитания можно подразделить:

1) проекты, направленные на формирование стереотипа здорового образа жизни у обучающихся:

Проект «Мой здоровый образ жизни»: формирование у обучающихся представлений о том, как жить «правильно» в соответствии с индивидуальными потребностями организма; обучение навыкам самоанализа состояния здоровья, анализа приверженности здоровому образу жизни в семье, самоанализ склонностей к занятию подвижными видами спорта, самостоятельное составление карты здоровья. Этот проект интересен для школьников и студентов, так как в результате его реализации они смогут инициативно формировать нормы здорового поведения.

Проект «Здоровое питание в семье»: формирует навык самоанализа питания в семье, способности толерантно принимать особенности системы приготовления блюд и ненавязчиво предлагать новые стандарты питания для всей семьи.

Проект «Готовлю сам»: может развиваться как школы кулинарного мастерства в школах и университетах – это модная сфера деятельности, молодые люди учатся охотно и с увлечением, акцент при обучении делается на здоровом питании;

«Хочешь меня узнать, поешь со мной»: формирует интерес к другим культурам, межкультурную компетенцию, способность видеть в чужой культуре не только то, что отличает, но и то, что объединяет, через познание предпочтений национальной кухни приоб-

щаться к культурным традициям разных народов мира, воспитывать позитивное отношение к «чужому».

Игра-конференция «Производство пищевых продуктов и здоровый образ жизни»: формирует способность критического отношения к потреблению пищи, вырабатывать устойчивую привычку внимательного отбора продуктов питания по принципу «польза или вред».

Критерии оценки эффективности проектов данной группы:

- отрицательная динамика количества учеников и студентов, которые регулярно посещают фаст-фуд;

- количество обучающихся, которые могут приготовить блюда сами;

- количество родителей, вовлеченных в проекты;

- смена базы питания самого образовательного учреждения с ориентацией на более здоровое питание, использование натуральных продуктов и соответствующих пищевых добавок,

- снижение уровня отчужденности во взаимодействии с партнерами по международным проектам по результатам тестирования;

- увеличение доли потребляемых свежих овощей и фруктов (тестирование).

2) Проекты, направленные на искоренение вредных привычек и пагубных пристрастий к наркотикам, алкоголю, табаку:

Проект «НЕТ сигаретам в стенах университета/школы». Комплексный проект, предполагающий полный отказ от курения как студентов, так и сотрудников вуза. Данный проект с успехом реализуется в других странах. Например, в Китае – стране, известной своими традициями здорового образа жизни, во всех университетах и их территориях (а это, как правило, кампусы с огромной территорией) курение карается исключением из университета или увольнением в должности преподавателя или обслуживающего персонала.

Проект «Стоимость моей жизни». Очень эффективен, если студент живет в условиях дефицита финансовых средств. Например, в США многие очень состоятельные семьи пытаются приучить детей к мысли о том, что они обеспечивают себя сами. Вынужденный учиться человек, стремится к тому, чтобы экономить на всем, в том числе, на вредных привычках.

В школе и университете обучающемуся предлагается рассчитать, сколько финансовых средств он тратит на фаст-фуд, на сигареты, на алкоголь. Девочкам – сколько килокалорий содержится в выпиваемых ими алкогольных напитках. Подводимый итог иногда шокирует и приводит к существенному уменьшению количества потребляемого.

Движение «Волонтеры XXI века», которое объединяет в одну команду школьников из разных классов и разных возрастов. Ребята действуют по двум направлениям:

- Пропаганда здорового образа жизни – акции «Анти – Спид», «Мы против наркотиков», «Мы за здоровый образ жизни», выпуск газеты, презентации, мини-спектакли.

- Практическая деятельность по «очистке» районов Санкт-Петербурга - проект «Пусть всегда будет солнце» (приведение в порядок детских площадок).

Критерии эффективности проектов данной группы:

- убывающее количество людей, пристрастившихся к табаку и алкоголю;

- уменьшение частоты и объема употребляемых сигарет и алкогольных напитков;

- возрастающее число родителей и друзей, знающих о пагубных привычках детей и др.

- укрепление межличностных отношений в школьных/студенческих коллектива;

- увеличение количества школьников/студентов вовлеченных в социально-значимую деятельность.

3) Проекты, направленные на формирование у обучающихся осознания необходимости бережного отношения к природным ресурсам:

Иницилируемые руководством ОУ и самими обучающимися акции по охране окружающей среды – молодые люди учатся осваивать позитивный опыт высказывания своей позиции, и в дальнейшем, сторонятся провокаций. Это могут быть проекты «День земли», «День воды», «Защитим деревья в парке», «Оранжерея в стенах университета/школы», «Мой зеленый след», «Наведем порядок вместе», «Школа-сад» и т.п.

За рубежом мы можем наблюдать большое количество подобных проектов. Например, в Kamehameha Schools Hawai'i Elementary School ежегодно дети выезжают на остров Биг Айленд, самый южный и самый большой из всех Гавайских островов, где в течение нескольких дней изучают особенности почвы, растительного и животного мира острова вулканов, приобщаются к архаической культуре жителей Гавайев, участвуют в экологических акциях по посадке деревьев в заповеднике, восстанавливая численность деревьев. С 80-х годов прошлого столетия усилиями учащихся только этой школы были высажены тысячи деревьев, представляющие особую ценность как символы национальной культуры. А в Букингемской школе штата Пенсильвания на протяжении многих лет проводится серьезная работа по внедрению в повседневную жизнь альтернативных способов добычи и сохранения энергии.

Проекты участия в значимых экологических событиях, организованных внешними лицами: например, в Санкт-Петербурге это может быть Экологический Форум международного уровня, который каждый год проходит в Ленэкспо и собирает тысячи участников со всех стран. Посещение данных мероприятий способствует развитию у обучающихся чувства ответственности за природу, знакомит с инновациями в данной сфере, провоцирует на создание и презентацию собственных проектов. То, что участие в работе международного форума формирует определенный образ поведения, свидетельствуют и такие моменты как: студенты (РГПУ им. А. И. Герцена, факультет управления) отметили стремление экономить электроэнергию в большей степени, нежели до участия в выставке; стараются, по их собственному утверждению, выбрасывать мусор раздельно там, где это принято. Большинство (более 80%) написали, не сговариваясь, в ответе на свободный вопрос, что считают первоочередной задачей учебных заведений – установку контейнеров по раздельному сбору отходов.

Участие в акциях по охране определенных животных. Например, в 2010 году несколько школ Калининского района объединились для участия в проекте по спасению пони, которого подобрали в Ленинградской области: дети собирали средства на еду, просили родителей купить лекарства, искали ветеринарного врача среди родителей и т.п.

Критерии эффективности проектов данной группы:

- сокращение свободного времени у обучающихся,
- количество вовлеченных в регулярную позитивную экодеятельность;
- количество родителей, примкнувших к участию в проектах
- расширение зоны экологического влияния и интересов;
- формирования культуры толерантных межличностных отношений;
- создание неформальных позитивно настроенных молодежных сообществ для решения экологических проблем,
- отсутствие лиц, совершающих правонарушения.

4) Проекты, направленные на формирование общей экологической культуры у школьников и студентов:

«Учебные корпоративы на природе». Если у образовательного учреждения нет возможности организовать весь процесс обучения на природе (как, например, это сделано в известном учреждении в пос.Текос, где большую часть года ребята учатся на открытом воздухе, осваивая школьную и университетскую программу за стандартное время школьного обучения), то вполне оправданны будут т.н. учебные корпоративы. Это модно, интересно, формирует определенный стиль поведения, жизни, у ребят «входит в привычку выезжать на природу» [3, Р. 44]; инициативные выезды с участием родителей становятся нормой жизни.

Проект «Позитивные примеры жизни». Поездки в загородные экодома с демонстрацией современных экосообразных технологий

Проект «Организация школьного/университетского огорода/сада» как демонстрация возможности жить в гармонии с окружающей средой и в городе.

Проект «Организация международных телемостов с зарубежными ОУ в форме моделирующих игр», предполагающая ознакомление с альтернативным опытом охраны окружающей среды.

Критерии эффективности проектов данной группы:

- положительная динамика количества часов учебного времени, проведенного на природе;
- количество инициативных поездок, осуществляемых учениками и родителями;

- площадь территории образовательного учреждения, благоустроенной с помощью студентов/учеников и их родителей;
- количество зарубежных образовательных учреждений, с которыми устанавливаются регулярные взаимоотношения в сфере охраны окружающей среды;
- прибыль от грантов, направленных на поддержку экологических инициатив.

5) Проекты, способствующие обучению студентов и школьников навыкам энергоэффективной деятельности, установлению степени безопасности санитарно-гигиенических условий труда и быта, грамотной утилизации отходов:

- помимо заявленных выше: обучение выбросу мусора в установленных для этого местах,
- обучение экономии топлива и борьбе с паразитами и патогенными микробами в быту и на работе;
- проект «Санитарный контроль» - когда обучающиеся занимаются уборкой мусора на прилегающей к ОУ территории, в природных зонах, в населенных пунктах;
- проект «Измерим шум», призванный обучить учеников и студентов измерению уровня шумового загрязнения;
- проект «Моя квартира/дом» - обучаем анализировать этикетки веществ и материалов, используемых для ремонта жилища, выбирать дешевые натуральные материалы и т.п.

Критерии оценки эффективности данной группы проектов:

- снижение уровня шумового загрязнения, производимого учениками, студентами;
- количество проектов санитарного контроля,
- количество акций, организованных при участии органов гос/эко/контроля;
- экологический аудит пришкольной территории и школьных помещений;
- энергетический аудит;
- фито-паспорт территории образовательного учреждения.

Современная экология занимается изучением всего комплекса вопросов, связанных с качеством жизни каждого человека [4, Р. 12] и общества в целом. Комплекс экологических проектов, реализуемых образовательными учреждениями, формирует стереотипы эко-

логически правильного поведения, знакомит с лучшими примерами охраны окружающей среды в мировой практике, способствует формированию межкультурной экотолерантности; создает систему экологических ценностей развития современного общества. Следует помнить, что проектный менеджмент в образовании в данном случае неотделим от общих тенденций демократизации общества [5, P.112], повышения толерантности к людям других культур. Включенные в контекст развития образовательного учреждения и соответствующие требованиям Концепции устойчивого развития, экологические проекты в условиях отсутствия комплексной и целенаправленно реализуемой экополитики в нашем государстве, могут служить действенной основой развития экологического образования и воспитания подрастающего поколения российских граждан.

Список литературы

1. Зинченко З.В. Этические основания экологического менеджмента. Автореф.дисс. на соискание уч.ст.канд.филос.н. РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. 22 с.
2. Апевалова, З.В. Аксиологический смысл экологического образования в контексте принципов глобальной экоэтики/ З.В. Апевалова// Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. № 3. 2013. С. 36-39
3. Clemmons K.; Sheehy C. Science, Technology and YA Lit: Three Projects to Develop Environmental Consciousness through Reading and Technology// The Science Teacher. Vol. 78, No. 7. P.42-45
4. Esparza J.B., Dicroce L., Martini I.; Discoli C.A. Detailed Analysis of Urban-Environmental Aspects in an Urban Life Quality Model // Theoretical and Empirical Researches in Urban Management, Vol. 7, No. 2. P. 5-22
5. Zinchenko Z.V. Ecological Education and Democratic Processes in Russia // Papers of The Joint International Conference of Herzen State Pedagogical University of Russia and Linchoping University «Cultural-Creative Mission of the School in the Processes of the Democratization of the Society». September 22-27, 1998. Linkoping, Sweden: Linchoping University, 1998. P. 110-113

*Л.М. Муратова,
Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова,
г. Атырау, Казахстан*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Исследована роль современного информационного обучения. Классифицированы различные компьютерные программы в учебном процессе.

Abstract. This article is about the role of modern information computer technology in teaching. Possibilities and benefits of different computer programs in the learning process and its place in the modern education.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные программы, обучение, педагогическая деятельность, средства обучения, мультимедия.

Keywords: information technology, computer programs, training, teaching, training tools, and multimedia.

В современной психолого-педагогической литературе часто встречается понятие «технология», пришедшее вместе с достижениями научно-технического прогресса и внедрением в образование «новых компьютерных технологий». Введение термина «технология» в сферу педагогической деятельности основывается на идеях так называемой «индустриальной» технологии и связано с использованием технических устройств обучения. Другие направления педагогической технологии в сфере образования разрабатывают технику анализа учебного материала, организации учебной деятельности преподавателя и учащихся. При этом педагогическая технология направлена на установление рациональных принципов и методов достижения оптимальных результатов с минимальными затратами усилий как преподавателей так и обучающихся. Так, педагогические технологии разделяют на традиционные и инновационные технологии обучения, т.е. информационные. Ключевым звеном любой технологии является детальное определение конечного результата и контроль точности его достижения. Если сред-

ствами традиционного обучения являются наглядные пособия, плакаты, карты, схемы, таблицы, муляжи, демонстрационные приборы, диафильмы и др., то сегодня большое предпочтение отдают новейшим информационным технологиям, т.е. все больше на занятиях стали использовать компьютеры, сеть интернет, все возможные электронные компьютерные программы, мультимедийные проекторы, интерактивные доски и другие современные информационные технологии.

Сегодня уже общепризнано, что использование информационных компьютерных технологий в образовании неизбежно, поскольку они существенно повышают эффективность обучения и качество формирующихся знаний и умений.

Информационные технологии выступают одновременно: средством обучения; объектом изучения; средством решения профессионально ориентированных задач. Применение многофункциональных ИКТ в различных видах учебной деятельности способствует: расширению знаний в различных видах деятельности; обеспечивает качество усвоения знаний и умений; созданию в процессе обучения поисково-проблемных ситуаций, решение которых развивает способности самореализации, самоанализа и самооценки качества выполняемых учебных заданий; формированию информационной культуры и эффективному использованию достижений в области компьютерных технологий; совершенствованию профессиональных компетенций выпускника.

Широкие возможности компьютерной техники позволяет более активно использовать средства ИКТ как для подготовки к занятиям, так при создании разного рода документации (аналитика, отчеты, создание УМК и т.д.):

- для того чтобы донести необходимую информацию в полной мере до слушателей можно использовать мастер презентаций Microsoft Power Point;

- при написании различного вида работ (разработка плана занятия, создание аналитического отчета, индивидуального плана работы, рабочих программ по дисциплинам и др.) используется текстовый процессор Microsoft Word. Так же Microsoft Word позволяет систематизировать информацию, полученную на занятии в виде блок-схем, таблиц. Создавать словари профессиональных терминов;

– табличный процессор Microsoft Excel незаменим при создании различных табличных форм (качественные и количественные показатели группы, анализ итоговых семестровых работ и др.);

– использование электронных учебных пособий и тренажеров позволяют получить практические навыки при подготовке к профессиональной деятельности; мультимедийные учебники позволяют оказать существенную поддержку учебным курсам;

– контроль и обработка полученных знаний осуществляется с помощью тестов, созданных в программах-оболочках, а так же с помощью мастера презентаций Microsoft Power Point.

Учебник, печатный текст по-прежнему остаются основными учебными пособиями, но средства мультимедиа могут существенно помочь в усвоении материала. Целесообразность использования информационных технологий в учебном процессе определяется тем, что с их помощью наиболее эффективно реализуются такие дидактические принципы как научность, доступность, наглядность, сознательность и активность обучаемых, индивидуальный подход к обучению, сочетание методов, форм и средств обучения, прочность овладения знаниями, умениями и навыками, социализация обучаемого. В отличие от обычных технических средств обучения информационные технологии позволяют не только насытить обучающегося большим количеством знаний, но и развить интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Выделяют несколько типов компьютерных средств используемых в обучении на основании их функционального назначения:

Презентации – это электронные диафильмы, которые могут включать в себя анимацию, аудио- и видеотреклеты, элементы интерактивности. Для создания презентаций используются такие программные средства, как Power Point. Применение презентаций расширяет диапазон условий для креативной деятельности учащихся, развивая самостоятельность и повышая самооценку. Презентации активно используются и для представления проектов.

Электронные энциклопедии – являются аналогами обычных справочно-информационных изданий – энциклопедий, словарей,

справочников и т.д. В отличие от своих бумажных аналогов они обладают дополнительными свойствами и возможностями.

Дидактические материалы – сборники задач, диктантов, упражнений, примеров рефератов и сочинений, представленных в электронном виде, обычно в виде простого набора текстовых файлов в форматах *doc*.

Программные системы контроля знаний, к которым относятся опросники и тесты. Главное их достоинство – быстрая удобная, беспристрастная и автоматизированная обработка полученных результатов.

Электронные учебники и учебные курсы – объединяют в единый комплекс все или несколько вышеописанных типов.

Обучающие игры и развивающие программы – это интерактивные программы с игровым сценарием. Выполняя разнообразные задания в процессе игры, развиваются тонкие двигательные навыки, пространственное воображение, память и, возможно, получают дополнительные навыки, например, обучаются работать на клавиатуре.

Компьютер и информационные технологии заняли прочное место в педагогической деятельности. Они стали неотъемлемым атрибутом, без которых сегодня невозможно эффективное существование и развитие.

Таким образом, развитие информационных технологий дает широкую возможность для изобретения новых методов и методик в образовании и тем самым повышения его качества. Использование информационных технологий в учебном процессе требует не только создания электронных учебников, но и перестройки содержания и организации учебной деятельности. Распространение информационных технологий ведет к созданию медиатек и электронных библиотек – средств накопления информационных и методических ресурсов. Повышение качества образования на основе информационных технологий создает условия для ускорения процессов внедрения передовых достижений во все сферы общественной жизни. Для решения актуальных задач в сфере образования назрела необходимость создания системы общеобразовательных и специализированных порталов на базе ведущих ВУЗов и НИИ.

Список литературы

1. Использование интерактивных методов обучения. Методика обучения иностранному языку, №1 (21). Алматы, 2008.
2. Михеева, Е.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности/ Е.В. Михеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Педагогика. Курс лекций. Авторский коллектив кафедры педагогики АГУ им. Абая. Алматы: «Нұрлы Әлем», 2003.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. институтов/ Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др. – 2-е изд. – М., Просвещение, 1988.
5. Современные методы, формы преподавания и внедрения новых технологий. Иностранный язык в школе, №3 (33) май-июнь. Алматы, 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

*Л.Н. Марчук,
старший преподаватель кафедры психологии
Ужгородского национального университета,
г. Ужгород, Украина*

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования ассертивного поведения у студентов на методической основе. Комплексность методического инструментария составляет четыре базовых методических подхода: психологическое стимулирование положительной поведенческой мотивации; методика саморегулирования и коррекции собственного эмоционального состояния; методы формирования позитивного поведения и методы фасилитации личностного роста. Результативность применения данного методического инструментария обеспечивается применением социально-психологических тренингов как механизмов развития ассертивного поведения в профессиональном становлении студентов вузов.

Abstract. The article deals with the formation of assertive behavior of university students on the methodological basis. The complexity of methodological tools is represented through the four basic methodological approaches: psychological stimulation of positive behavioral motivation, methodology of self-regulation and self-correction of the emotional state, methods of forming positive behavior, and methods of facilitating personal growth. The effectiveness of the use of these methodological tools is achieved by applying the socio-psychological training as the mechanism of the assertive behavior formation and professional development of university students.

Ключевые слова: асертивное поведение, модификация поведения, педагогическая фасилитация, методические подходы, комплексность методического инструментария, социопсихическое состояние.

Keywords: assertive behavior, behavior modification, teaching, facilitation, methodological approaches, the complexity of methodological tools, socio-psychological state.

Методические основы формирования асертивного поведения у студентов формируются на протяжении по крайней мере трех ключевых этапов: выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения; построение модели идеального поведения во внешнем плане; модификация поведения студента в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане. Поведенческая коррекция признается одной из наиболее адекватных и эффективных форм психологического воздействия на личность с поведением отклоняющимся от приемлемого. Эффективность воздействия определяется его целями, которые, в свою очередь, формулируются на основе изучения ведущих механизмов и причин нежелательного явления [9, с. 374].

Среди большой совокупности методов формирования асертивного поведения у студентов, на наш взгляд, наиболее эффективной представляется методика социально-психологического воздействия на студента в процессе его профессионализации в условиях вуза, построенная на следующих составляющих:

1. Психологическое стимулирование положительной поведенческой мотивации.
2. Методика саморегулирования и коррекции собственного эмоционального состояния.
3. Методы формирования позитивного поведения.
4. Метод фасилитации личностного роста.

В процессе формирования асертивности психологическое стимулирование положительной поведенческой мотивации играет одну из ведущих ролей, поскольку специфика мировоззрения студента заключается в постоянном генезе качественных изменений. Именно поэтому, на наш взгляд, в этом контексте влияние на подсознание должно осуществляться путем стимулирования мотивов

поведения, которые в дальнейшем формируют поведенческие стереотипы.

Стимулирование мотивации изменения поведения можно назвать главной задачей психолого-социального воздействия на личность. Работа с мотивацией личности настолько сложна, что некоторые психологи выдвигают как главное условие для поведенческой терапии наличие уже сформированного желания изменения себя и своей жизни. Другие соглашаются на работу и с теми, кого «привела родственница», затрачивая массу усилий и времени на создание положительной мотивации. Широко распространенным является прием оценки негативных последствий неконструктивного поведения. Необходимо помочь студенту спонтанно выразить такие чувства, как вина, раскаяние, стыд, боль, отвращение, злость, бессилие, отчаяние и т.д. Достаточно эффективная методика проектирования будущего, которая предполагает описание своего будущего при сохранении неконструктивного поведения и без него. Можно помочь личности не только конструировать образы, но и выражать свои переживания по их поводу (подобрать метафоры и т.п.). Если представление о будущем без неконструктивного поведения вызывает положительный эмоциональный отклик, целесообразно перейти к составлению плана действий по его достижению. Важным мотивирующим моментом является дальнейшее проработка проблемы студента. В случае проявления защитного поведения в форме сопротивления, отрицания или избегания сотрудничества целесообразно использовать невербальные способы самовыражения. При стойком отрицании проблем и нежелании личности изменяться в позитивном направлении можно прибегнуть к более интенсивным методам воздействия: использовать потенциал семьи или студенческой группы, перейдя в режим группового консультирования или семейной психотерапии. Эффективным методом прогресса студента-индивида выступает групповое убеждение [1, с. 12]. Работа с мотивацией является неотъемлемой составляющей всех этапов поведенческой интервенции. При этом главным фактором, побуждающим студента к сотрудничеству, являются личные отношения между ним и психологом, основанные на честности, ответственности, поддержке и уважении [9, с. 375].

В этом процессе основной формой психологического воздействия, которая способствует развитию позитивной ассертивности,

является консультативная беседа. В ходе такой беседы консультант может помочь индивиду посмотреть на свои проблемы и жизненные сложности со стороны, выявить источник проблем в отношениях с окружающим миром, что является следствием проявления асертивности. Основой консультативного психологического воздействия является изменение установок индивида относительно окружающего социума, на формы взаимодействия с ним.

Именно поэтому положительная мотивация является продуктом внешнего воздействия на студента индивида - или в условиях группового студенческого воздействия, или в условиях индивидуализированного психологического тренинга. На наш взгляд, внешнее влияние стимулирует внутренние коррекционные психологические меры, поэтому чрезвычайно важной составляющей методического инструментария является применение методики саморегулирования и коррекции собственного эмоционального состояния.

Создание психологической благоприятной, но деловой атмосферы в образовательной среде высшей школы отвечает потребностям студентов. Как свидетельствуют высказывания многих студентов, условием психологически комфортной среды для них является отсутствие критического осуждения, гнева преподавателя по поводу некачественной подготовки к практическим, семинарским занятиям или проведения тестового контроля, письменного опроса на вопрос без предупреждения или повышенной сложности. Положительная атмосфера образуется путем развития позитивных эмоций студентов в процессе выполнения различных видов учебно-познавательной деятельности, сотрудничества, диалогического общения. Безопасность для студентов, по их мнению, возникает при условии предоставления им возможностей исправлять свои неудачи, соблюдение меры в нагрузке их научно-исследовательскими работами, практическими задачами. Интерактивные методы обучения на практических-семинарских занятиях, иногда и лекциях привлекают студентов, поскольку устраняют возможность групповой проверки их готовности к занятию или освобождают их от длительного восприятия и конспектирования необходимой информации [6, с. 11].

В индивидуальном подходе в процессе коррекции эмоциональных состояний студента-индивида на основе анализа конкретных ситуаций из его опыта, наглядно демонстрирующих его от-

ношения с людьми, поведение в проблемных ситуациях, психолог формулирует гипотезу о проблемах студента и определяет способы психокоррекционного влияния на него. Консультативная беседа завершается подведением итогов беседы, установлением форм дальнейших взаимоотношений с преподавателем или другими студентами.

Показателем результативности психологической коррекции может стать изменение эмоционального состояния индивида. Для закрепления положительного результата психологической коррекции необходимо выделить и акцентировать внимание индивида на указанных изменениях [5].

Эмоциональное позитивное состояние является базовым фактором следующей составляющей методического инструментария - формирования позитивного поведения. Наиболее распространенным методом формирования желаемого поведения является подкрепление. В его основе лежит преимущественно оперантный принцип обусловливания. Следует отметить, что как положительное, так и отрицательное подкрепление усиливают вероятность возникновения реакции. Положительные подкрепляющие стимулы предполагают предъявление чего-то, а отрицательные подкрепляющие стимулы - удаление чего-то в данной ситуации. Положительное подкрепление - главный метод изменения поведения. Условия успеха: подкрепление должно быть индивидуально значимым; подкрепление должно применяться систематически и немедленно вслед за желаемым поведением, связь между желаемым поведением и используемым при этом подкреплении должна быть достаточно четкой. Подкрепление можно осуществлять непосредственно (с помощью реальных подкрепляющих стимулов) или косвенно (с помощью символов, жестов). Кроме того, подкрепление может быть опосредованным, когда студенты наблюдают за моделями - людьми, которые получают награду за желаемое поведение. Иногда положительное подкрепление может вознаграждать неправильное поведение. Многие подкрепляющие стимулы, такие, как похвала или проявление интереса, люди невольно используют в ходе повседневной жизни. Метод подкрепления предполагает целенаправленное его применение с целью усиления адаптивных видов поведения и ослабления и устранения неадекватных его форм.

Технология формирования асертивного поведения у студентов высших учебных заведений - это специально организованный, целеустремленный, динамичный и инновационный процесс организации и стимулирования культурно-познавательной деятельности студентов, направленный на выработку системных знаний о культурных ценностях, формирующих диалектическое и гибкое миропонимание ценностных ориентаций на идеалы культуры поведения и традиции своего народа; моральных норм общества, духовности, эмоциональной культуры, волевой саморегуляции поведения, способности к самопознанию и культурного самообразования, умений и навыков культуротворческой деятельности и практики [2].

Содержание процесса формирования позитивного поведения студентов высших учебных заведений на современном этапе развития общества должно включать образовательно-воспитательные ресурсы культуры общества, потенциал учебно-воспитательной и социокультурной среды вуза; духовное саморазвитие, самосовершенствование и собственно культурную самореализацию личности студента [7].

Формирование позитивного поведения у студентов имеет важное социальное и психолого-педагогическое значение. Усвоение нравственных принципов и правил культуры поведения людьми в значительной степени способствует развитию моральных форм общения, а значит, и формированию общественных отношений и совершенствованию образа жизни.

В то же время общение, которое развивается на моральной основе, становится источником позитивного развития самого человека. Если общение строится на основе доброжелательности, чуткости и уважения, то у личности постепенно формируются такие положительные нравственные качества, как: вежливость, тактичность, внимательность к людям и их интересам, и, наоборот, проявления грубости, неуважение к окружающим, плохие манеры постепенно приводят к эмоциональной опустошенности, эгоизму, моральной запущенности и развитию других негативных моральных качеств [10].

Эффективность формирования позитивного поведения студентов в значительной степени зависит от правильного понимания педагогами сущности самого понятия, осознание ими конкретных задач и содержания воспитания [4, с.66]. Необходимо отметить, что

разработаны определенные критерии оценивания эффективности формирования позитивного поведения студентов вуза.

Основываясь на научных работах М. Боришевского, Г. Никифорова, В. Оржеховской, и других исследователей, Н.И. Чабан выделены три основные группы критериев оценки сформированности морально-этических качеств студентов. Это критерии осведомленности, нравственного сознания и действенности. Первая группа критериев отражает уровень владения юношами и девушками знаниями и суждениями об общественно-нравственных нормах поведения. Вторая группа, которая оценивает уровень осознания студентами значимости моральных принципов, норм и правил, а также личностную готовность действовать в соответствии с этими требованиями характеризуют критерии нравственного сознания. Третья группа, представленная критерием действенности, раскрывает проявления морально-этических качеств в реальном поведении будущих специалистов [11, с. 35].

Таким образом, на наш взгляд, учет данных критериев позволит оценить уровень сформированности позитивного поведения студентов и применить эти показатели в коррекционном тренинге по повышению уровня асертивного поведения студентов в целом.

Комплексность методического инструментария формирования асертивности у студентов вузов на наш взгляд дополнит применение метода фасилитации личностного роста, который особенно актуален в студенческих группах, где авторитетность индивида должна быть построена на основе асертивного поведения и формироваться под руководством фасилитатора в студенческой среде.

Термин "фасилитация" в переводе с английского слова "facilitate" означает облегчать, способствовать, помогать, продвигать. В педагогике "фасилитация" используется в значении, близком к значению термина "педагогический менеджмент", т.е. управление учебной деятельностью, при котором преподаватель занимает позицию помощника и помогает студенту самостоятельно находить ответы на вопросы и (или) формировать любые навыки. Педагогическая фасилитация (от лат. Faciliti - легкость, благоприятность условий) - это условие продуктивности обучения или воспитания и развития субъектов педагогического процесса за счет особого стиля общения и собственно личности педагога. В психологии фасилитацию определяют как усиление доминантных реакций или действий

личности в присутствии других, как правило, значимых людей - наблюдателей, партнеров [8].

Фасилитация, отмечает В.Н. Квас, выдвигает определенные требования как к процессу обучения, так и к личности преподавателя, особенно к его умению строить взаимоотношения со студентами. Сущность педагогической фасилитации в учебно-воспитательном процессе состоит в преодолении традиционного подхода к студенту как к исполнителю, и в формировании вместо активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника. Такое обучение способствует и развитию мотивационной сферы студентов, поскольку известно, что потребности и мотивы активного поведения формируются не во время исполнительного, а направляющего взаимодействия. В связи с этим задача преподавателя - привлечь студентов в общее ориентирование, разделить с ними ряд управленческих функций с целью создания условий для пробуждения глубокого интереса к предмету и возникновение реальных содержательных мотивов учения. При фасилитации обучения преподаватель имеет возможность использовать методы и приемы, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Все это создает условия для повышения интереса и познавательной активности студентов, оптимизирует процесс развития их профессионального самосознания [3, с. 96].

В то же время, на наш взгляд, фасилитация как метод, закладывает основы самостоятельного ответственного отношения для взаимоотношений в обществе, а также активизирует ответственное отношение к собственным жизненным решениям, активизирует самостоятельное принятие адекватных и оптимальных решений, и является важной составляющей развития процесса формирования асертивного поведения в студенческом возрасте.

Стоит отметить, что фасилитация предполагает предоставление возможности студентам взять на себя ответственность и контроль за собственные усилия и достижения. Кроме того, особенностью фасилитационного взаимодействия является поддержка процесса, а не содержания деятельности, по которому тот, кто поддерживает, занимает нейтральную позицию [12, с. 52].

Следовательно, необходимо констатировать, что метод фасилитации может быть эффективно применен в формировании асертивного поведения студентов вуза в процессе их профессионального становления, поскольку данный метод в совокупности с вышеуказанными стимулирует личностно-психологическое развитие с учетом социальной среды во время профессионализации.

Кроме четырех рассматриваемых методов, которые считаем базовыми, методический инструментарий формирования асертивного поведения у студентов вузов необходимо дополнить сопроводительными социально-психологическими инструментами, например, психологическим сопровождением, как общим подходом в деятельности преподавателя, который осуществляет непосредственное влияние на процесс развития асертивности в контексте закрепления самоосознания студентом позитивности данного процесса.

Психологическое сопровождение представляет собой активное психологическое воздействие, направленное на развитие личностных и профессиональных качеств индивида. В процессе психологического сопровождения формирования асертивности студента преподаватель отмечает личностные черты, детерминирующие сущность асертивности положительного характера. Психологическое сопровождение может осуществляться как в процессе индивидуальной, так и групповой работы со студентами. При индивидуальном подходе решающим фактором эффективности психологического воздействия является контакт преподавателя со студентом, который основан на взаимном доверии, уважении, способности преподавателя к сопереживанию (эмпатии). В процессе индивидуальной работы по развитию положительного понимания асертивности комплекс индивидуализированных мер, составляющих сущность психологического сопровождения, используется для коррекции и усиления регулирующих функций психики, эмоциональной устойчивости, для развития положительных мотивационных установок, ценностных смыслов, коммуникативных способностей, толерантности студентов [5].

Эффективность взаимодействия преподавателей со студентами в процессе психологического сопровождения индивидов, переживающих трудности формирования асертивного поведения, зависит от выполнения ряда условий, которые определяют выбор на-

правления, методов и техник психологического воздействия, влияния на клиента.

К таким условиям, по мнению И.В. Лебедевой, следует отнести:

- достижение психологического альянса предполагает взаимодействие преподавателя и студента, а также студента и студента на принципах эмпатии, взаимопонимания, взаимоподдержки и партнерства, для формирования у студента чувства доверия к преподавателю или иному фасилитатору и ответственности за успех проведенного психологического вмешательства;

- создание ситуаций, взаимодействие членов группы в которых позволяло бы осознать факторы, препятствующие проявлению продуктивной ассертивности;

- обсуждение обоснованности выбора форм психологической защиты;

- создание ситуаций взаимодействия, позволяющих выявить реальные и потенциальные возможности каждого из членов тренинговой группы для реализации ассертивного поведения [5].

Формирование желательного поведения может осуществляться в форме активного социального обучения адаптивных поведенческих реакций. При проведении поведенческой оценки нередко обнаруживается дефицит ведущих социальных навыков. Студенты не умеют выслушивать собеседника, предоставлять обратную связь и самораскрываться, демонстрировать уверенность, разрешать конфликты, сопротивляться негативному влиянию среды или принимать решения. Данный метод может иметь форму тренинга. На первых этапах работы раскрываются сферы, в которых студенты испытывают трудности, и стимулируется мотивация к обучению. Далее определяются виды желаемого поведения, наиболее адекватного в проблемных ситуациях. Затем студентам предоставляется возможность потренироваться, реагируя на определенные ситуации в процессе ролевой игры (психолог, как правило, играет роль «оппонента»). Наконец, студентов побуждают применить репетиционное поведение в реальных жизненных ситуациях, одобряя их в случае успеха и подкрепляя адаптивное поведение [9, с. 379].

Таким образом, методический инструментарий формирования ассертивного поведения у студентов, на наш взгляд, должен быть построен на четырех базовых методических подходах: на психологическом стимулировании положительной поведенческой мотива-

ции; методике саморегулирования и коррекции собственного эмоционального состояния; методах формирования позитивного поведения и методах фасилитации личностного роста. Данные подходы обеспечивают формирование подсознательного мотивированного положительного понимания собственного адекватного поведения, которое структурировано личностно-эмоциональными установками положительного ассертивного поведения в обществе в процессе реакций на нестандартные социально-психологические изменения. С другой стороны, подобное социопсихическое состояние индивида формируется в условиях профессионально ориентированного обучения в условиях вуза с учетом возрастных и социально-психологических особенностей студенческого возраста. Результативность применения данного методического инструментария обеспечивается применением социально-психологических тренингов как механизмов развития ассертивного поведения в профессиональном становлении студентов вузов.

Список литературы

1. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.

2. Гордієнко К. Розвиток соціальної культури особистості в молодіжному середовищі / К. Гордієнко // Соц. психологія. – 2006. – № 3. – С. 66–75.

3. Квас В.М. Педагогічна фасилітація та її роль в організації навчально-виховного процесу // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Випуск 16. – Книга 1. – С. 92 – 99.

4. Курбай В.В. Формування культури поведінки студентів в умовах педагогічного інституту // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Розділ III. Теорія виховання. – 8. – 2012 – С. 62 – 67.

5. Лебедева И.В. Формы и методы психологического сопровождения развития позитивной ассертивности личности// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2009/psih15.html>

6. Равчина Т. Організація взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі вищої школи: концепції, підходи, технології

7. Романовський О. Університетська (академічна) культура / О. Романовський // Освіта і управління. – 2011. – № 1. – С. 141–149.
8. Смирнов С.А. Педагогика. Педагогические теории, системы технологии ДОС. М.: Академия, 2000. – 512 с.
9. Філоненко Л.А. *Психологічні аспекти корекції соціальної спрямованості дезадаптованих підлітків* // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч.5. – С. 373 – 382.
10. Химченко О. М. Роль культурних цінностей у процесі розвитку студентської молоді / О. М. Химченко // Наука. Релігія. Суспільство. – 2004. – № 4. – С. 217–220
11. Чабан Н.І. Формування морально-етичних якостей студентів у навчально-виховному процесі / І. Чабан // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / Південноукр. регіонал. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. - Херсон : [б. в.], – 2008. – Вип. 3. – С. 32-40.
12. Dignen B. Facilitation: Bringing out the best / B. Dignen // Business Spotlight. – 2008. – № 1. – P. 50–56.

СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*И.Я. Скуя, А.В. Воробьев, Л.Л. Абелите,
Даугавпилский университет,
кафедра социальной психологии,
г. Даугавпилс, Латвия*

ВЛИЯНИЕ ПОДРОСТКОВОЙ ДЕВИАНТНОСТИ НА ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЕМЬИ

Аннотация. В соответствии с действующим в Латвии законодательством в настоящее время каждое самоуправление должно проводить профилактику и разрабатывать коррекции и программу социальной помощи для каждого подростка, который совершил противоправные действия. Целью данного исследования является найти ответы на причины безуспешной социализации в семье, поскольку оно могло бы помочь разработать приемы коррекции поведения подростков, а также превентивные приемы по сокращению этих нарушений. Приступая к данному исследованию, была выдвинута гипотеза о том, что у дисфункциональных семей затруднена способность конструктивно решать проблемы, связанные с девиантностью ребенка.

Abstract. This is a presentation of an in-depth study on dysfunctional families. Participants of the study were 168 families of juvenile delinquents. Two methods were applied for the study of family situations: Constructive-Destructive Family survey and FAST or Family System Test. According to the results of the study, dysfunctional families are not capable of adapting to stressful situations and reacting to child's behaviour in a constructive manner. Based on the results of the study an improved adolescent behaviour modification plan as well as more effective prevention strategies may be developed.

Ключевые слова: дисфункциональная семья, подростковая девиантность.

Keywords: dysfunctional family, adolescent deviance.

Чтобы оказать полноценную психосоциальную помощь семьям, в которых дети имеют серьезные нарушения в поведении, следует провести углубленное исследование семьи. Нарушения поведения могут иметь самые разнообразные причины - биологические, социальные, психологические факторы и др. При вовлечении человека в социальную среду происходит постепенный процесс социализации. Интенсивнее всего процесс социализации происходит в детстве и, как известно, семья считается первичным социализатором. Если у ребенка констатированы нарушения поведения, то следует искать причины в функционировании семьи.

Целью данного исследования является найти ответы на причины безуспешной социализации в семье, поскольку оно могло бы помочь разработать приемы коррекции поведения подростков, а также превентивные приемы по сокращению этих нарушений. В качестве объекта исследования были выбраны, семьи, в которых у детей констатированы серьезные нарушения поведения – нарушения закона и они совершены повторно. Приступая к данному исследованию, была выдвинута гипотеза о том, что у дисфункциональных семей затруднена способность конструктивно решать проблемы, связанные с девиантностью ребенка.

В современном обществе изменилось понимание семьи как социального института и не хватает единого осознания понятия семьи и ее сущности. Ученые обычно рассматривают семью самыми разными способами – и как исторически-социальное образование, и как социальную группу, и как субъект взаимоотношений (сотрудничества), и как единую систему [11; 26]. Сплоченную и скоординированную в поведении общность членов семьи целесообразно рассматривать как открытую, динамическую и саморегулирующуюся социальную систему, которая включает в себя разработанную в ходе социального опыта программу для оптимального функционирования [6; 14]. И как каждая система, семья также имеет свои задачи или функции, из которых особо важна репродуктивная функция и функция воспитания детей, без чего невозможно существование семьи в долгосрочной перспективе. Исследователи семьи, стараясь определить норму для функционирования семьи, выделяют три вида дисфункции:

1. Нехватка необходимой функции. Между принадлежащими к системе (семье) не хватает некоторых интеракций (например, в неполной семье).

2. Неправильная функция. Семья не выполняет предусмотренные для нее задачи, таким образом, функционирует неправильно (например, семья становится изолированной группой в своей окружающей среде, дети не освобождаются от зависимости родителей и становятся нежизнеспособными и др.).

3. Конфликт функций. Система (семья) не может функционировать в соответствии с целью, поскольку самые значительные члены семьи действуют друг против друга, не кооперируются, не сотрудничают и ведут себя в этом смысле дисфункционально. Существует внутренний конфликт семьи, в результате которого семья функционирует неправильно.

Другие авторы все нарушения в функционировании семьи анализируют либо как 1) нарушение на уровне объекта, 2) нарушения в системе, 3) нарушения между группами или между системами. Дисфункциональная семья называется проблемной системой, и в интересах общества - достигнуть, чтобы такая дисфункциональная социальная система начала функционировать. Психологи больше внимания уделяют исследованию структуры семьи, в которую входит состав семьи и совокупность ее взаимоотношений. Анализировать структуру семьи означает выяснить, каким образом реализуются функции семьи как социальной группы. Нарушенную, надломленную, деструктивную структуру характеризуют признаки, которые затрудняют реализацию функций. В анализе структуры современной семьи самый сложный вопрос – выяснить, что именно в конкретной семье является нормой, а что нарушением, поскольку каждая семья – уникальная индивидуальность [11; 8].

Семья – как живой организм, который живет, развивается, переносит различные стрессовые ситуации, вынуждена реагировать на различные влияния окружающей среды. В зависимости от стадий жизненного цикла, должны меняться также функции и структура семьи [11; 175]. Фазы семейной жизни исследовали многие ученые [14;15;16]. Однако часто используется подход Э.Дюваля (E.Duvall), главный признак которого, который отличает одну семейную фазу от другой - дети – их наличие или отсутствие, их возраст. Значение семьи в воспитании ребенка невозможно переоценить [1]. Э.Дюваль и Р.Хилл в 1948 году ввели новый термин в психологию семьи – «нормативный кризис». Самые большие трудности семейная систе-

ма переживает в период, когда переходит из одной фазы в другую. Один из критических переходных этапов семейной жизни, когда привычная система больше не функционирует,- при достижении ребенком подросткового возраста. Часто семейная ситуация становится сложной, создается стрессовая ситуация. Также как и другие социальные системы, семья также как система включает в себя разработанную в ходе социального опыта (освоенную) программу, которая обеспечивает оптимальное, т.е., целенаправленное и стабильное функционирование системы, а также определенные механизмы и стереотипы вербального и невербального поведения, которые, ссылаясь на влияния, которые заставили бы систему отклониться от начального целенаправленного сотрудничества членов семьи, корректируют работу системы и возвращают ее в режим оптимума [11;184]. Во время переходной стадии должно происходить пере-структурирование взаимоотношений членов семьи, изменение содержания и т.п. [2].

Подрастая, ребенок становится все более независимым от своих родителей, более самостоятельным, более автономным [10;14]. Родителям следовало бы уважать этот факт и соответствующим образом менять как свое отношение, так и стиль воспитания, распределение ролей, делегирование ответственности и т.п. К сожалению, в своих поисках идентичности, подросток идеализирует своих родителей. Этот процесс может выражаться как в несоблюдении норм, законов семьи, сопротивление традициям, нормам морали и ценностям, созданным родителями. Этот создает в семейной системе растущее напряжение и конфликты. Желание подростка быть самостоятельным конфликтует с желанием родителя удерживать контроль и ответственность за ребенка. Диагностическим показателем функционирования семьи является адаптация семьи, который указывает, насколько гибкой или напротив – ригидной является семейная система, какова ее способность приспосабливаться к различным внутренним или внешним стрессорам [3; 4].

Достижение ребенком подросткового возраста считается стрессором для семейной системы. Если семейная система не способна адаптироваться в новой ситуации, происходит фиксация, регрессия, которая делает семью дисфункциональной [11; 20]. В дисфункциональной семье обычно нарушается коммуникация [9; 10].

Притом важна не только вербальная или невербальная коммуникация, но и метакоммуникация – мысли, представления, отношение индивида к другим членам семьи и своей семье в целом [16; 4]. У систем, обладающих негативным самовидением, неверием в свою возможность разрешить ситуацию, затруднено функционирование и чаще всего они кажутся безнадежными [2]. Из того, каков контроль поведения в семье – насколько он последователен, гибок, соблюдается способность каждого члена семьи принимать решения и доверяют ли ему – следуют критерии, как отличить здоровую семью от дисфункциональной:

1. ригидность или пластичность,
2. хаотичность или структурированность,
3. закрытость или открытость для коммуникации [11; 21].

В исследовании были использованы два метода исследования – *FAST* или *Family system test* (*Тест семейной системы*) [7; 12; 13] и *опросник «Конструктивно-деструктивная семья» (КДС)* [5]. Анализируя литературу стало ясно, что у нарушений поведения подростков могут быть самые разные причины и дисфункция семьи – только одна из них. Поэтому прежде всего все семьи были исследованы упомянутым выше методом – *FAST*, который является проективным методом и с помощью которого можно оценить такие параметры функционирования семьи как иерархия и кохезия. Результаты были обобщены и для дальнейшего исследования были отобраны только те семьи, результаты которых указали на нестабильные или лабильные структуры семей или на выраженную дисфункцию.

Следующим шагом исследования было исследование дисфункциональных семей с помощью второго метода - опроса. Вопросы опроса построены таким образом, чтобы позволить оценить возможную дисфункцию семьи по четырем важным параметрам:

1. Влияние. Если даны, по меньшей мере, 5 положительных утверждений на вопросы этого блока, это указывает на то, что понижена власть или влияние родителей на воспитание ребенка, иерархия между подсистемами семьи не оптимальная.

2. Отчужденность. Об этом свидетельствуют по меньшей мере 3 положительных ответа.

3. Информация. О недостаточной коммуникации свидетельствуют, по меньшей мере, 5 положительных ответов на вопросы этого блока.

4. Фрустрация – родитель разочаровался в своем ребенке, во взаимоотношениях ребенка – родителя наблюдаются, т.н. нереализовавшиеся ожидания, когда реальность не соответствует желаниям. Об этом свидетельствуют, по меньшей мере, 4 утверждения.

Если респондент дает 5 или более положительных ответов, функционирование семьи в кризисной ситуации больше нельзя считать конструктивным. 12 и более утверждений уже свидетельствуют о серьезных нарушениях в функционировании семьи, когда конструктивно решить проблему девиантности ребенка семья неспособна.

В исследовании принимали участие респонденты из 168 семей (возраст 31–69 лет, 102 женщины, 66 мужчин), в которых подростки совершили правонарушение. Почти всеми из респондентов были родители подростков, в 14 случаях - бабушки, которые приняли на себя полную заботу о ребенке и его воспитание, а в 4 случаях – опекуны.

Конструктивный способ функционирования семьи показали только 54 респондента, что составляет 32,1 % от общей выборки (n=168). (Дальнейшие результаты указаны по отдельным блокам, притом в одной семье могут быть нарушены даже две и более функций, например, наблюдается как фрустрация, так и нарушения обмена информацией и др.). 11 респондентов дали положительные утверждения более, чем на 12 вопросов, что указывает на высшую степень дисфункционального реагирования на нарушения поведения ребенка. 22,02 % от выборки или 37 респондентов в своих ответах указали отчужденность или обособление от своего ребенка. В 91 случае или в 54,1% от общего числа результаты указывают на сниженную или недостаточную способность родителей корректировать поведение ребенка, в 85 случаях или в 50,5 % - на недостаточный обмен информацией в системе семьи, в 14,8 % - на фрустрацию. Хотя здесь следует отметить, что это опрос самооценки, в котором результаты отражают не объективную реальность, а мысли родителей о своих отношениях с ребенком, свою способность влиять на поведение ребенка и т.п. (см. таблицу).

Таблица. Обобщение результатов опроса по признакам дисфункции семьи

Признаки	ЧИСЛЕННОСТЬ РЕС- ПОНДЕНТОВ (N=168)	ЧИСЛЕННОСТЬ РЕСПОНДЕНТОВ % (100%=168)
ВЛИЯНИЕ	91	54,10%
ОТЧУЖДЕНИЕ	37	22,02%
ИНФОРМАЦИЯ	85	50,50%
ФРУСТРАЦИЯ	25	14,80%

Выводы.

Объединение методов, использованных в исследовании, дало более полное понимание исследуемых семей. Хотя все респонденты в этом исследовании были выбраны из дисфункциональных семей, которые объединяет общий признак – подросток с нарушениями поведения, совершивший какое-либо правонарушение, однако, выполняя более глубокое исследование, удалось получить параметры, которые аналогичны, но не идентичны. Так как поведение подростков нуждается в коррекции, очень важно обеспечить оптимальное функционирование семьи как системы. Как видно из полученных результатов – примерно лишь треть семей в такой стрессовой ситуации способна относиться к проблеме конструктивно. И наиболее частые нарушения наблюдаются в обмене информации между родителями и ребенком, а также снижение власти или влияния родителей. Если не будут скорректированы эти нарушения в функционировании семьи, вероятнее всего трудности доставит и изменение поведения подростков. В литературе рассматривается также понятие – латентные нарушения функционирования семьи – те нарушения, которые в повседневной жизни мо-

гут быть компенсированы, а в критические моменты создают препятствия для оптимального функционирования, семья не способна в критические моменты мобилизовать свои внутренние ресурсы. В результате формируется психотравмирующая среда семьи – общая неудовлетворенность семьи, тревога, чувство вины, соматические проявления и др. (Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В., 1999). Если влияние родителей на ребенка снижено, а также не удастся его восстановить, возможно, следует искать другие ресурсы за пределами семьи. Это доказывает то, что специалисты, работая с подростковой девиантностью, не могут ограничиться только работой с подростком, или наоборот – семейной системой. Вероятнее всего, коррекция девиантности удастся только при объединении оба эти направления работы.

Список литературы

1. Абабков, В. А. Систематическое исследование семейного стресса и копинга/ В. А. Абабков, М.Перре, Б.Плапшерел //Обозренис психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева, 1999.
2. Черников, А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. Изд. 3-е, испр. и доп./ А.В. Черников. М.: Независимая фирма «Класс» (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 97), 2001.
3. Эйдемиллер, Э.Г. Семейная психотерапия/ Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. - Л., 1999.
4. Эйдемиллер, Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии/ Э.Г. Эйдемиллер - М., 1996.
5. Bowen, M. Family therapy in clinical practice. New York: Rowan & Littlefield Publishers, Inc., 1978.
6. Gehring, T.M., & Schultheiss, R.B.Spatial representation and assessment of family relationships. The American Journal of Family Therapy, 1987; 261-264.
7. Gerber, G.L. Psychological distance in the family as schematized by families of normal, disturbed, and learning – problem children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1973, 139-147.
8. Hill R. Family development in the generations. Cambridge, MA: Schenkman, 1970.

9. Jackson D. The study of the family. *Family Process*, 1965, Volume 4, Issue 1, 1-20.
10. Karpova A. *Gimenes psihologija*. Riga: Raka, 2006.
11. Kroplijs, A., Rascevska, M. *Kvalitativas petniecibas metodes socialajas zinatnes*. Riga: Raka, 2004.
12. Martinsone, K., Pipere, A., Kamerade, D., Kristapsone, S., Mihailovs, I.J., Sile V., Silis, V., Lazda, R., Zakrizevska, M., Olsena, S. *Ievads petnieciba. Strategijas, dizaini, metodes*. Izdevnieciba RaKa, 2011.
13. Minuchin S., Fishman H. S. *Family therapy techniques*. Cambridge, MA: Harward University Press, 1981.
14. Olson D. *Faces-3. Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale*. Family Social Science. University of Minnesota, 1985.
15. Reiss D. E. *The Family's construction of reality*. Cambridge, Mass: Harward University stress, 1981.

СЕКЦИЯ 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Е.В. Костюченко,
канд. психол. наук, доцент кафедры индустрии моды
Киевского национального университета культуры и искусств,
г. Киев, Украина*

СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ПЕРЦЕПТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Аннотация. В статье обосновываются социальные аспекты перцептивных процессов, рассматривается творческое восприятие как порождение человеческого взаимодействия, как способность, появляющаяся в условиях интериндивидуального пространства.

Abstract. In the article the social aspects of perceptual processes is regarded as a product of creative perception of human interaction, such as the ability of appearing in interindivid space.

Ключевые слова: восприятие, социальная перцепция, интерсубъектное взаимодействие, активность.

Keywords: perception, social perception, intersubject interaction, activity.

Вопрос социальности перцептивных процессов, трактовка термина "социальное восприятие" как социальной обусловленности процесса восприятия, еще фрагментарно рассматривался на ранних этапах развития философского знания, начиная с античности и особенно - в философии Нового времени (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Гоббс, Дж. Локк и др.), в дальнейшем - в немецкой классической философии 18 в. (особенно у Канта и Гегеля), философскими школами начала XX в.: Неокантианства и позитивизма.

Дж. Брунером в 1940-е гг было введено понятие "социальная перцепция" и некоторые дополнения к традиционному пониманию восприятия, основное из которых заключается в том, что любое восприятие предполагает акт категоризации, то есть все, что воспринимается, приобретает определенное значение в зависимости от того, с каким классом перцептивного группируется, т.е. к какой категории относится [2, с.10]. Новый взгляд Дж. Брунера заключался

в том, что под социальной перцепцией понималась социальная детерминация перцептивных процессов. Затем в социальной психологии был предоставлен термин "социальная перцепция" в ином смысле, а именно: этим термином стали называть процесс восприятия так называемых "социальных объектов": другие люди, социальные группы, большие социальные общности.

По Пиаже восприятие предполагает понимание, осмысление, толкования, воспринимаемое, оно основано на принятии решения и всегда предполагает выбор, в ходе которого человек сопоставляет полученную информацию с некоторыми образцами, содержащимися в памяти. Автор теории "Личностных конструктов" Дж. Келли тоже поддерживал идею социальной природы восприятия. В частности, он высказал мнение о том, что человек действует в мире, интерпретируя этот мир. Именно в этом смысле можно говорить, что он конструирует, создает мир. Специальной формой обсуждения проблем социальной перцепции является идея связи познавательных процессов и культуры. В частности, основная идея концепции Л.С. Выготского о культурно-исторической детерминации психики приводит к выводу о вовлеченности процесса восприятия в коммуникации, общественные связи и отношения.

Значительное место в разработке идеи социального восприятия занимает когнитивная психология, представители которой придавали большое значение внутренней активности личности по перестройке, изменению собственного внутреннего мира, внутренней реальности [3, 10 и др.], считая, что человек в течение жизни строит, перестраивает и достраивает глубоко личностную теорию мира, включая и самоконцепцию. Свой жизненный опыт, предсказания будущего индивид закрепляет в мини-теориях в виде систем-значений и значимостей, которые и регулируют восприятие и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действия в нем субъекта. Свою теорию личность стремится сделать упорядоченной, взаимосогласованной, такой, которая бы делала мир предсказуемым и понятным. Личностной концепции благополучного мира соответствует и концепция себя как неуязвимого человека, которому везет, который достигает успеха. По мнению ученых данного направления, только сам субъект может оценить свою индивидуальную «теорию», сделав ее более

реалистичной, переосмыслить трудности, с которыми он сталкивался, как часть жизни, а изменившись, научиться их решать [3, 10]. У. Найссер [9] заостряет увагу на функции предсказания в познании мира, которую обеспечивает полнота восприятия, зависящая от опыта, знаний и навыков. Предсказание осуществляется по схеме, которая является посредником между предыдущим опытом и восприятием.

В ряде работ (Б.Г. Ананьев, 1950; А.Н. Леонтьев, 1962; В.П. Зинченко, 1984) подчеркивается, что уже на уровне восприятия происходит активная преобразующая его деятельность: а именно внедрение в этот процесс общественно отработанных сенсорных эталонов, следовательно первые процессы обобщения. Организованная перцептивная деятельность, в основе которой лежат определенные способы обследования объекта, применение понятийного аппарата обеспечивает многостороннее, многоуровневое восприятие объекта. [6]

Конечно, восприятие как творчество [Б.Ф. Ломов], это активное взаимодействие субъекта с действующим объектом, т.е. объектом, который меняется, вмешательство в процесс восприятия мыслительных действий как применение обобщенных и общественно обусловленных сенсорных эталонов, в какой-то степени открывает сложный процесс создания новых образов на основе адекватных объективной действительности. Но это, очевидно, только часть того сложного процесса, который внутренне происходит в мозге человека, и который внешне заканчивается созданием нового, оригинального продукта.

На синтезе познавательной, прогностической, регулирующей, креативной, коммуникативной функций перцепции в теории Э. Берна основана система благополучия личности «Я - Другие - Мир», которая формирует жизненный сценарий в зависимости от особенностей восприятия и отношения к каждому объекту этой системы. Основатель транзакционного анализа, Э. Берн, используя лучшие достижения традиционного психоанализа (в частности, представление о психологических защитах), также обращает внимание на творческие потенции личности. Именно в результате того, что человек учится быть таким, каким он есть, свободным, раскованным, естественным - высвобождаются его творческие способности и, таким образом, происходит личностный рост [1].

В процессе визуальной коммуникации информация может передаваться через образы, знаки, символы, пространственно-временные модели и схемы, что позволяет познавать язык глубинных структур (пластов) образа мира, образа Я, образа других, начиная от структур сознания к структурам бессознательного. Индивидуальная интерпретация тех или иных явлений, их внутренней сути в перцептивных образах является творческим процессом, процессом создания индивидуальной картины мира в наглядных образах, в проектировании, идеи замыслов, реализации.

Восприятие непосредственной реальности является основным каналом контакта субъекта с миром. Академик В.А. Моляко выделяет два вида восприятия: «нетворческое» - как фиксацию чего-то, и «творческое» - как понимание, объяснение, толкование чего-то. Творческое восприятие является видом созидательной-преобразующей деятельности, в процессе которой субъект реализует аналогизируя, комбинируя и реконструируя преобразовательные действия с целью построения той или иной конструкции [7, с. 8-9]. Раскрывая факторы творческого восприятия, В.А. Моляко подчеркивает, что творческий субъект воспринимает конкретную структуру в конкретном пространственно-временном континууме. Итак, творческое восприятие обусловлено всеми сторонами жизнедеятельности человека, всеми сферами общества. Из этого можно сделать вывод, что творческое восприятие по своей сути является социальным феноменом.

В.В. Москаленко [8] предложена концепция исследования творческого характера социального восприятия с интересубъектным (субъект-субъектным) подходом к анализу психических явлений, который заложен в отечественной психологии работами Н.Н. Бахтина, А.А. Бодалева, А.В. Брушлинского, В.А. Васютинско-го, Л.С. Выготского, Б.М. Ломова, С.Д. Максименко, В.Н. Мясище-ва, С.Л. Рубинштейна, В.А. Татенко, А.А. Ухтомского, А.У. Харашо и др. Сущность концепции заключается в том, что индивиды в интересубъектном взаимодействии образуют общее психологическое пространство и время, создают единое социально-психологическое бытие, в котором индивид в объектном смысле перестает существовать и уступает место психологическому единству субъектов.

В объектной парадигме бихевиористической модели понимания человека как "стимула" и "реакции" психика и человек рассматриваются как пассивный объект и продукт влияния внешних условий. В основе субъектной парадигмы лежит представление об активности, избирательность и целостность личности в процессе отражения реальности, преобразующий влияние на внешнюю реальность. В субъектной парадигме внимание перенесена из способов воздействия (как это в объектной парадигме) индивидуальные особенности субъекта. Тем не менее, несмотря на активность и индивидуальную избирательность психического отражения, человек с точки зрения субъектного подхода все равно остается пассивным объектом внешних воздействий, его творческие потенции не реализуются. Творческую природу человека, его неповторимость и уникальность, в частности особенности его восприятия, можно понять только с субъект-субъектной позиции. В.В. Москаленко [8] утверждает, что субъект-субъектный ракурс исследования психических феноменов является стратегией выявления развивающего взаимодействия субъектов, важная особенность которого заключается в том, что он актуализирует потенциалы собственного развития взаимодействующих субъектов. Открытый диалог между субъектами взаимодействия обеспечивает возможность их саморазвития, самораскрытия, самореализации. Г.А. Ковалев [5] указывает, что фундаментальным психологическим механизмом "развивающей" стратегии является "со-бытия" двух субъектов, которые открыто взаимодействуют между собой, что определяет "порождения" и функционирования внутренних психологических механизмов самораскрытия, саморазвития творческих потенций каждого субъекта - участника взаимодействия.

Субъект-субъектным (интерсубъектным) называется такое интериндивидуальное взаимодействие, в котором каждый из участников проявляет свою субъектность из-за причастности к созданию наиндивидуального, интериндивидуального пространства. Следовательно, сущность субъект-субъектного взаимодействия в ее порождающих эффекте, в создании новой реальности, которая является ядром общего интерсубъективного пространства. Это пространство детерминирует творческое развитие личности. [8, с.228].

Жизнедеятельность индивида происходит в широком окружающем мире, который воспринимается личностью по-разному. Материальный и идеальный мир представлен в сознании индивида в пространственных, эмоционально окрашенных образах. В сознании субъекта условия среды опосредуются, трансформируются через собственную систему жизненных смыслов, ценностей и идеалов, норм и правил, принимаемых им. Определяя характерные особенности феномена и понятия "пространство", В.Е. Ключко [4] отмечает, что "пространство" отличается от "среды", от окружающей действительности "объективной реальности" тем, что для описания последних достаточно четырех координат - трех пространственных и времени. Социально-психологическое пространство включает в себя, как минимум, еще три субъективные координаты - значение, смысл, ценность, а это значит, что оно пронизано эмоциями, благодаря которым предметы, носители этих сверхчувственных качеств, становятся доступными нашему сознанию. О социально-психологическом пространстве можно сказать, что оно является "субъективированной средой", то есть средой, представленной в сознании, усвоенной и дополненной, а точнее: "рожденной", созданной, сформированной самим субъектом в соответствии с его жизненными принципами, ценностями и целями [5].

Выводы. Рассматривая творческое восприятие как порождение человеческого взаимодействия, как способность, появляющуюся в условиях интериндивидуального пространства, как инновации, тем самым мы определяем его социальную природу. В современных условиях человеку нужно оперативно и точно, а значит и творчески выполнять перцептивные, умственные и другие действия, ему приходится работать в условиях информационной перегрузки, иногда далеких от оптимальных. Активизация творческого восприятия на современном этапе развития информатики и техники будет способствовать творческой деятельности человека и обратно в творчески-познавательной деятельности возникает новое восприятие окружения, возникает вследствие внутренней работы по освоению эмоционально-психологического, информационного, культурного влияния социальной среды, что сказывается на осознании приоритетных усилий в улучшении жизни, на формировании системы ценностей и внешнем поведении.

Список литературы

1. Берн, Е. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений/ Е. Берн.- СПб: Лениздат, 1992. – 400 с.
2. Брунер, Дж. Психология познания за пределами непосредственного познания/ Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
3. Келли, Дж. Психология личности: теория личностных конструктов/ Дж. Келли. – СПб, 2000. – 249 с.
4. Ключко, В.Е. Ментальное пространство как предмет профессионально-психологического осмысления/ В.Е. Ключко // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность. – Томск: Томский ун-т, 2002. – С. 30-44.
5. Ковалёв, Г.А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия/ Г.А. Ковалёв // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41-49.
6. Костюченко, О.В. Перцептивна активність як психологічна проблема. // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання/ За ред. акад. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К.:ДП «Інформ.-аналіт.агентство», 2010.-Т.8, вип.7. – 282 с. – С.146-157
7. Моляко, В.А. Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия/ В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості, зб наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. В.О. Моляко. – Том 12. – Вип. 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 7-16.
8. Москаленко, В.В. Проблема творчого сприймання в суб'єкт-суб'єктній парадигмі/В.В. Москаленко// Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. - Т.12- Вип. 9. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С.226-236.
9. Найссер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии, пер. с англ./ У. Найссер – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
10. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса/ Л. Фестингер. – СПб., 1999. – 318 с.

*Е.Ф. Яцина,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии Ужгородского
национального университета, г. Ужгород, Украина*

К ВОПРОСУ О ЧАЙЛДФРИ: ОТКАЗ ОТ МАТЕРИНСТВА И ОТЦОВСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СИМПТОМ

Аннотация. В статье анализируются мотивы отказа чайлдфри от рождения детей. Автор считает, что существование сторонников чайлдфри связано с глобальными социальными изменениями, когда традиционная парадигма заменяется лично ориентированной, направленной на саморазвитие и автономию личности в вопросах выбора стиля жизни. Очевидно, происходящее переосмысление содержания традиционных форм брачно-семейных отношений и родительства в значительной степени является результатом трансформации сознания личности. Отрицая принятые в массовом сознании ценностные ориентиры, нормы и запреты, чайлдфри отстаивает свое право на свободу выбора жизненных стратегий.

Abstract. The article raises the problem of society's attitude towards the child-free, analyzes the motives of rejection of parenthood. The author associates the existence of child-free people with global social changes replacing the traditional paradigm with the personality-oriented one, which is focused on self-development and individual autonomy in lifestyle choices. It is obvious that the current redefining of the traditional forms of family relationships and parenthood is to a great extent a result of the transformation of individual consciousness. By denying values, norms and prohibitions accepted in the mass consciousness, child-free people defend their freedom of choice of life strategies.

Ключевые слова: брак, семья, родительство, дети, личность, социально-психологические практики отношений, социальная стигматизация.

Keywords: marriage, family, parenthood, children, individual, socio-psychological relationship practice, social stigmatization.

На современном этапе развития общества происходят существенные изменения в институтах семьи, брака, родительства. Ученые сходятся во мнениях относительно трансформации старой тра-

диционалистской семьи: изменяются представления о семье как ценности, прагматичными становятся мотивы заключения брака, возникают новые практики брачно-семейных отношений, создание карьеры одним или обоими партнерами определяет решение отложить рождение ребенка, для женщины становится нормой рожать детей вне брака, отрицается репродуктивная функция семьи. Феномен многообразия практик брачно-семейного партнерства исследователи связывают с глубокими социальными изменениями, имеющими глобальные и национальные характеристики и выражающимися в смене ценностных парадигм. Традиционная парадигма заменяется личностно ориентированной, направленной на саморазвитие и автономию личности в вопросах выбора стиля жизни, жизненных стратегий – жизненного пути как результата активности субъекта, выстраивающего свою жизнь [1].

Результаты теоретического анализа проблемы. Человек как организм и личность – это целостная, открытая самоорганизующаяся система, для которой характерны нелинейные процессы. Эта иерархически организованная динамическая система находится в процессе непрерывного становления во взаимодействии со сложно организованной средой, постоянно развивается, проходит фазы интеграции и дифференциации, усложняется, взаимодействует с миром, меняется и качественно преобразуется с течением времени. Основными психологическими индикаторами прогрессивного развития и стабильного функционирования личности в качестве субъекта жизни, по мнению ученых, являются субъективные переживания осмысленности и удовлетворенности жизнью. Они сигнализируют о том, что личность обрела смысл и продуктивно реализует его в повседневной жизни, то есть способна эффективно разрешать встречающиеся на ее пути смысловые противоречия.

В контексте исследуемой нами проблемы мы видим, что наряду с традиционными формами брака, семьи, родительства в условиях постмодерна становятся реальностью и другие внесистемные и нелинейные способы организации целостности личности, что делает возможным реализацию ее внутреннего ресурса в виде разных социально-психологических практик брачно-семейного партнерства и родительства. Поскольку нелинейные системы способны на разные варианты развития, многообразие вариантов, то для личности

становится важным свобода выбора и индивидуальность развития практик партнерских отношений: в браке - без брака, с детьми - без детей. Взаимодействуя, биологическое и социальное в личности, детерминирует ее индивидуальное развитие и делает потенциально возможным актуализацию тех состояний и форм поведения, которые соответствуют удовлетворению присущих ей потребностей: телесных, духовных, материальных.

В связи с этим, на наш взгляд, заслуживает рассмотрения одна из самых дискуссионных тем – появление в России и Украине последователей американского движения, именуемого «чайлдфри» или «свободные от детей» (*для справки: зарегистрированного пользователя русскоязычного форума, который объединяет людей-чайлдфри на постсоветском пространстве, насчитывается 1745. Его украинский аналог, хоть и существует несколько лет, является местом для общения всего для 206 человек с подобным мировоззрением*). Считаю важным в предметном поле психологии личности, социальной психологии не просто объяснить, а главное - понять психологию личности, выбирающую для себя этот стиль жизни, собственно логику становления и существования этого социально-психологического феномена.

Понимая личность как субъект собственной жизнедеятельности, С.Л. Рубинштейн утверждал, что развитие индивидуального – свойство личности становится субъектом, достигнув в этом становлении наивысшего уровня субъективности [5]. Внутренняя природа личности проявляется только лишь через отображение внешнего. Таким образом, психическое одновременно есть и реальностью, и ее отображением. В основе этих положений, считает С.Д. Максименко, положен тезис о том, что социальное (внешнее) соотносится с индивидуальным (внутренним), действует через него и поэтому от него зависит. Одновременно внутреннее имеет и свой непосредственный источник активности и развития, результатом которого является не только преобразование внешней социальной среды, а и формирование специфично целостного, относительно самостоятельного внутреннего мира индивида [3, с.5-8]. При этом противоречия между внешним и внутренним становятся источником развития личности. Так, внутренние ограничения в выборе нетрадиционных практик партнерства и родительства и возникают из-за противоречия между принятыми в обществе сте-

реотипами и намерениями личности, стремящейся к конгруэнтности. Таким образом, в условиях глобализации и сопутствующих ей природных, экономических, социальных процессов личность, обладая таким важным свойством, как уникальность психологической организации, способна к изменениям и развитию. Вероятно поэтому, реактивное поведение личности направлено на отрицание принятых в массовом сознании ценностных ориентиров и запретов и коррекцию традиционных моделей семьи, брака, родительства через создание других социально-психологических практик брачно-семейного партнерства и родительства. Очевидно, происходящее переосмысление содержания традиционных форм брачно-семейных отношений и родительства в значительной степени является результатом трансформации сознания личности, которая, находясь под мощным влиянием информационного пространства, эволюционирует и, позволим предположить, исходя из учения про ноосферу академика В.Вернадского, перестраивается в интересах свободно думающего человечества как единого целого.

Возвращаясь к такому социально-психологическому феномену, как Чайлдфри, участников которого объединяют отсутствие детей и сознательное нежелание их иметь, заметно явно осуждающее к ним отношение тех членов общества, которые имеют детей и тех, которые хотят, но в силу психофизиологических причин не могут зачать и родить. Экспрессивно окрашенные дискуссии сторонников и противников взглядов чайлдфри проходят на форумах и в блогах. В связи с этим уместно говорить о проявлении в жизни общества такого явления, как социальная стигматизация (от греч. *Στίγμα* – «ярлык, клеймо»), составной части многих стереотипов. В отличие от слова клеймение, слово стигматизация может обозначать навешивание социальных ярлыков. В этом смысле стигматизация – ассоциация какого-либо качества (как правило, отрицательного) с конкретным человеком или группой людей, хотя эта связь отсутствует или не доказана. Согласно Э. Гоффману, стигматизация в социальном смысле означает тип отношений между постыдным социальным качеством и стереотипом – ожидаемым отношением к нему, задающий неспособность к полноценной социальной жизни из-за лишения права на общественное признание [10]. Так, к примеру, в Уганде для того, чтобы быть принятой обществом, женщина должна иметь, по меньшей

мере, одного биологического ребенка. Почти все африканские культуры придают особое значение женщинам, рожавшим детей, а брак без детей рассматривается как несостоятельность двух людей (Rita Sembuya).

Материалом для анализа существующего феномена стали записи в блогах и на форумах чайлдфри, членами которых есть и мужчины и женщины. Что касается первых, то к ним общественное мнение весьма благосклонно, считая, что им торопиться нечего - главное успешно продвигаться по карьере. А вот на женщину оказывается общественное давление, поскольку принято считать, что женщина должна видеть смысл своей жизни именно в рождении детей. В связи с этим уместно будет сослаться на размышления В. Франкла, который считал, что продолжение жизни имеет смысл только в том случае, если жизнь сама по себе наполнена смыслом [7, с.195]. Поэтому и возводить материнство\отцовство в единственный смысл жизни женщины/мужчины, по мнению В. Франкла, – значит «бросать тень не только на жизнь женщины, не имеющей детей, но и на жизнь женщины-матери» [7, с.196]. Трудно не согласиться с классиком в том, что жизнь личности не может лишиться смысла из-за того, что у этой личности нет потомства, ведь воспроизводство не обязательно является смыслом брака, как не является оно смыслом жизни; скорее жизнь приобретает смысл в других, небологических сферах: интеллектуальной, этической, эстетической и т.п. [там же].

Большинство чайлдфри – это личности, которые живут довольно напряженной жизнью, делают карьеру, имеют широкий круг интересов. Они не имеют желания кого-то учить, как надо жить, и очень уважают свободу выбора. Более того, чайлдфри достаточно позитивно относятся к родителям, которые хорошо воспитывают своих детей, предъявляют к своему ребенку умеренные требования в отношении к окружающим. Чайлдфри осознают, что воспитание ребенка требует больших затрат, но деньги - не основной элемент их мотивации. Большинство из них говорят, что если бы у них было настоящее желание иметь ребенка и воспитывать его, то можно было бы заработать на его содержание. Чайлдфри присуще как повышенное ответственное отношение к обеспечению ребенка, так и негодование к людям, которые рожают детей, не задумываясь над тем, на что они будут их содержать, которые

рожают и оставляют своего ребенка, на случаи насилия к детям со стороны родителей. Чайлдфри заботятся о своем материальном положении и/или о духовном развитии. Отличительной чертой чайлдфри является ценность собственной свободы и возможность заниматься тем, что им нравится. Например, известные всему миру прима-балерины М. Плисецкая, Г. Уланова, Н. Дудинская, сознательно отказались от рождения детей во имя искусства. Осознанным было решение и Бетины Геринг, которая стерилизовалась, чтобы прекратить продолжение рода рейхс-маршала нацистской Германии Германа Геринга, ее двоюродного деда.

Представители чайлдфри – сторонники осознанного и ответственного родительства, и именно из-за развитого чувства ответственности они отказываются от рождения детей, так как не уверены в том, что смогут стать ответственными родителями и воспитать гармоничную личность, пр.

Женщины-чайлдфри объясняют, что не хотят рожать только потому, что их сверстницы уже катают детскую коляску, или потому, что родители настаивают и соседи постоянно интересуются, почему так долго нет детей, или из-за страха остаться одинокой, когда «некому будет подать стакан воды» (не факт, что дети подадут), или из-за боязни испортить фигуру и форму груди, стать некрасивой, непривлекательной. У ряда женщин существует страх умереть при родах. Имеют место быть и другие невротические установки относительно рождения детей. Так, К.Хорни отмечала, что пациентки, которые лечились у нее, часто говорили, что иметь детей представляется им делом, вызывающим отвращение, и они никогда не собираются их иметь.

Мужчины больше объясняют свое нежелание иметь детей тем, что им меньше будет уделяться внимание, ребенок будет кричать и мешать работать, отдыхать. И мужчины, и женщины хотят наслаждаться жизнью, иметь достаточно свободного времени для развития, самореализации.

Анализ мотивов отказа от рождения детей представителями чайлдфри дает основание говорить об отсутствии четкой позиции: их аргументы основываются либо на том, что процесс зачатия регулируется влиянием гормонов, контролирующих желание быть или не быть отцом, т.е. биологической составляющей продолжения рода, либо доказательная база опирается на экономические

предпосылки, связанные, прежде всего, с низким уровнем жизни и экономической незащищенностью человека, либо мотивы отказа детерминированы личным опытом (как правило, негативным, психотравмирующим). Подтверждая выше изложенное, отметим, что только около 45% адептов чайлдфри стерилизованы, что дает основание говорить о силе их убеждений, тогда как остальные 55%, позволим предположить, не исключают возможности родить, продолжив свой род.

Мы думаем, что объединяет этих людей, скорее всего отрицание общепринятых представлений о ролевых отношениях мужчин и женщин, о собственно социальных женских ролях: матери, жены и свободно реализующейся женщины, функциях семьи, брака, жизненных ценностях. Справедливости ради отметим, что не только представители чайлдфри не имеют достаточных аргументов относительно отказа от рождения детей, их оппоненты также недостаточно убедительны в том, зачем нужно рожать. Как пишет Посысов Н.Н. [4], только у 6% беременных ученые выявили зрелую мотивацию рождения ребенка. Такого рода мотивация характеризуется тем, что ребенок представляет для матери самостоятельную ценность. В остальных случаях беременность определялась другими мотивами. Среди них можно выделить такие, как: беременность от любимого человека, т.е. любовь к ребенку рассматривается как продолжение любви к его отцу; беременность ради соответствия социальным ожиданиям; беременность ради сохранения отношений; беременность как протест (например, назло родителям, мужчине); беременность как отказ от пришлого; беременность как уход от настоящего – побег от нарастающего психического напряжения, связанного с невыносимой действительностью; беременность ради собственного здоровья, чтобы не причинить вреда себе абортom; самоутверждение через беременность.

Согласно точки зрения Л.Б. Шнейдер [8], следует отличать потребность самого индивида в детях и внутрисемейную (совместную – мужа и жены) потребность в детях. Исследователями было выявлено, что среди причин, мешающих рождению первенца, актуальными являются только четыре: у женщин – желание пожить «для себя» и несложившиеся отношения с мужем. Мужчины же говорят, что «не успели», или объясняют отсутствие детей материаль-

ными затруднениями, физиологическими причинами. Еще один, одинаково употребляемый мужчинами и женщинами мотив, – неудовлетворительные жилищные условия – причина, которая, оказалась сопряженной с общей неудовлетворенностью браком. Авторы по семейной психологии: Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. считают [6], что существует несколько мотивов, которыми руководствуются мужчины и женщина, сознательно принимая решение зачать ребенка, но лишь один из них является основным. Причем мотивы женщины и мужчины могут быть разными. Существуют конструктивные мотивы, способствующие укреплению семьи, личностному росту супругов, благополучному рождению и развитию ребенка, и деструктивные, приводящие к обратным результатам. В случае отказа от детей, пишет Шнейдер Л.Б. [8], семейная пара демонстрирует не свою ограниченную потребность в детях, а свое стремление удовлетворить какие-то иные социально-психологические потребности. Кроме того, рождение ребенка – это акт принятия родителями (отцом и матерью совместно) всей ответственности за его судьбу. Не всякая современная супружеская пара берет на себя эту ответственность. Не всякая супружеская пара психологически готова к рождению и воспитанию детей. Идеология бездетных семей, по мнению Л.Б. Шнейдер [8], базируется на такой аргументации: дети мешают супружеским отношениям; дети мешают социальной активности.

Итак, материнское поведение формируется под влиянием трех основных факторов: биологического (генетически заложенные формы поведения и реакции, гормональные изменения), социального (традиции материнства, принятые в обществе, влияние ближайшего социального окружения), психологического (личная история женщины, опыт взаимоотношений с собственной матерью).

Выводы. Накопленный эмпирический материал подводит к теоретическому осмыслению новых явлений и тенденций развития практик брачно-семейного партнерства и родительства, которые существуют в реалиях постмодерного общества как вызовы современности, позволяющие менять архитектуру современной семьи: жить по законам нукlearной семьи и простого демографического воспроизведения или конструировать профиль разных форм партнерских практик - иметь право делать свой жизненный выбор. Очевидно, отказ от материнства/отцовства, равно как и выбор разных практик брачно-

семейного партнерства определен характером объективной действительности, воспринимая которую каждая личность ищет свой смысл. Чайлдфри представляет собой социально-психологический симптом, при котором поведение индивида определяется не столько или не только оценкой общественного мнения, сколько важностью собственных ощущений, мыслей, намерений жить так, чтобы быть в гармонии с самим собой. Для личности постмодерна имеет ценностное значение ее выбор, а не то, как к этому отнесутся другие.

Список литературы

1. Белкина О. Свободные от детей, 2003 // URL: <http://www.passion.ru/s.php/1294.htm> (дата обращения 15.05.2011).
2. Кто такие чайлдфри? <http://podruga2you.ru/2008/04/kto-takie-chajldfri/> (дата обращения 15.05.2010).
3. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні проблеми психології особистості // Збірник наукових праць К_ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 7. – С.3-18.
4. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учебное пособие для студентов. Под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание/ С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2003. – С.103.
6. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов/ Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2007. – с. 352.
7. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем.\ Общ. ред.Л.ЯГозмана и Д.АЛеонтьева; вст.ст. Д.А. Леонтьева. – М.:Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов/ Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2007. – с. 736.
9. Хорни, К. Психология женщины/ К. Хорни. – М.: Академический Проспект, 2007. – с. 240.
10. Исследование движения Чайлдфри - мифы и реальность. <http://mindwork.su/life/dvizhenie-childfree5>.

*А.В. Баранова, Е.П. Хащенко,
ФГБУ "НЦАГиП им. В.И.Кулакова" Министерства здравоохранения
Российской Федерации, г. Москва, Россия*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,
проект «Структура гендерной идентичности подростков
с репродуктивными нарушениями» № 13-36-01269а2*

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ С РЕПРОДУКТИВНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Дисбаланс гендерной идентичности рассматривается как фактор формирования различных соматических и психических расстройств. Нарушения в процессах становления гендерной идентичности в подростковом возрасте при патологиях репродуктивной сферы могут предрасполагать к депрессивным, тревожным расстройствам, приводить к социальной дезадаптации подростков. При гормональной перестройке пубертатного периода нарушения полового и гендерного самосознания могут явиться тем психологическим стрессом, который повлечет за собой срыв адаптации и закрепление функциональных нарушений, прогрессирование патологии репродуктивной сферы.

Abstract. The imbalance of gender identity is considered to determine various physical and mental disorders. Abnormalities during the formation of gender identity in adolescents with pathology of reproductive system may predispose to depression, anxiety disorders, lead adolescents to social exclusion. Hormonal shifts at puberty together with violations of sexual and gender identity can be the same psychological stress, which will result into failure of adaptation and consolidation of functional disorders, the progression of diseases of the reproductive sphere.

Ключевые слова: гендерная идентичность, маскулинность, фемининность, подростковый возраст.

Keywords: gender identity, masculinity, femininity, adolescence.

Становление гендерной идентичности подростков в современном обществе происходит не только при дестабилизации социальной жизни, но и в условиях вариативности гендерных моделей. В зарубежных и отечественных исследованиях гендерная структура личности

рассматривается как фактор здоровья и социального благополучия [10, 15]. В гармоничном варианте гендерная идентичность способствует поддержанию психического равновесия, способствуя большому уровню адаптации индивидуума в целом [2, с. 4; 3, с. 100].

Дисбаланс гендерной структуры личности может быть фактором формирования целого комплекса различных соматических и пограничных расстройств [18, 22]. Некоторые исследователи указывают, что при преобладании маскулинных черт у мужчин более вероятен риск стенокардии, заболеваний сердечно-сосудистой системы, стрессовых расстройств различного генеза, а снижение маскулинных черт у мужчин увеличивает риск ранней смертности, в том числе от алкоголя и насильственных причин [12, 14]. Выраженные фемининные черты предрасполагают к депрессивным и тревожным расстройствам, в том числе выраженным в подростковом возрасте [9, 22].

Подростковый возраст является кризисным периодом перестройки основных систем организма при напряжении всех процессов адаптации. В пубертатный период гормональные сдвиги вызывают изменения телесного облика, появление вторичных половых признаков, изменений кожи и прежних пропорций тела, развития внешней привлекательности. По данным Астаховой Н.А. и у девочек, и у мальчиков окончательное формирование своей половой идентичности происходит с 13 до 15 лет за счет усиления дифференциации мужских и женских физических признаков. Автор показывает, что в этом возрасте у подростков обоих полов происходит уменьшение признаков, касающихся своей половой принадлежности (гендерных признаков) и увеличение нейтральных общечеловеческих (например, воспитанный, образованный и т.д.). Позднее к 19 годам происходит повторное повышение гендерных показателей при подборе признаков к объектам «Мужчина» и «Женщина» [1]. Неравномерность физического, гормонального и психосоциального развития инициирует подростка заново осмысливать и оценивать свою гендерную идентичность во всех ее проявлениях. В этот период у девочки-подростка возникают новые вопросы о себе и подходы, под которыми она себя рассматривает.

Актуальность исследования гендерной идентичности девочек подросткового возраста при репродуктивных нарушениях обосновывается также стремительным ростом гинекологических заболеваний в данной возрастной категории, что может негативно сказываться на

только на психологическом, соматическом здоровье, но и на социальном благополучии. В целой серии исследований с использованием методов нейровизуализации доказано влияние гормонального профиля и фаз менструального цикла на эмоциональный статус и когнитивные функции женщин [19, 20]. Были получены данные, что процессы познания и поведения модулируются половыми гормонами в течение менструального цикла, вызывая функциональные, молекулярные, структурные изменения нейронных сетей, ответственных за данные области в ЦНС [16, 19]. Указывается, что при нарушениях менструального цикла снижается устойчивость к стрессовым воздействиям, по сравнению с группой контроля, предрасполагая к развитию разнообразных психических расстройств и депрессии, нарушению социального функционирования [16]. Любые психологические нарушения при имеющейся функциональной или соматической патологии могут служить триггером, запускающим дальнейшее прогрессирование заболевания, что в свою очередь негативно влияет на психо-эмоциональный статус пациенток. Нарушения становления половой и гендерной идентичности при заболеваниях репродуктивной сферы, менструального цикла, могут приводить к внутриличностным и межличностным конфликтам у этой категории девочек, что создает трудности как в семье, так и в процессе школьного обучения, приводит к стойкой социальной дезадаптации [17].

Как одна из базовых характеристик самосознания личности, гендерная идентичность занимает определяющее место в процессах адаптации и саморегуляции [3, с. 101]. В своем исследовании Н.Е. Харламенкова и Т.С. Стоделова показывают, что при отклонениях в половом развитии подросток не готов к внутренним переменам, он остается на доподростковой стадии развития, в области самоотношения наблюдаются глубокие внутренние конфликты [8]. Девушки с нарушениями полового развития испытывают трудности в социальном функционировании, имея более низкую социальную активность, плохие социальные навыки общения, незрелость, повышенную агрессивность, более высокий уровень тревожности, депрессии, меньшую самооценку; имеют меньше друзей и более социально изолированы, нежели сверстницы [1, 11, 21].

Подростки особенно чувствительны к различного рода нарушениям, в том числе к полоролевой неадекватности. В этот период в ходе развития половой и гендерной идентичности решаются зада-

чи разграничения признаков своего и противоположного пола, а также дифференциации статуса ребенка и взрослого [6]. В 2002 году в исследовании Харламенкова Н.Е. и Стоделова Т.С. показали, что адаптивное развитие девочки в период пубертата определяется не только соматическими изменениями, но и развитием конструктивных отношений с противоположным полом, с собственной матерью и отцом [7]. Авторы считают, что нормальное половое развитие подростков сопровождается контрастностью маскулинных и феминных признаков в Я-репрезентациях. В ходе работы показывается, что половая идентификация девочки-подростка осуществляется путем перехода от недифференцированности мускулинных и феминных признаков в Я-репрезентациях к их гипердифференциации, а затем - к интеграции. При нарушениях и задержках полового развития, или проблемах взаимоотношения с родителями, происходит снижение уровня адаптации подростка, недифференцированность мужской фигуры по гендерным признакам, слабая дифференциация женской фигуры, или, наоборот, гипермаскулинизация мужской и женской фигур [6, 7].

Исследование структуры гендерной идентичности при нарушениях репродуктивной сферы приобретает особое значение также в контексте значительного увеличения за последние годы частоты гинекологической патологии у девочек подросткового возраста, и их тяжелыми социально-демографическими последствиями для общества. В 2004 году 57-я сессия Всемирной ассамблеи здравоохранения утвердила Глобальную стратегию по репродуктивному здоровью ВОЗ, в которой обеспечение здоровья подрастающего поколения определяется как ключевой аспект. Охрана и улучшение социального благополучия детей предусмотрены во многих международных и федеральных российских программах [5, с. 239; 13]. Данная проблема особенно актуальна, так как здоровье подростков составляет фундаментальную основу для формирования репродуктивного, интеллектуального, трудового и нравственного потенциала страны [4, с. 131]. Продолжение исследований структуры гендерной идентичности при репродуктивных нарушениях будет способствовать уточнению социального адреса мер по профилактике психических расстройств при нарушениях репродуктивной сферы, выработке наиболее действенной последовательности психотерапевтической, медицинской, социальной помощи лицам с данными проблемами.

Список литературы

1. Астахова Н.А. "Клинико-психологические особенности больных с дисгенезией гонад и на фоне применения заместительной гормональной терапии": Автореф. дисс. ... канд. мед. наук. М., 2004.
2. Дворянчиков, Н.В. Половое самосознание и методы его диагностики/ Н.В. Дворянчиков, С.С. Носов, Д.К. Саламова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 216 с.
3. Ениколопов, С.Н. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии/ С.Н. Ениколопов, Н.В. Дворянчиков // Психологический журнал. 2001. №3, Т.22, С.100-115.
4. Максимова, Т.М. Состояние здоровья, условия жизни и медицинское обеспечение детей в России / Т.М. Максимова и др. - М.: ПЕР СЭ, 2008. 367 с.
5. Миняева, В.Л. Общественное здоровье и здравоохранение. учебник для студентов. Под ред. проф. В.Л. Миняева, проф. Н.И. Вишнякова. М.: – "МЕДпресс-информ", 2003. 603с.
6. Харламенкова, Н.Е. "Генез самоутверждения личности в процессе взросления": Автореф. докт. ... псих. наук. М., 2004.
7. Харламенкова, Н.Е. Дифференциация и интеграция маскулинности и фемининности в образе «Я» подростка/ Н.Е. Харламенкова, Т.С. Стоделова// Психоаналитический вестник. Вып. 10. М.: Гуманитарий, 2002. С. 100-115.
8. Харламенкова, Н.Е. Интеграция идентичности при аномалиях полового развития (на примере больных с дисгенезией гонад)/ Н.Е. Харламенкова, Т.С. Стоделова//Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч.2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С.637 -639.
9. Carter R, Silverman WK, Jaccard J. Sex variations in youth anxiety symptoms: effects of pubertal development and gender role orientation. J Clin Child Adolesc Psychol. 2011. V.40, N.5. P.730-741.
10. Hammarström A, Phillips SP. Gender inequity needs to be regarded as a social determinant of depressive symptoms: results from the Northern Swedish cohort/A. Hammarström, SP. Phillips//Scand J Public Health. 2012. V.40, N.8. P. 746-752.
11. Hong D, Scaletta Kent J, Kesler S. Cognitive profile of Turner syndrome//Dev Disabil Res Rev. 2009. V.15, N.4. P.270-278.

12. Juster RP, Lupien S. A sex- and gender-based analysis of allostatic load and physical complaints// *Gend Med*. 2012. V.9, N.6. P.511-523.

13. Jayaratne K. Child Health Partnerships: a review of program characteristics, outcomes and their relationship/ K. Jayaratne, M. Kelaher, D. Dunt//*BMC Health Serv Res*. 2010. V.10. P.172-194.

14. Månsdotter A, Lundin A. How do masculinity, paternity leave, and mortality associate? -A study of fathers in the Swedish parental & child cohort of 1988/89 //*Soc Sci Med*. 2010. V.71, N.3. P.576-583.

15. Månsdotter A., Nordenmark M., Hammarström A. The importance of childhood and adulthood aspects of gendered life for adult mental ill-health symptoms – a 27-year follow-up of the Northern Swedish Cohort//*BMC Public Health*. 2012. V.12, N.1. P.493-514.

16. Menstrual cycle phase modulates emotional conflict processing in women with and without premenstrual syndrome (PMS)--a pilot study/J. Hoyer, I. Burmann, ML. Kieseler, F. Vollrath [et al.]//*PLoS One*. 2013. V.24, V.8, N.4. P.1-20.

17. Nakatsuka M. Puberty-delaying hormone therapy in adolescents with gender identity disorder// *Seishin Shinkeigaku Zasshi*. 2013. V.115, N.3. P.316-22.

18. Podolska MZ, Bidzan M. Infertility as a psychological problem/MZ. Podolska, M. Bidzan//*Ginekol Pol*. 2011. V.82, N.1, P.44-49.

19. Sacher J, Okon-Singer H, Villringer A. Evidence from neuroimaging for the role of the menstrual cycle in the interplay of emotion and cognition//*Front Hum Neurosci*. 2013. V.24. N.7. P.374-381.

20. Sakaki M, Mather M. How reward and emotional stimuli induce different reactions across the menstrual cycle//*Soc Personal Psychol Compass*. 2012. V.6, N.1. P.1-17.

21. Self-esteem and social adjustment in young women with Turner syndrome--influence of pubertal management and sexuality: population-based cohort study/Carel JC, Elie C, Ecosse E, Tauber M, Léger J. [et al.]//*J Clin Endocrinol Metab*. 2006. V.91, N.8. P.2972-2979.

22. Szpitalak M, Prochwicz K. Psychological gender in clinical depression. Preliminary study//*Psychiatr Pol*. 2013. V.47, N.1, P.53-64.

СЕКЦИЯ 4. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Е.М. Раклова,
канд. психологических наук, Инновационный Евразийский Университет,
г. Павлодар, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СОЗАВИСИМЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья рассматривает созависимость как состояние, возникающее у членов семьи больного алкоголизмом или другими формами зависимости, которое подчас тяжелее, чем само заболевание. Созависимость можно сравнить с симбиозом алкоголика и членами семьи, но такой симбиоз имеет разрушительную тенденцию не только для «донора», а для всех его участников. Созависимость является длительным хроническим состоянием, приводящим к страданию и деформации духовной сферы. Созависимые безответственны к своему состоянию, к своим потребностям и своему здоровью.

Abstract. The article examines the co-dependency as a condition arising from family members of alcoholics or other forms of addiction, which is often more difficult than the disease itself. Codependency can be compared with a symbiosis of alcoholic and family members, but this is the combination has a destructive tendency, not only for the "donor", but for all its members. Codependency as a dependency is a long chronic condition that leads to suffering and deformation of the spiritual sphere. Co-dependent irresponsible to his condition, to their needs and their health.

Ключевые слова: аддикция, созависимость, семейная психотерапия, супружеская терапия, социально-психологический тренинг, созависимые состояния, симптомы созависимости, зависимость, адаптация.

Keywords: addiction, co-dependency, family therapy, marital therapy, social and psychological training, co-dependent condition, the symptoms of co-dependency, addiction, adaptation.

Пристальное внимание специалистов созависимость стала вызывать в 70-е годы XX столетия. Именно в это время публикуются первые серьезные исследования, посвященные данному психологическому состоянию. В той или иной степени проблемы созависимости в зарубежной науке освещались М. Beattie, С. Dlack, J. Bradshaw, S. Covey, W. Feuerlein, S. Karpman, , С. Hurcom, P. Melody, A. Miller и другими исследователями. В нашей стране созависимость стала активно изучаться в 80-е гг. XX века. Несмотря на то, что в современной психологии созависимое состояние личности подвергается тщательному и всестороннему изучению, в этой области остается много неисследованных вопросов. До сих пор, в частности, остается открытым вопрос об определении понятия созависимости, в связи с широким диапазоном интересов исследователей, занимающихся изучением данного явления. Более того, прослеживаются явные, не решенные противоречия между:

- возрастающим уровнем невротизации общества в целом, повышением уровня созависимых состояний у мужчин, имеющих алкогольные проблемы, и необходимостью развития психически и физически здоровой личности;
- между задачами формирования благоприятного психологического климата в семье и высоким уровнем созависимости отдельных членов, препятствующих выполнению этой задачи;
- между имеющимися симптоматическими подходами к преодолению созависимости и необходимостью её коррекции с помощью личностно-ориентированных психологических методик.

Для преодоления созависимости применяется программа, включающая в себя: информацию по вопросам зависимости и созависимости, семейной системы, индивидуальной и групповой психотерапии, семейной психотерапии, супружеской терапии, социально-психологического тренинга, посещение групп самопомощи типа Аль-Анон, чтение литературы по соответствующей проблеме.

Определение аддикции как поведения, которое выражается в уходе от реальности посредством изменения психического состояния, подразумевает, что какое-то исходное состояние по каким-то причинам не устраивает человека, и он хочет добиться состояния, которое бы ему нравилось. Стремление к изменению состояния с «минуса на плюс» свойственно всем людям и может считаться само

собой разумеющимся. В этом процессе особенно важны способы и условия достижения поставленной цели. Один из возможных путей заключается в преодолении минусового психического состояния с использованием энергетических затрат. Второй путь дает возможность одновременно получить желаемый результат без необходимости привлечения сколько-нибудь значительных усилий. С одной стороны, минимизация количества затраченной энергии является весьма соблазнительной, но, с другой, – такая легкость достижения желаемого состояния приводит к подавлению активности и заложенных в человеке стремлений к развитию, что содержит в себе опасность нарушения естественного развития и даже регресса с возвращением на более раннюю стадию. Поэтому основой предупреждения развития аддикции является формирование конструктивных мотиваций, целей, систем ценностей и установок, начиная с возможно более раннего возраста. Стимуляция и активизация творческого драйва, любознательности и освоения нового создают предпосылки для иммунитета к аддиктивному процессу[1.2].

Стратегия коррекции созависимости включает:

1. Обращение к сознанию пациента, объективное информирование о том, как происходящее с ним выглядит со стороны и к каким последствиям приводит. Необходима интеграция информации в сознании пациента.

2. Поиск социопсихологических факторов, провоцирующих развитие созависимости. Обращается особое внимание на наличие у созависимых пациентов комплекса неполноценности, во многом определяющего их жизненную стратегию. Этим объясняется выбор в брачные партнёры аддиктов, так как Созависимые лица интуитивно чувствуют их слабость и нуждаемость в опеке. Исправление этого механизма может идти только через изменение отношения к себе и развитие уверенности.

3. Осторожное избавление аддикта от наиболее деструктивных методов психологической защиты, (например, от проекций вины на других с поиском существа проблемы не в себе, а в ситуации в обществе, на работе, в семье), от рационализации, заключающихся в объяснениях, что без аддикции будет хуже, (например, «курю, потому, что освобождаю себя от стресса», который приводит к развитию серьёзных болезней). Воздействие через сознание может быть успешным только при участии других членов семьи, понима-

нии ими правила, согласно которому они должны по другому относиться и по другому воспринимать друг друга.

4. Стимуляция в созависимом пациенте позитивных мотиваций, не получивших достаточного развития. Обращение к подсознанию, активация творческого потенциала [3].

Большое значение в предупреждении аддикции имеет фактор социальной поддержки неаддиктивных ценностей. Человек, который прекращает аддиктивные реализации и получает неформальную социальную поддержку, имеет реальные шансы вырваться из аддиктивного круга. Другая, к сожалению, более типичная для современного общества ситуация, провоцирующая продолжение аддиктивных реализаций, возникает в условиях преобладающего влияния лиц с аддиктивной идеологией. Сложность аддиктивной проблемы заключается еще и в том, что изменение психического состояния, достигаемое путем «преодоления», как, например, при работоголизме, также может стать аддиктивным. Как правило, при этом происходит односторонняя фиксация мыслей, чувств и активностей на этом процессе (в данном случае на работе) и из поля зрения выпадает необходимость акцентуации внимания на других сторонах жизни, и, прежде всего, на межличностных отношениях. В этом случае развитие не останавливается, но приобретает односторонний и искаженный характер [4].

Опыт эффективной реализации разносторонних воздействий на аддиктивный процесс можно видеть на примере работы антиаддиктивного центра в Миннеаполисе (клиника «Святой Марии»), в которой основной цикл коррекции всех видов расстройств аддиктивного характера составляет 28 дней.

Проводимые в клинике подходы заимствуются специалистами других стран.

Миннесотская модель включает в себя ежедневное получение пациентами информации, содержащей в себе основные элементы знаний, которые необходимы как для носителей аддиктивной проблемы, так и для их родственников. Ежедневно в течение 2-3-х часов слушатели знакомятся с лекционным курсом, посвященным темам, которые затрагивают знакомство с механизмами формирования аддиктивных расстройств. Предоставляемая пациентам информация об этой стороне аддиктивного процесса чрезвычайно важна

для них, в связи с необходимостью понимания причин возникновения аддикций [5].

Часть дня посвящена групповым занятиям. Пациенты делятся на группы по 10-12 человек. При формировании групп соблюдается принцип, согласно которому группа не должна быть однородной по виду аддиктивного расстройства, состоять только из алкогольных или только из наркоманических аддиктов. С этой целью в ее состав включаются лица с нехимическими формами аддиктивного поведения. Соблюдение этого условия важно для постоянной демонстрации наличия общих механизмов аддикций. В процессе занятий происходит дальнейшая проработка общих механизмов аддиктивного поведения и одновременно осуществляется идеологическая настроенность на жесткую «привязку» слушателей к работе Анонимных Обществ.

Каждый член группы на основании своей истории жизни, пишет сочинение о проблеме, обращая особое внимание на детский период жизни, на образы родителей, упоминая о пережитых им драмах, несчастьях и т.д. Специалист, который «ведет» группу, создает атмосферу, стимулирующую других членов группы на вмешательство в этот процесс с самого начала. Ведущий групповой процесс психолог начинает их успокаивать, говоря, что у всех присутствующих существуют такие же проблемы, и вопросы задаются отнюдь не для того, чтобы удовлетворить чье-либо любопытство, а потому, что спрашивающий и сам когда-то пережил нечто подобное. Автор неполного сочинения переписывает его еще раз. В обстановке доверия в результате повторного анализа дополненной и переработанной информации достигается лучшее понимание себя и других членов группы. Постепенно степень доверия в группе возрастает. Происходит обучение использованию взаимного опыта. Опыт одного становится опытом другого, что метафорически находит нарастание катящегося с горы снежного кома [5, 6].

Следующий этап деятельности группы заключается не просто в разборе какого-то случая, а в использовании психодраматического подхода к его воспроизведению и анализу. Элементом психодрамы является участие в ней другого/других членов семьи. Разговор с ними многое проясняет, т.к. анализ написанного сочинения это одно, а отношение к происходящему заинтересованных людей (мужа, жены, родителей, детей и др.), - совсем другое. Возникают драмати-

ческие ситуации взаимных обвинений. Диагностируется тот самый «скелет в шкафу», присущий анамнезу многих семей [7].

Разбор каждого конкретного случая продолжается не менее двух часов и является чрезвычайно полезным для всех участников. Зачастую выявляется, что аддикция составляет только часть другой, более значительной, а иногда, и психиатрической проблемы.

Анонимные Общества основывают свою деятельность на 12 традициях и 12 шагах. Двенадцать традиций Общества Анонимных Алкоголиков (АА):

1. Наше общее благополучие должно стоять на первом месте. Личное выздоровление каждого из нас зависит от единства нашего анонимного общества.

2. В делах нашего Анонимного Общества есть лишь один высший авторитет - любящий Бог, воспринимаемый нами в том виде, в котором он может предстать в нашем групповом сознании. Наши руководители - это всего лишь облеченные доверием исполнители, которые не могут нам приказывать делать что-то.

3. Единственное условие для того, чтобы стать членом общества, это желание прекратить аддиктивную реализацию.

4. Каждая группа вполне самостоятельна.

5. Каждая группа имеет лишь одну главную цель - донести идеи выздоровления до тех аддиктов, которые все еще страдают от своей аддиктивной деятельности.

6. Проблемы, связанные с деньгами, собственностью и престижем не должны отвлекать нас от главной цели.

7. Членам каждой группы следует опираться только на собственные силы, отказываясь от помощи извне.

8. Анонимное Общество должно всегда оставаться непрофессиональным объединением, однако отдельные службы общества могут временно использовать труд наемных работников, обладающих определенной квалификацией.

9. Общество должно избегать использования жесткой системы управления.

10. Анонимное Общество не занимается деятельностью, не входящей в круг поставленных перед ним задач.

11. Политика Общества во взаимоотношениях с общественностью основывается на привлекательности идеи, а не на пропаганде. Общество должно сохранять анонимность в любых контактах с

прессой, радио, телевидением, кино и т.д. при этом исключается политика самовосхваления и рекламирования.

12. Анонимность - это духовная основа всех традиций. Смысл анонимности заключается в том, что главным в нем являются принципы, а не личности [8.9].

Одним из средств коррекции созависимых состояний личности по праву считается социально-психологический тренинг. Сам термин «социально-психологический тренинг» введен в категориальный аппарат немецким ученым М. Форвергом. По утверждению И.В. Вачкова (2003), собственно термин «тренинг» возник не в клинической психотерапии, а в практической работе со здоровыми людьми и вплоть до настоящего времени используется многими психологами в сочетании с прилагательным «социально-психологический».

Рассматривая тренинговую группу в психокоррекционном контексте, В.Т. Кондрашенко и Д.И. Донской (1993) определяют две её цели:

1. Самосовершенствование личности.

2. Обучение навыкам межличностного общения (коммуникативным умениям).

А.А. Александров (1997) выделяет общие цели, объединяющие различные по направленности и содержанию тренинговые группы:

1. Исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении.

2. Улучшение объективного самочувствия и укрепление психического здоровья.

3. Изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми.

4. Развитие самосознания и самоисследование участников для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих нарушений.

5. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха.

Созависимость занимает важное место в исследовании индивидуальных особенностей человека. Проблема созависимости является одной из наиболее сложных и активно изучаемых. Это обусловлено исключительной ролью созависимости в формировании индивидуальной неповторимости личности, её ролью во взаимодействии субъекта с окружающим миром и тесной связью с его психическим и соматическим здоровьем [10].

Таким образом, феномен созависимости требует дальнейшего анализа и систематизацию подходов к изучению созависимого состояния личности.

Список литературы

1. Young E Co alcoholism as a disease implications for psychotherapy//J Psychoactive Drugs – 987 –Vol 19 N3 –P 257268
2. Beattie.M. Codependent no more. How to stop controlling others and caring for yourself/ Hazelden Book. San Francisco. 1987.
3. Schaef.A.W. Co-dependence: misunderstood-mistreated. –San Francisco. 1986.
4. Thoele.S.P. The courage to be yourself. Berkeley, C.A. 1991.
5. E.Woydytto. I chose freedom. Warsaw. 1997.
6. Битти, М. Алкоголик в семье, или преодоление созависимости/ М. Битти. – М., 1997.
7. Короленко, Ц.П. Социометрическая психиатрия/ Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
8. Клауд, Г. Когда говорить ДА. Когда говорить НЕТ/ Клауд Г., Дж.Таундсен. Спб.,1999.
9. Москаленко, В.Д. Программа социальной работы с семьями больных алкоголизмом/ В.Д. Москаленко. – М.,1992.
10. Нужный, В.П. Вино в жизни и жизнь в вине/ В.П. Нужный. М., 2000.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (М.В. Васильева)	3
------------------------------------	---

СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Э.И. Федорова</i> МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ	4
<i>А.В. Бездухов</i> ЭТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ	8
<i>Е.Н. Борисенко, Г.А. Жданова, О.А. Игнатенко</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ И ИЗУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО, СОЦИАЛЬНОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЦИКЛА	16
<i>И.В. Полякова</i> НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ КАК ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЩЕСТВА (исторический опыт С.А. Рачинского и Х.Д. Алчевской).....	22
<i>О.И. Кертанова</i> ОЦЕНКА ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАМКАХ ФГОС.....	28

СЕКЦИЯ 2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>С.Г. Адырхаев</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И СПОРТУ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	33
--	----

Т.А. Яценко

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ	43
--	----

СЕКЦИЯ 3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Голубев

РОЛЬ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ДЛЯ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ	50
--	----

З.В. Аневалова

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКОПРОЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ	57
--	----

Л.М. Муратова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	65
--	----

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Л.Н. Марчук

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ	70
--	----

СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

И.Я. Скуя, А.В. Воробьев, Л.Л.Абелите

ВЛИЯНИЕ ПОДРОСТКОВОЙ ДЕВИАНТНОСТИ НА ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЕМЬИ	82
--	----

СЕКЦИЯ 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Е.В. Костюченко

СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ПЕРЦЕПТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ..... **91**

Е.Ф. Яцина

К ВОПРОСУ О ЧАЙЛДФРИ: ОТКАЗ ОТ МАТЕРИНСТВА
И ОТЦОВСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
СИМПТОМ **98**

А.В. Баранова, Е.П. Хащенко,

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ
С РЕПРОДУКТИВНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ **107**

СЕКЦИЯ 4. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Е.М. Раклова

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ
СОЗАВИСИМЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ..... **113**

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

*Международная научно-практическая конференция
05 августа 2013 года*

**АНО содействия развитию современной отечественной науки
Издательский Дом «Научное обозрение», г. Москва**

Ответственный за выпуск *А.П. Пашкович*
Компьютерная вёрстка *Н.А. Поляковой*

Подписано в печать 02.09.13. Формат 60x84/16. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman». Физ. печ. л. 7,75. Заказ