PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF A PERSONALITY

Materials of the II international scientific conference on November 15–16, 2014

Prague 2014

Problems of development of a personality : materials of the II international scientific conference on November 15–16, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 204 p. – ISBN 978-80-87966-72-3

ORGANISING COMMITTEE:

Kazantseva Dina Borisovna, candidate of psychological sciences, associate professor in the criminal law department, Penza State University.

Berberyan Asya Surenovna, doctor of psychological sciences, associate professor, Head of the psychology department, Russian-Armenian (Slavic) State University.

Balyaev Sergey Ivanovich, candidate of psychological sciences, associate professor of the philosophy general psychology of Mordovia State University named after N. P. Ogarev.

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures, quotations, statistics, proper names and other information.

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines the problematic of development of a personality. Some articles deal with questions of the personality as an object and a subject of social relations. A number of articles are covered problems of psychological and pedagogical aspects of personality formation. Some articles are devoted to topical issues of psychology and sociology of childhood. Some authors are interested in psychological and social aspects of youth and adolescence.

УДК 159.923.2

ISBN 978-80-87966-72-3

The edition is included into Russian Science Citation Index.

- © Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014.
- © Group of authors, 2014.

CONTENTS

I. THE PERSONALITY AS AN OBJECT AND A SUBJECT OF SOCIAL RELATIONS

Казанцева Д. Б., Бурков В., Бричкова М. Н. Влияние религии на преступность	8
Елизаров А. Н.	
Обучение формированию у партнёра по общению способности к позитивному самоопределению	12
Петрухин В. И., Епишева М. В. Социально-психологические аспекты формирования ценностных отношений в семье	14
Кузеванова Е. В. Теоретические аспекты проблемы творческой самореализации личности	17
Петрухин В. И., Петрова И. С. Активные технологии обучения и их роль в развитии творческой активности личности	23
Рябичева А. В. Формирование положительной Я-концепции с использованием технологии БОС	26
Табаксюрова А. Проблемы развития медиации в России	28
Усманова А. А. Ретроспективный анализ проблемы развития личности	32
II. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY FORMATION	
Антонова Л. З., Краснова Л. Е., Попова О. А. Обеспечение условий для эффективности реализации инклюзивного процесса в рамках	
современного образовательного учреждения	36
Баляев С. И. Проблема возрождения этнической идентичности эрзян и мокшан	39

Глазкова Т. В.	
Влияние адаптивного поведения «Другого»	
на творческую личность в процессе возделывания среды	41
Иванова У. Ю.	
Речевой этикет при обучении иноязычной культуре	46
Крисанова Н. А., Крисанов А. А.	
Личность в системе единого образовательного пространства	48
Плетухина Е. Г.	
Соционика как один из инструментов	
индивидуального подхода в воспитании	53
III. TOPICAL ISSUES OF PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY OF CHILDHOOD	
Ковалева Н. И., Набока К. С.	
Психологические особенности социализации	
младших школьников в различных типах семей	56
Константинова А. М.	
Особенности формирования личностных	
универсальных учебных действий у учащихся	
начальных классов во внеурочной деятельности	61
Леханова О. Л., Григорьева А. С.	
Интерпретация эмоций, как фактор развития личности	
дошкольников с общим недоразвитием речи	64
Мордас Е. С., Чернова О. Н.	
Реакции детей на потерю родителей	68
Мошкина М. А.	
Роль экстралингвистической информации в формировании	
культуроведческой компетенции школьников	79
Тарасов С. В., Трошин Д. А.	
Сфера межличностных отношений младших	
школьников с заниженной самооценкой	86
Тарасов С. В., Трошин Д. А.	
Формирование экологического сознания у детей	
старшего дошкольного возраста методом сказкотерапии	89

Особенности становления восприятие мира ребенка	2
IV. PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL ASPECTS OF YOUTH AND ADOLESCENCE	
Берберян А. С., Акопян М. И. Этническая идентичность как индикатор ценностного аспекта «образа – я» студента	6
Казанцева Д. Б., Бурков В., Бричкова М. Н. Участие законных представителей несовершеннолетних обвиняемых в уголовном процессе)1
Громенко М. В. Актуальность идей К. Д. Ушинского в современном духовно-нравственном воспитании молодежи)4
Ионова М. С., Ковалева Н. А., Атькова Е. В. Особенности учебно-профессиональной мотивации первокурсников с разным уровнем сформированности смысложизненных ориентаций)8
Ковалева Н. И., Новицкая Д. Психологическая поддержка подростков в период кризиса идентичности	1
Костина Л. А. Отклоняющееся поведение подростков с различными типами акцентуаций характера	15
Liutsko L., Gutiérez J., Malova Y., Tous J. M. Changes in proprioceptive personality with age	
Петрухин В. И. Исследование проблемы нравственного воспитания молодежи в работах русских педагогов XIX–XX вв	21
Столярова В. А. Репрезентация правового норматива в решении задач с юридически значимым содержанием у студентов вуза	24
Тихонова В. И. Психолого-педагогические особенности духовно- нравственного саморазвития студента-менеджера в вузе	30
5	_

Христич Е. Н., Берсирова А. К.	
Диагностика и исследование взаимосвязи между	
самооценкой и показателями межличностных	
отношений в старшем подростковом возрасте	137
V. ADULTHOOD AND MATURENESS AS THE MOST IMPORTANT STAGE OF LIFE CYCLE	
Зайцева О. В., Пермякова Ю. А.	
Сравнительный анализ копинг-стратегий	
поведения женщин среднего возраста	143
Тарасов С. В., Трошин Д. А.	
Клинико-психологические особенности переживания	–
одиночества у женщин среднего возраста	147
Чепкасов Е. В.	
Проблема инфантилизма современных взрослых	150
VI. PROFESSIONAL PERSONAL DEVELOPMENT	
Казанцева Д. Б., Бурков В., Бричкова М. Н.	
К вопросу о реализации права на труд молодых специалистов	153
Кадулина И. А.	
Издательская деятельность как форма профессиональной	
поддержки педагогов дошкольных учреждений	156
Мазур В. В.	
Профессиональное развитие лиц	
с ограниченными способностями здоровья	158
Расходчикова М.	
Эксперт и специалист: правовое положение,	
юридический статус в гражданском процессе	162
Рзаева Э. Н., Чернова О. Н.	
Влияние кадровых технологии в управлении персоналом	167
Сенькина Е. В.	
Эффективная организация собственного времени	<u></u> -
как фактор здоровьесбережения и успешности	172

Чернова О. Н., Мордас Е. С., Рзаева Э. Н.	
Психологические особенности переживания	
профессионального стресса в период адаптации	
к профессиональной деятельности	176
План международных конференций, проводимых вузами	
России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии,	
Ирана, Казахстана, Узбекистана, Украины и Чехии	
на базе НИЦ «Социосфера» в 2015 году	181
Plan of the international conferences organized by Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Iran, Kazakhstan, Uzbekistan, Ukraine and Czech Republic on the basis of the SPC	
«Sociosphere» in 2015	187
Информация о журналах «Социосфера»	
и «Paradigmata poznání»	192
Information about the journals «Sociosphere»	
and «Paradigmata poznání»	196
Издательские услуги НИЦ «Социосфера» –	
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	202
	202
Publishing service of the science publishing center «Sociosphere» –	• • •
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	203

I. THE PERSONALITY AS AN OBJECT AND A SUBJECT OF SOCIAL RELATIONS

ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИИ НА ПРЕСТУПНОСТЬ

Д. Б. Казанцева В. Бурков М. Н. Бричкова Кандидат психологических наук, доцент, кандидат технических наук, студентка 3 курса, Пензенский государственный университет, Пензенская технологическая академия, г. Пенза, Россия

Summary. Influence of religion on crime is reflected in article. Features of influence of different religions on commission of crimes are revealed. The tendency of increase of extremism on a religion basis is specified.

Keywords: religion; crime; motive; religious extremism.

Религия оказывает огромное влияние на многие стороны жизни всего населения. По данным ФКУ «Главный информационно-аналитический центр» МВД РФ за 2012 год, было зарегистрировано 696 преступлений экстремистской направленности, в том числе на религиозной почве, что на 11,9 % превышает преступность экстремистской направленности за 2011 год [11]. За 2013 год — 896 преступлений, что превысило показатели аналогичного периода прошлого 2012 года [8].

Президент России заявил, что государство должно жёстко и своевременно реагировать на провокации религиозных чувств людей, иначе они начнут защищать себя неприемлемыми методами. «Все мы должны с особым вниманием и очень бережно относиться к религиозным чувствам, причём к религиозным чувствам людей, принадлежащих к самым разным конфессиям», – заявил Владимир Путин [9].

Религия всё чаще выступает причиной совершения преступлений, особенно если появляется пренебрежительное отношение к людям другого вероисповедания. На сегодняшний день существует противостояние между мусульманством и христианством, где мусульманство, как более молодая религия, пытается отстоять своё право на существование и делает это иногда в агрессивных формах [1].

Вероисповедание православия отличается относительной мягкостью соблюдения религиозных канонов, и многие из россиян «условно» считают себя православными, не соблюдая посты и не посещая регулярно церковь. Основные морально-этические стандарты, закреплённые в Библии, соблюдаются в силу привычки, традиций и воспитания в семье. Поэтому некоторые «потенциальные» преступники не совершают преступления из опасения осуждения их поведения со стороны церкви, определённого общественного осуждения. Однако христианство, как и другие мировые религии, подверглось существенной секуляризации.

Ислам же, наоборот, повышает своё величие, считая, что ислам является религией закона и мораль представляет собой объективно существующий и действующий неизменный закон, где грех и есть преступление этого нравственного закона [5; 13].

Исследуя, насколько глубоко влияет религиозность на мотивы преступников, статистика британских тюрем фиксирует, что безрелигиозные люди составляли 30 % заключённых, среди мирного населения их лишь 15 %, согласно переписи 2001 года. С привнесением религии в места заключения наблюдается улучшение морального климата: заместитель директора ФСИН России А. Величко отмечает, что с появлением в колонии священника ситуация качественно меняется — уходит агрессия, появляется позитивная внутренняя мотивация; в 2006 году священник Алексий Острик заметил, что 40 верующих заключённых способны перевернуть всю мировоззренческую структуру зоны в полутора тысяч человек [10].

Религиозная среда обладает как криминогенным, так и антикриминогенным потенциалом. Криминогенное влияние проявляется в появлении и развитии религиозной преступности. Наиболее опасным является религиозный экстремизм в форме деятельности деструктивных тоталитарных сект, посягающих на личность и права граждан.

На сегодняшний день деструктивные секты приобрели организационный, структурированный характер, мощную финансовую базу, политические претензии, повышая их опасность для общества. Статистические данные ФКУ «Главный информационно-аналитический центр» МВД РФ указывают на стремительную динамику роста преступлений экстремистской направленности, среди которых и преступления религиозной направленности, совершаемые членами деструктивных религиозных организаций. За период с января по март 2013 года было зарегистрировано 227 преступлений экстремистской направленности, в сравнении с аналогичным периодом прошлого года, где их было 174 [12].

Ритуальные убийства, истязания, похищение людей, доведение до самоубийства, надругательство и осквернение могил, вымогательство, мошенничество, распространение литературы религиозно-экстремистской направленности, публичные призывы к смене власти, митинги с призывами к насилию над представителями других религий — это далеко не полный перечень преступлений, совершаемых членами деструктивных сект. Деятельность тоталитарных сект и неограниченная законодательством проповедь их членов направлены на подрыв безопасности, гражданского мира и устоев российского государства [6].

В. А. Бурковская определяет религиозный экстремизм как целостную систему общественно опасных деяний, направленных на формирование и распространение любыми способами религиозных идей, объявленных истинными в ущерб всем иным религиозным или светским идеям, а также на реализацию этих идей уголовно наказуемыми способами [2].

В последние десятилетия религиозно-политический экстремизм всё чаще обращается к террору, методам и средствам психологической войны, обращаясь не к разуму и логическим аргументам, а к эмоциям и инстинктам людей, к предрассудкам и предубеждениям [3; 4; 7]. Многочисленные факты такого рода наблюдаются в Чечне, Узбекистане, Югославии, Ольстере, на Ближнем Востоке и в других регионах Земли. Экстремизм на религиозной основе тесно связан с политикой и национализмом, представляя единое целое.

В деле борьбы с противоправными деяниями, связанными с религиозным экстремизмом, важное место занимают уголовно-правовые меры. Здесь высока роль уголовной политики, значимость совершенствования соответствующего законодательства. Мировой порядок представляет собой главную ценность, одним из условий установления которого является создание и совершенствование системы профилактических мероприятий с привлечением общественности.

Таким образом, изучение противоречий в сфере религии, выяснение механизма совершения «религиозных преступлений» и принятие профилактических мер будет способствовать выявлению и, впоследствии, предупреждению негативных явлений и процессов в социальной и духовной сферах общества.

Библиографический список

1. Биккинин Э. И. Религиозный экстремизм в структуре преступлений, совершаемых на религиозной основе // Гуманитарные и социальные науки. – $2011. - N_2 1.$

- 2. Бурковская В. А. Криминальный религиозный экстремизм: уголовноправовые и криминологические основы противодействия; уголовноисполнительное право / науч. конс. Э. Ф. Побегайло. МВД России. Академия управления. М., 2006. С. 56.
- 3. Бричкова М. Н., Казанцева Д. Б. Международные нормы борьбы с экстремизмом. // History, culture and interaction problems: materials of the IV international scientific conference on April 5–6, 2014. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 188 p.– C. 52–57.
- 4. Ерпылев A. C. Преступность и религиозность // LiveJournal. 2008. URL: http://as-merlin.livejournal.com/31888.html
- 5. Клейменов И. М. Криминолого-правовая характеристика мусульманской правовой семьи // Проблемы преступности: традиционные и нетрадиционные подходы. М., 2003.
- 6. Кондратьев Ф. В. Тоталитарные секты как новый криминогенный фактор. М., 2009. С. 5.
- 7. Мясина Ю. П., Казанцева Д. Б. Профилактика экстремизма в молодёжной среде: пути реализации. // Экологическое образование и экологическая культура населения: материалы II Международной научнопрактической конференции. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 242 р.
- 8. Путин призвал жестко реагировать на провокации против религии. URL : http://mvd.ru/upload/site1/document file/H8NGnfdiEy.pdf.
- 9. Путин призвал жестко реагировать на провокации против религии. URL: http://www.forbes.ru/news/126118-putin-prizval-zhestko-reagirovat-na-provokatsii-protiv-religii#comments.
- 10. Религия, атеизм и преступность 2011 г. URL: http://ateismy.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1158:2011-11-05-21-41-14&catid=37:statistika&Itemid=128.
- 11. Состояние преступности в России. URL : http://mvd.ru/upload/site1/document_file/vlXMMRlab8.pdf.
- 12. Состояние преступности январь март 2013 года. URL : http://mvd.ru/presscenter/statistics/reports/item/925208/
- 13. Фадеев В. Н. Криминологические аспекты традиционализма и профилактики совершаемых на его почве преступлений. М., 1992.

ОБУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЮ У ПАРТНЁРА ПО ОБЩЕНИЮ СПОСОБНОСТИ К ПОЗИТИВНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

А. Н. Елизаров Кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова, г. Москва, Россия

Summary. In this paper is presented the procedure of instruction to formation of intercourse partner's ability to positive self-determination of personality. The procedure is destined to: 1) education of psychologists; 2) psychological training of spouses and parents; 3) psychological consulting.

Keywords: self-determination of personality; family; upbringing; instruction; consulting; training; procedure; intercourse; positive psychology.

Н. В. Самоукина пишет о том, что в процессе общения между матерью и ребёнком происходит передача и усвоение психологического проекта – в процессе каждодневного ухода за ребёнком и общения с ним мать «надевает» сшитую заранее, ещё до рождения, «психологическую рубашку» на своего ребёнка [1]. В частности создание психологического проекта матерью происходит через оздоровление или инвалидизацию ребёнка. Несмотря на то, что эта единица общения матери с ребёнком касается, прежде всего, его физического здоровья, здесь возникает и психологическая «подкладка» его уверенности или неуверенности в себе, формирование у него представления о себе как о человеке, способном или не способном защитить самого себя. Оздоровление выражается часто таким образом: «Можешь ходить по лужам, только следи, чтобы вода не достигала края сапог», «Можешь ходить без шапки, но когда станет совсем холодно, накидывай капюшон». В этих фразах в первой части своего сообщения мать приучает ребёнка относиться к жизни как к зоне свободы возможностей, а не как к зоне ограничений и запретов. А во второй части своего сообщения она показывает своему ребёнку, что он сам может защищать себя. Мать здесь опирается на активность ребёнка и программирует эту активность: «Действуй, защищайся!» Инвалидизация же выражается в том, что мать оценивает ребёнка как заранее не способного к самозащите: «Ты такой бледный, не заболел ли?», «Ты у меня слабенький, отдохни, я сама сделаю». Это – программирование матерью пассивности ребёнка, его неумения защищаться.

После доведения этой информации из статьи Н. В. Самоукиной на тренингах или в процессе психологического консультирования мы предлагаем участникам тренинга или клиентам следующее. Сформулируйте 10 требований-запретов по отношению к ребёнку. Подумайте, не программируют ли эти требования-запреты пассивность ребёнка, не приучают ли они его к восприятию мира как к зоне ограничений и запретов. Попробуйте переформулировать эти требования-запреты, чтобы они программировали активность ребёнка, приучали к восприятию жизни как зоны свободы возможностей. В первой части сообщения вы можете сообщать ребёнку, что он может делать, а во второй – как следует защищаться, чтобы не возникло отрицательных последствий.

Второй этап: 1) сформулировать 10 требований-запретов по отношению к реальному или потенциальному брачному партнёру; 2) проделать ту работу применительно к этой ситуации, которая предлагалась на первом этапе.

Третий этап – работа с требованиями-запретами по отношению к какому-либо иному партнёру по общению.

Данная методика соответствует цели, поставленной М. Селигманом, «твёрдо держать курс на позитивную аффективность» [2, с. 54].

- 1. Самоукина Н. В. Симбиотические аспекты отношений между матерью и ребёнком // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 67–81.
- 2. Селигман М. Э. П. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ. М. : Издательство «София», 2006. 368 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

В. И. Петрухин

М. В. Епишева

Кандидат педагогических наук, профессор, преподаватель, Курская государственная сельскохозяйственная академия имени профессора И. И. Иванова, г. Курск, Россия

Summary. This article discusses the impact of social changes in society on the formation of the value of family relationships. The concept of «family» is parsed as a small social group. The authors highlighted the mechanisms of formation of high-quality family education.

Keywords: family values; trial marriage; harmonious relationships; prosperity.

В современных условиях различных социальных изменений и нестабильности, многочисленных политических и этнических конфликтов большую актуальность приобретают вопросы семьи и брака. Важно отметить, что в конце XX — начале XXI века отношение к роли семьи и брака в жизни человека поменялось. Всё больше молодые люди задаются вопросом: «вступать в брак, создавать семью или нет?». В основном они предпочитают решать вначале свои профессиональные проблемы, откладывая семейную жизнь на потом. Как альтернатива традиционному браку появились новые формы отношений и виды браков (гостевой брак, «гражданский» брак, брак на время и т. д.).

О переоценке семейных ценностей в современном обществе свидетельствует целый ряд фактов, закономерностей, которые приняли огромный масштаб. Выделим некоторые из них.

Первая проблема — проблема так называемого пробного брака. Согласно социологическим опросам почти половина людей в возрасте от 25 до 35 лет на какое-то время отдаёт предпочтение сожительству как наиболее предпочтительным отношениям. Мы считаем, что вследствие этого размывается понятие семьи как духовно-нравственного начала малой социальной группы. Также есть вероятность того, что неправильно расставляются приоритеты взаимоотношений между мужчиной и женщиной, мужчиной (отцом) и детьми и женщиной (матерью) и детьми. Далее пробный брак скажется в целом и на формировании будущей семьи детей.

Вторая проблема – разводы. По данным Госкомстата, только в 2013 году на 1 225 501 брак приходится 667 971 развод, что составляет 54,5 %. Неполная семья, по мнению исследователя В. И. Петрухина, «нарушает гармоничные отношения между родителями, а в случае отсутствия отца – между отцом и детьми. Влияние отца в семье проявляется в готовности к отцовству будущего молодого человека. 43,6 % респондентов из полных семей считают себя готовыми к отцовству, среди респондентов из материнских семей, положительно ответивших на вопрос готовности к отцовству, всего лишь 11,3 %» [2, с. 355].

Нельзя не отметить и тот факт, что сегодня одной из причин кризиса семейных ценностей в российском обществе являются СМИ, которые всё чаще пропагандируют антисемейное воспитание и ложные семейные ценности вместо ответственности за воспитание детей, любви, дружбы и взаимного уважения.

Образующийся духовно-нравственный вакуум непременно заполняется различной информацией, представленной во всемирной паутине. В наших исследованиях мы обнаружили, что многие молодые люди проводят у компьютеров на разных сайтах около 7 часов в сутки и практически мало кто из них знаком с художественной литературой, изучаемой в курсе школьной программы по литературе, писателямиклассиками. До 70 % из них в возрасте от 15 до 18 лет не держали книгу в руках более 3 лет. Им не знакома проблема «отцов и детей», они не представляют первый бал Наташи Ростовой и др. Исходя из этого, мы делаем вывод о том, что сегодняшнее информационное и образовательное пространство также не способствует полноценному семейному воспитанию молодёжи.

«Семья является единственным «воспроизводителем» высших ценностей: любви, веры, способности жертвоприношения. Общество заинтересовано в прочной, духовно и нравственно здоровой семье, ибо здоровье подрастающего поколения — это здоровье нации. Именно в семье формируются основы личности, гражданина, его моральные, ценностные ориентации» — пишет русский религиозный философ, критик и публицист В. В. Розанов [3, с. 102].

На наш взгляд, для развития современной семьи как ценностного социального института, её стабильности и благополучия необходимо систематически и целенаправленно воздействовать на ценностное содержание представлений о семье у старшеклассников, у студентов вузов и ссузов. Тем самым будет формироваться общая готовность к качественной, здоровой семейной жизни. В нашем исследовании мы устано-

вили, что предполагаемые механизмы формирования качественного семейного образования таковы: поддержка семей «со стажем» (10–18 лет совместной жизни), создание курсов для молодёжи и семейных клубов для семейных пар. Большой воспитательный потенциал могла бы иметь дисциплина «Этика и психология семейной жизни», где многому бы учились будущие супруги как теоретически, так и практически – проигрывая жизненные ситуации, происходящие в семье. Необходимо уже в школе больше времени уделять внеклассным мероприятиям, связанным с трансляцией отношений в благополучных семьях. Важно пропагандировать ценности брака, семьи, детей, организовывать социально-психологическое консультирование по проблемам брака, семьи, рождения и воспитания детей и т.д. Повысить уровень брачности, рождаемости, интерес к семейным ценностям среди молодёжи — значит получить заметный эффект в социально-демографическом развитии страны.

- 1. Безнощенко Е. А. Семья в системе ценностных установок современного общества // Вестник Российского университета дружбы народов М., 2010. № 4. С. 4–15.
- 2. Петрухин В. И. Социально-психологические аспекты формирования гармоничных отношений между отцами и детьми. Научное обеспечение агропромышленного производства : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 29–31 января 2014 г., г. Курск, ч. 1. Курск: Изд-во Курск. гос. с.-х. ак., 2014. 417 с.
- 3. Розанов В. В. Семейный вопрос в России. М.: Республика, 2004. С. 102.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Кузеванова

Старший преподаватель, Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишим, Тюменская область, Россия

Summary. The article is devoted to the problem of creative self-realization. The author presents analysis of the different points of view of scientists to the understanding of creativity, self-realization and creative self-realization. The definition of pedagogical university students' creative self-realization is also given in the article.

Keywords: creativity; self-realization; creative self-realization.

Изменившиеся социальные и экономические условия в стране вызывают потребность в деятельностных, творческих личностях, способных исследовать различные области окружающей их действительности, творчески реализовываться в самых различных направлениях. А потому деятельность вузов, направленная на раскрытие творческого потенциала студентов, на создание условий для их творческой самореализации, является приоритетной.

Исследование проблемы творческой самореализации личности мы считаем необходимым начать с изучения различных точек зрения учёных на понимание творчества и самореализации. Так, по словам Д. Б. Богоявленской, творчество является атрибутом человеческой деятельности, это её «необходимое, существенное, неотъемлемое свойство» [4, с. 25]. По мнению сторонников экзистенциализма, носителем творческого начала является личность как экзистенция, как некоторое иррациональное начало, прорыв природной необходимости и потустороннего мира [3]. Так, согласно точке зрения Г. Я. Буша, творчество — это процесс, приобретающий социальную значимость только вследствие его значимости для диалогического, интерсубъективного взаимодействия, в котором только и возможно порождение нового, будь то знания, предметы, культурные ценности и т. д. [5]. Таким образом, творчество как деятельность приобретает особую значимость

для личности лишь в том случае, если личность находится во взаимодействии с другими, и её результат социально значим.

Деятельностная и социальная сущность творчества определена в работах К. Маркса: «Человек не только изменяет форму того, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий, и которой он должен подчинить свою волю» [14, с.10]. Тем самым К. Маркс подчеркнул, что творчество является сутью бытия человека, его родовым социальным признаком, родовой сущностью.

Понимание творчества с позиции деятельностного подхода является основополагающим в российской исследовательской традиции. С. Л. Рубинштейн указывает, например, что «творческой является всякая деятельность, создающая нечто новое, оригинальное, что при том входит в историю развития не только самого творца, но и науки и искусства и т. д.» [18, с. 54]. Работы С. Л. Рубинштейна способствовали утверждению представлений о творчестве как о результате сознательной деятельности субъекта. Ю. А. Милославский говорит о том, что творчество – это деятельность, выполняющая функцию обеспечения своеобразного иммунитета к трудностям и разрушающим последствиям неудач [16, с. 71]. В. А. Сластенин и Л. К. Веретенникова считают, что творчество рассматривается в науке как деятельность, результатом которой является создание нового, отличающегося неповторимостью, оригинальностью. «Творчество – высшая форма активности человека и в то же время его характеристика, свидетельствующая о высоком уровне развития такого интегрального качества, как творческий потенциал личности» [22, с. 27]. В. И. Андреев трактовал творчество как вид человеческой деятельности, характеризующийся рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве [2, с. 49]. Таким образом, творчество – неотъемлемая характеристика развития личности. Творческая активность - один из показателей качества образования, характеризующий личностный рост студента. Творческое мышление служит основным проявлением одарённости и самостоятельности личности.

Творчество как способ самореализации личности рассматривали многие учёные. Так, А. А. Леонтьев считает, что непременным продуктом любого творчества является осознание человеком себя как «нового открытия», как активного, преобразующего (в широком смысле) начала, как строителя мира, реализующего в процессе этого строительства свою личность и свои отдельные способности, знания и

умения. То есть осознание человеком себя как субъекта самореализации [12, с. 39]. В работах Л. В. Ведерниковой творчество рассматривается как универсальный способ позитивной самореализации. Творческая самореализация, по её мнению, укореняет человека в бытии, укрепляет его свободу, позволяет осваивать все новые и новые из своих возможностей [6, с. 9]. Понятия творчества и самореализации тесно взаимосвязаны. Сама по себе самореализации личности относится сегодня к числу ключевых проблем педагогики, психологии, философии, социологии. Усиление внимания к ней сопряжено с пониманием её важнейшей роли в развитии личности, предъявлением более высоких требований к таким качествам человека, как самостоятельность, инициативность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию [13, с. 89]. При наличии огромного многообразия теоретических подходов в науке сегодня не существует единого подхода к определению сущности самореализации личности.

Большинство психологических теорий стремится к объяснению самореализации или сходного с ним понятия такого же уровня. Например, самоактуализация в теории А. Маслоу (1997) [15, с. 108], идентичность в теории Э. Эриксона [26], стратегия жизни в отечественной психологической теории (Абульханова-Славская, 1991) [1] и др.

Также понятие самореализации разрабатывается в различных теориях роста, развития и достижения, в большинстве когнитивных и гештальт-теорий. Отличие этих теорий в том, что человек в них понимается как активный, деятельный субъект, стремящийся к развитию тех или иных психических структур. Вместе с тем, согласно авторам этих теорий, у человека нет стремлений с самореализации, развитие и осуществление потенциала происходит «параллельно» реализации основной мотивации, признаётся личностной, «надфизиологической» природой человеческой активности. Например, Г. Мюррей разработал список основных потребностей, обязательно присущих людям. В их числе потребность в достижении, которая трактуется как преодоление препятствий, достижение высоких стандартов, конкуренция и превосходство над ними, старание и победа [8]. Всё это говорит о разнообразии подходов к изучению сущности понятия самореализации.

В последнее время различным вопросам, связанным с изучением проблемы самореализации личности, посвятили свои работы М. С. Иванов [9], Н. А. Кебина [10], А. М. Климанова [11], Г. К. Чернявская [24], Н. В. Южакова [27] и другие.

Так как наша работа направлена на исследование творческой самореализации студентов педагогического вуза, а значит будущих педагогов, нам интересно понимание самореализации с точки зрения педагогической науки. По мнению В. А. Сластенина, самореализация педагога — это воплощение им в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни [17, с. 207]. М. И. Ситникова считает, что сущность самореализации педагога заключается в том, что внешнее (объективное), т. е. педагогический опыт человечества, преломляясь через внутреннее (субъективное), становится его достоянием. Оно переводится в область сознания личности учителя, чтобы найти своё выражение в результатах дальнейшей профессиональной деятельности [20, с. 36].

М. И. Ситникова определяет творческую самореализацию учителя через два существенных признака: творческая самореализация учителя есть процесс и результат самоосуществления её творческой сущности; творческая самореализация личности учителя ведёт к всестороннему и гармоничному развитию личности ученика. Исходя из этого, только учитель, испытывающий потребность в творческой самореализации, может создать условия для творческой самореализации учащихся. А опыт самоосуществления он получает в вузе [19].

Е. Е. Дарузе видит творческую самореализацию педагога как осознанную целенаправленную работу над собой, самоорганизацию, базирующуюся на положительных мотивах профессиональной деятельности, совокупности системных знаний, умений и навыков, практического опыта, рефлексивной деятельности, выражающихся в готовности и способности педагога к познанию, творчеству, самоотдаче и наставничеству [7, с. 61].

К проблеме творческой самореализации обращается в своём диссертационном исследовании Е. Ю. Трацевская, которая понимает её как субъективно значимый, уровневый процесс раскрытия и эффективного использования личностью своего творческого потенциала в различных видах деятельности [23, с. 15].

По мнению О. В. Шелкуновой, творческая самореализация личности учителя — это непрерывный, целенаправленный процесс, ориентированный на максимальное раскрытие творческих способностей в процессе профессиональной самодеятельности. О. В. Шелкунова подчёркивает в своей работе, что «творческая самореализация в процессе обучения в вузе, коренным образом отличается от творческой самореализации школьников (студенты уже получают профессиональное образование) и учителей (у студентов ещё нет профессиональной самореализации)» [25, с. 36]. О. В. Шелкунова творческую самореали-

зацию студентов в учебном процессе вуза видит как самоорганизованное и рефлексивное учение на основе интеллектуальной и практически действенной инициативы, результатом которого является удовлетворённость продуктами своей учебной деятельности.

Л. В. Ведерникова считает, что творческая самореализация является внешней формой существования профессионально-педагогической культуры учителя как открытой системы ценностей, и творческую самореализацию представляет в двух формах: потенциальной и актуальной [6, с. 64].

Занимаясь изучением проблемы творческой самореализации студентов педагогического вуза, т. е. будущих педагогов, мы отмечаем, что в процессе их профессиональной подготовки необходимо создавать условия для творческой самореализации на каждом этапе обучения. В работах различных авторов, на сегодняшний момент нет конкретизации в определении педагогических условий творческой самореализации студентов педагогического вуза в связи с недостаточной разработанностью в педагогической теории и практике. И это несмотря на то, что проблема творческой самореализации находится в центре внимания многих учёных, и ряд положений, связанных с её решением имеет своё обоснование.

- 1. Абульханова Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- 2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. 237 с.
- 3. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Философия свободы. М., 1989. 356 с.
- 4. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одарённости: понятие, виды, проблемы. М., 2005. 176 с.
- 5. Буш Г. Я. Диалогика и творчество. Рига : Авотс, 1985. 318 с.
- 6. Ведерникова Л. В. Теория и практика формирования ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности: монография. 2-е изд. доп. и перераб. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. 196 с.
- 7. Дарузе Е. Е. Организационно-педагогические условия творческой самореализации педагогов профессиональных колледжей : дис. ...канд. пед. наук. Москва, 2010. 159 с.
- 8. Иванов М. С., Яницкий М. С. Модель напряжений самореализации и её эмпирическая валидизация // Сибирский психологический журнал. 2007. N = 25. C. 20 28.
- 9. Иванов М. С. Особенности самореализации личности в компьютерной игровой деятельности: дис. ...канд. психол. наук. Кемерово, 2005. 152 с. URL: http://diss.rsl.ru (дата обращения: 5. 09. 2012 г.).

- 10. Кебина Н. А. Смыслообразующие основы формирования и самореализации личности: дис. ...д-ра филос. наук. – Москва, 2004. – 432 с. – URL: http://diss.rsl.ru (дата обращения: 15. 08. 2013 г.).
- 11. Климанова А. М. Культурологические аспекты самореализации личности в условиях нестабильного социума: дис. ...канд. культуролог. наук. Москва, 2005. 131 с.
- 12. Леонтьев А. А. «Научите человека фантазии…» (творчество и развивающее образование) // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 38—45.
- 13. Макарова Л. Н., Подымова Л. С. Самореализация личности как психолого-педагогическая проблема: синергетический подход // Вестник Тамбовского университета. 2009. Вып.1. (69). С. 89—93. (Сер.: Гуманитарные науки).
- 14. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. T. 23. C. 10.
- 15. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырея. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 108–117.
- 16. Милославский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1988. N = 3. C. 70—75.
- 17. Новейший философский словарь. 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и ред. А. А. Грицанов. Минск : Интерпрессервис, Книжный Дом, 2001. 1280 с.
- 18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Педагогика, 1982. С. 54.
- 19. Ситникова М. И. Творческая самореализация субъектов образовательного пространства: монография. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. 320 с.
- 20. Ситникова М. И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя: дис. ...канд. пед. наук. Белгород, 1995. –144 с.
- 21. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 308 с.
- 22. Сластенин В. А., Веретенникова Л. К. Формирование творческого потенциала школьников : учеб. пособие. М. : Магистр, 1999. 95 с.
- 23. Трацевская Е. Ю. Творческая самореализация учащихся в системе непрерывного художественного воспитания (школа-колледж) : автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2009. 24 с.
- 24. Чернявская Г. К. Самопознание и самореализация личности: методологические проблемы : автореф. дис. ...д-ра филос. наук. СПб. : СПб. гос. ун-т., 1994. 38 с.
- 25. Шелкунова О. В. Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза: дис. ...канд. пед. наук. Иркутск, 2005. 180 с.
- 26. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. В. Толстых. М.: Прогресс, 1997. 340 с.
- 27. Южакова Н. В. Ценностные основания самореализации личности: социально-философский анализ : дис. ...канд. филос. наук. Архангельск, 2006. 175 с. URL : http://diss.rsl.ru (дата обращения: 20. 04. 2014 г.).

АКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В. И. Петрухин

И. С. Петрова

Кандидат педагогических наук, профессор, старший преподаватель, Курская государственная сельскохозяйственная академия имени профессора И. И. Иванова, г. Курск, Россия

Summary. The article considers the issues of development of creative activity of a person is based on the use of active learning technologies. Creativity seems to be as focused and motivated process. Focus on the development of creative activity of a person is related to the notion of independence of students.

Keywords: educational technology; active learning methods; personality; creativity; creative activity.

Сегодня в образовательном пространстве вуза всё большую популярность приобретают активные технологии обучения, под которыми понимают комплекс форм, методов, способов и приёмов обучения, системно используемых в образовательном процессе. Преимущество их велико. Активные технологии обучения стимулируют познавательную деятельность, обеспечивают разнообразие мыслительной практики, придают игровой и творческий характер образовательному процессу. Мы установили, что использование таких видов общения, как диалог и полилог, способствует свободному и непринуждённому коммуникативному взаимодействию при изучении дисциплин социально-гуманитарного блока. Групповая форма организации работы нацеливает студентов на коллективность действий, учит их работать в команде. Также подобная форма организации учебного процесса способствует вовлечению студентов в решение проблем, максимально приближённых к профессиональным, расширяет и углубляет профессиональные знания, развивает практические умения и навыки. Активные образовательные технологии способствуют созданию такой ситуации, в которой «вырабатываются универсальные технологии регуляции, и в большей степени они ориентированы на индивидуальные возможности человека» [2, с. 184].

Опыт преподавания дисциплины «Основы речевого общения» убеждает нас в том, что активные технологии обучения оказывают большое влияние не только на развитие познавательной активности личности, но и способствуют активизации творческого потенциала студентов. Уже традиционным в процессе преподавания дисциплины стало применение таких интерактивных форм и методов обучения коммуникативному взаимодействию, как ролевая и деловая игра, тренинги, кейс-методы, решение ситуационных задач, в проведении которых принимает активное участие более 80 % студентов учебной группы. Семинарское занятие по теме «Вербальные и невербальные средства общения» проводится в форме коммуникативного тренинга. Психолог центра социальнопсихологической помощи совместно с преподавателем дисциплины разрабатывают психолого-коммуникативные техники, которые способствуют выявлению индивидуальных коммуникативных особенностей студентов, речевых недостатков, определению преобладающих типов коммуникабельности в студенческой группе. Особое внимание уделяется развитию творческой активности студентов, поскольку подобная форма проведения занятия даёт возможность раскрыть творческий потенциал личности. Традиционная форма проведения семинарского занятия не даёт возможности студентам полностью раскрыть свой творческий потенциал. В таких условиях познавательная и творческая активность не выходит за пределы учебной аудитории. Студенты скованы, зажаты, неохотно участвуют в нестандартном взаимодействии. Тренинг проходит в атмосфере доброжелательности, непринуждённости, что позволяет «растормошить» мыслительную и творческую деятельность студентов.

Исследуя проблему творческой активности и рассматривая её как свойство личности, мы отмечаем, что в учебной деятельности и в общении она проявляется как оригинальность, созидательность, новизна, готовность инициативно и самостоятельно ставить задачи, находить пути их решения, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую. Исследователь проблем психологии творчества профессор Петрухин В. И. отмечает, что «творческий поиск студентов даёт им возможность подняться над пространством доступных каждому видов деятельности, выбрать необходимое предельное содержание обучения, найти себя в учебном процессе и организовать новую деятельность» [3, с. 82]. Творчество — это целенаправленная деятельность, мотивированный процесс, выражающий субъективное отношение человека к миру. Оно предполагает наличие у человека способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создаёт-

ся продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Развитие творческой активности требует от студента параллельного развития познавательной, умственной активности, воображения, интуиции, креативности, желания саморазвития и самореализации. Д. Б. Богоявленская понимает творчество как выход за рамки требуемого. Л. С. Выготский рассматривает творчество как необходимое условие существования человека, как всё, что выходит за пределы рутины, и в чём заключено новое. Активные технологии обучения вовлекают студентов в нестандартные ситуации, которые требуют от них максимального раскрытия личностного потенциала: интеллектуальных, профессиональных и творческих способностей. Любая деятельность человека носит творческий характер, который выражается в оригинальности и нестандартности действий, привносящих нечто новое, продуктивное. Направленность на развитие творческой активности личности способствует формированию самостоятельности студентов при решении жизненных и профессиональных задач.

Опыт нашей работы и педагогических исследований, проводимых в вузе, показывает, что эффективность используемых технологий в преподавании дисциплин социально-гуманитарного блока формирует личностно-ориентированные качества обучающихся. Запоминание и более глубокое усвоение теоретического материала происходит в групповых формах работы (до 50 %), при сочетании данного вида деятельности и самостоятельности студентов (до 80 %). Значит, качество, глубина и остаточность знаний повышается, когда студенты оказываются непосредственными участниками деятельности, когда они самостоятельно выявляют и формулируют проблему, вырабатывают пути её решения, делают выводы и строят прогнозы.

- 1. Макарова Т. А. Творчество как способ и условие активности личности // Аналитика культурологии. 2008. N 10.
- 2. Петрухин В. И. Интерактивные методы обучения и их роль в развитии познавательной активности студентов при изучении дисциплины «Социальная психология». Образование. Инновации. Качество : мат-лы VI Междунар. науч.-метод. конф., г. Курск, 22–23 мая 2014 г. Курск, 2014.
- 3. Петрухин В. И. Дискуссия элемент педагогического творчества. Вопросы психологии творчества. Саратов, 2003.
- 4. Фалина И. Н., Мохова М. Н. Использование активных методов обучения на уроках информатики // Информатика. -2006. -№ 9.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ БОС

А. В. Рябичева

Бакалавр, преподаватель, Усть-Каменогорский медицинский колледж, г. Усть-Каменогорск, Восточно-Казахстанская область, Казахстан

Summary. This article is about the possibilities of using the method of biofeedbackin the psychological aspect. Discusses the need for the implementation of the personal potential by forming a positive self-concept.

Keywords: biofeedback; self-concept; self-realization.

Современные требования к человеку ожесточаются. Чтобы человек в современных условиях чувствовал себя комфортно и был удовлетворён собой и своей деятельностью, он должен уметь эффективно выстраивать свою жизнь, отношения с окружающими добиваться успеха в различных сферах деятельности. Неспособность адекватного ответа на вызовы нового времени приводит к увеличению числа невротических и психосоматических расстройств. Число людей, включая детей и подростков, имеющих тенденцию к саморазрушению личности, возросло в разы.

Противоречие заключается в желании соответствовать успешному идеалу и неспособностью реализовать свой потенциал. Данный аспект может быть объяснён той причиной, что личность не владеет достаточной психологической информацией и навыками, направленными на действенную реализацию своего потенциала.

В качестве одного из решений данной проблемы может быть предложено комплексное влияние на личность человека с использованием психологических методов и приёмов для формирования положительной Я-концепции одновременно с воздействием на психофизиологическое состояние человека с помощью технологии биологически обратной связи.

Формирование положительной Я-концепции является одним из средств успешной социальной адаптации, а также реализации личностного потенциала. Я-концепция означает концепцию человека, то, что он собой представляет. Я-концепция отражает те характеристики, которые человек воспринимает как часть себя. С точки зрения феноменологического направления Я-концепция часто отражает то, как личность видит себя в связи с ролями, которые она играет в жизни. Эти ролевые образы формируются в результате всё более усложняющихся транзакций между

людьми. Я-концепция включает не только само восприятие личности, какая она есть, но так же и то, какой, как она полагает, она должна быть и хотела бы быть. Этот последний компонент «Я» называется Я-идеальное. По К. Роджерсу, Я-идеальное отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но пока не имеет. Это «Я», которое человек больше всего ценит и к которому стремится [3, с. 540].

Гармоничное состояние и дальнейшее развитие личности предполагает адекватное построение субъектом составляющих Я-концепции: Я-настоящее, Я-будущее, Я-идеальное. Для развития успешной и эффективной Я-концепции личности, которая бы смогла реализовать свой потенциал, необходимы: умения реалистичной и адекватной оценки своих возможностей, развитая рефлексия, самоконтроль.

Не менее важны умения анализировать жизненную ситуацию, выстраивать систему поведенческих и деятельностных стратегий, адекватно представлять существующие причинно-следственные связи происходящих жизненных событий [1, с. 73].

Для эффективного формирования положительной Я-концепции может быть предложено сопровождение технологиями биологической обратной связи.

Биологически обратная связь (БОС) – это возврат человеку информации о функционировании его внутренних органов и систем.

По определению Американской ассоциации прикладной психофизилогии и биологически обратной связи, «БОС – это немедикаментозный метод лечения с использованием специальной аппаратуры, предназначенной для регистрации, усиления и «обратного возврата» пациенту физиологической информации, в обычных условиях им не воспринимаемой» [2, с.109].

В 50-е годы XX века сформировалась идея о специальном обучении людей управлению своими собственными психическими процессами и состояниями. Теоретическое обоснование метода БОС опирается на представления об условно-рефлекторной деятельности, разработанные великими русскими физиологами И. М. Сеченовым и И. П. Павловым, К. М. Быковым, П. К. Анохиным, Н. П. Бехтеревой. В методическом плане наибольшее сходство биоуправление имеет с оперантным обусловливанием. Физиологической основой и того, и другого метода является замыкание временных связей. Адаптивное биоуправление основано на подкреплении (положительном или отрицательном) определённых состояний, которые отражаются в показателях регулируемых функций.

Библиографический список

1. Антропова Л. В. Подготовка учителя к работе в адаптивной школе // Педагогика. -2004. -№ 1.

- 2. Горелова В. Биологическая обратная связь // Дошкольное воспитание. -2011. № 2.
- 3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Изд-во «Питер Пресс», 1997.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАЦИИ В РОССИИ

А. Табаксюрова

Студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Summary. Currently in Russia begins to form the mediation procedure. But there are a number of problems affecting the rate of formation of this procedure. The article considers the concept of mediation, its development, causes long form of the procedure in Russia. And also highlighted the main problems of mediation and proposed solutions.

Keywords: conciliation; mediation procedures; mediation; mediator; agreement; legislation.

В настоящее время наблюдается повсеместная активизация практики использования примирительных процедур как инновационного подхода в прекращении юридических разногласий [4]. Существенное влияние на современное состояние и дальнейшее развитие данного направления в каждой отдельной стране оказывают социальные и экономические условия, а также исторические и правовые традиции.

В российской правовой системе из всего многообразия примирительных процедур наибольшее развитие получила медиация. Это обусловливается тем, что юридические конфликты характеризуются высокой степенью напряжённости и решить их путём простых переговоров сторон без участия посредника не видится возможным [3].

Медиация представляет собой урегулирование юридического спора сторонами при содействии нейтрального посредника (медиатора), призванного способствовать примирению сторон и достижению ими соглашения. Она ориентирована на прекращение имеющихся разногласий самими сторонами при общем руководстве проведением процедуры со стороны медиатора.

Медиация существенно отличается от судопроизводства. В ней отсутствуют императивное и состязательное начала, нет подробной регламентации процессуальных действий. Стороны обладают самостоятельностью в проведении процедуры, выборе медиатора, определении процессуальных правил, заключении медиативного соглашения и совершении иных действий. В рамках медиации спор урегулируется сторонами, и ответственность за итоговое решение также возлагается на них [8].

В современной России процедура медиации только начинает формироваться. В соответствии с официальными данными Высшего арбитражного суда РФ, в рамках арбитражного процесса с применением процедуры медиации в 2012 году рассмотрено 10 дел [1], в 2013-м — 11 дел [2]. Данная ситуация свидетельствует о том, что в России не сформировалась своя модель медиации, учитывающая правовые, экономические, социальные и культурные особенности. На это влияет ряд причин:

- высокий уровень конфликтной напряжённости в обществе, вызванный неумением предупреждать возникновение конфликтов, прекращать появляющиеся противоречия путём переговоров и примирения с минимальными потерями;
- общая тенденция обращения в суд за разрешением практически любых юридических вопросов, в том числе носящих бесспорный характер и не требующих проведения состязательного разбирательства [8];
- недоверие к медиации из-за отсутствия чёткого закрепления данной процедуры в Гражданском кодексе РФ, Гражданском процессуальном кодексе РФ, Арбитражном процессуальном кодексе и в других законодательных актах.

В целях создания правовых условий для применения медиации в России и преодоления проблем, влияющих на её развитие, Государственной Думой РФ приняты Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [6] и Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 194-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [7].

Но, несмотря, на принятие специализированного правового акта, регулирующего процедуру медиации, продолжают присутствовать проблемы, влияющие на её дальнейшее развитие.

Одной из основных проблем является отсутствие положений о самой процедуре медиации и технике её проведения. В ст. 11 ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» порядок проведения процедуры медиации устанавливается соглашением о проведении медиации. Целесообразнее было бы установить в законе основные типы посреднических процедур (оценочная медиация, содействующая медиация, переговоры и т. д.) и утвердить типовые правила проведения процедуры.

Второй обращающей на себя внимание проблемой является возможность осуществления медиативной деятельности лицами, не имеющими юридического образования. Законодателю следовало бы закрепить в качестве обязательного требования к медиатору наличие высшего юридического образования [5]. Это во многом помогло бы повысить грамотность проведения процедуры.

Также на развитие медиации существенно влияет не в полной мере созданная законодателем правовая основа и организационная структура. Многие нормы принятого ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» вызывают целый ряд новых вопросов, например, таких, как:

- целесообразность выделения в законе сразу двух соглашений соглашения о применении процедуры медиации и соглашения о проведении процедуры медиации (п. 5, 6 ст. 2), преследующих, по сути, одну и ту же цель;
- установление в законе обязательных требований к содержанию соглашения о проведении процедуры медиации (ч. 2 ст. 8);
- обоснованность закрепления права на утверждение правил проведения процедуры медиации только за организациями, осуществляющими деятельность по обеспечению проведения процедуры медиации (ч. 2–3 ст. 11);
- отсутствие в законе указания на соглашение между сторонами юридического спора и медиатором (медиаторами) или организацией, осуществляющей деятельность по обеспечению проведения процедуры медиации;
- включение в закон специального правила о том, что по судебным спорам процедура медиации может проводиться только профессиональными медиаторами (ч. 3 ст. 16);
- оправданность отведения в законе столь значимой роли саморегулируемым организациям медиаторов (ст. 18–19) и т. д. [8].

Эти вопросы уже носят или могут приобрести дискуссионный характер.

Вышеперечисленные проблемы, тем не менее, не уменьшают значения принятого ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», а являются стимулом для дальнейшего развития законодательства, регулирующего процедуру медиации.

Можно выделить следующие основные направления и перспективы развития медиации в России:

– совершенствование правовой базы регулирующей процедуру медиации, в том числе корректировка ФЗ «Об альтернативной проце-

дуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», и других нормативных актов;

- создание и реализация программ подготовки медиаторов, повышения их квалификации;
- введение в учебные программы юридических вузов и факультетов курса по медиации;
- введение процедуры медиации в гражданское судопроизводство (суды общей юрисдикции, арбитражные суды);
- выделение специализации медиаторов в зависимости от видов юридических споров;
- создание большого числа объединений медиаторов (саморегулирующих организаций);
 - принятие кодекса профессиональной этики медиаторов.

Развитие и дальнейшее распространение медиации в России будет способствовать разгрузке судебной системы, повысит её качество, доступность и ускорит правосудие. Более того, медиация является неотъемлемой чертой гражданского общества, одним из показателей его состояния. Поэтому необходимо совершенствование данной процедуры, учитывающее достоинства, преимущества и возможные недостатки.

- 1. Аналитическая записка к статистическому отчету о работе арбитражных судов Российской Федерации в 2012 году. URL: http://www.arbitr.ru/_upimg/DFF18C5F128D5D4EF1164A800A18CD1E_1.pdf
- 2. Аналитическая записка к статистическому отчету о работе арбитражных судов Российской Федерации в 2013 году. URL: http://www.arbitr.ru/_upimg/BA56B64409E63370CC611FE1DCC99CB8_an_zap.pdf
- 3. Аллахвердова О. В., Карпенко А. Д. Медиация конструктивное разрешение конфликтов : учеб. пособие. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2008. С. 102.
- 4. Еганян А. С. Альтернативные способы разрешения споров: международный опыт как основа для использования подобных процедур в России // Третейский суд. 2004. № 5. С. 123–124.
- 5. Максимова Е. Ю. Медиация в условиях современной России: проблемы и перспективы // Юридический мир. 2011. № 6. С. 63.
- 6. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 02.08.2010. № 31. ст. 4162.
- 7. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»: федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 194-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 02.08.2010. № 31. ст. 4163.

8. Понасюк А. М. Медиация как альтернатива и дополнение к судопроизводству // Мировой судья. $-2012. - \mathbb{N} \ 10. - \mathbb{C}. \ 39.$

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

А. А. Усманова Кандидат психологических наук, доцент, Университет мировой экономики и дипломатии, г. Ташкент, Узбекистан

Summary. On the basis of a huge amount of general theoretical, scientific, theoretical and methodological material dealing with the personal development and existing scientific concepts, approaches, directions, comparative analysis of scientific advances in the given sphere was accomplished.

Keywords: cultural and historical idea; personality; theory of personality; scientific approaches; formation of personality.

На сегодняшний день, в условиях многочисленных и многохарактерных изменений, чётко фиксируется перестройка ментальности, смена целей, ценностей, ориентаций, появление новых потребностей, возможностей и пр. Этот факт приобретает огромное значение, вопервых, как утверждение идей культурно-исторической обусловленности личностного развития человека, многопланово структурированного и широко понимаемого социокультурного определения его. Во-вторых, он чётко актуализирует значение политологических, психологических, социологических, философских, исторических и др. наук, определяя новые направления в познании природы личности человека как активно действующего субъекта.

В середине XX века в психологии под личностью чаще всего подразумевалось некоторое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость. В зависимости от того, в чём именно усматривалось такое начало, теории личности были подразделены:

- на психобиологические (У. Шелдон, США) [7],
- биосоциальные (Ф. Олпорт, К. Роджерс, США) [7, с. 274, 276, 279, 285, 422, 428, 431],

- психосоциальные (А. Адлер, К. Хорни и другие неофрейдисты,
 США) [7, с. 131, 138, 141, 145, 159,160, 161],
- психостатические («факторные» Р. Кеттел, США; Г. Айзенк, Великобритания) [7, с. 498–499, 501–506, 529, 586–587] и др.
- В XX веке проблема развития личности стала главной и даже единственной для ряда направлений зарубежной философии. Её изучение в рамках основных направлений философии XX века, а именно:
- экзистенциализма (Хайдеггер, Ясперс, Марсель, В. Мерло-Понти, Ж. П. Сартр, А. Камю и др.),
 - персонализма феноменологии (Гуссерль),
 - философской антропологии и др.,

показало отсутствие единой, общей философской теории личности как методологической основы для исследования различных аспектов проблемы развития личности в рамках конкретных научных дисциплин.

Наиболее законченный вид современных исследований проблемы развития личности за рубежом имеется в концепциях социализации индивида, активная разработка которых началась с середины 50-х гг. XX века и продолжает оставаться одним из ведущих направлений в общественных науках Запада.

Общими недостатками социологизаторских концепций развития личности является игнорирование не только накопленных биологической наукой данных, но и просто очевидных фактов (например, наличие половых и возрастных особенностей, имеющих бесспорную социальную значимость, но не являющихся социальными по своему происхождению), а также лишение личности творческого начала. В целом в истории философии определение личности – это проблема места, занимаемого личностью в обществе.

Следует признать, что изучение проблемы развития личности стало предметом дальнейших теоретических направлений, которые легли в основу:

- «культурно-исторической теории» Л. С. Выготского;
- «теории сознания и деятельности» С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева;
 - «теории основной жизненной направленности» Б. Г. Ананьева;
- «теории отношений» В. Н. Мясищева; «теории установок» Д. Н. Узднадзе;
 - «теории типологических черт личности» Б. М. Теплова;
- «теории интегрального исследования индивидуальности» В. С. Мерлина и многих других.

В большинстве теорий личность трактуется как некая целостность, система, в которой выделяются интегративные переменные, определяющие эту целостность. В то же время отсутствие единства в понимании структуры личности, концептуальных основ её целостного анализа, надёжного методического аппарата измерения различных компонентов личности в значительной степени тормозит движение на пути к её целостному пониманию и обоснованному определению.

Тем не менее, характер выраженности данной проблемы, как в глобальном, так и детализированном масштабе, знаменовало гуманистическую направленность к личности, получившую своё распространение в 60–70-е годы XX века в форме альтернативной социалистической идеологии. В 80-е годы она окрепла, конкретизировалась и проявила себя в ряде новых областей науки.

В 90-е годы прошлого столетия – начале XXI в. актуализируется необходимость в психодиагностическом изучении возможностей человека для установления его соответствия/несоответствия труду и профессии [5]. Значительное влияние на проблему развития личности оказали исследования, проведённые в области изучения способностей и деятельности человека [1].

В изучении проблемы большое значение приобретает «учёт возрастных периодов», как конструктивных, так и деструктивных форм развития и его уровней. Несмотря на заслуги в исследовании психологии детства А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и др., единственной полной теорией личности ребёнка в её развитии считается концепция Л. И. Божович. Наиболее современным, основанным на эмпирических исследованиях воссозданием личности на определённом подростковом и юношеском этапе её развития является концепция Д. И. Фельдштейна [6]. Проблема развития личности в контексте возрастной периодизации и социализации получила своё дальнейшее развитие в исследованиях Ф. А. Мусаева [4], З. Р. Кодировой [2] и других узбекистанских учёных. Их работы сосредоточены на исследовании особенностей развития личности в условиях кардинальных изменений в идеологии современного общества, плюрализма мнений, характера выраженности социальной активности молодой когорты людей, альтернативного поведения в реализации личностного потенциала и пр.

В некоторых конкретных областях психологии, например в области политической психологии, выявляются одновременно и присущие обыденному сознанию прототипы политических партий и лидеров, а затем строятся определённые типологии последних [3]. Психологические портреты личности, которые строил ещё Кузьмин, позволяют всё больше

отойти от идеологизированного универсального и утопичного типа личности советского человека, свойственного эпохе тоталитаризма.

В Узбекистане, проблема развития личности исследуется в контексте научной реализации концепции формирования нравственно целостной и духовно богатой личности, обладающей независимым мировоззрением и самостоятельным мышлением, опирающейся на духовное наследие и общечеловеческие ценности. Это объясняется тем, что в условиях социально-экономических, политических, правовых, историко-культурных, духовно-просветительских преобразований как никогда глубоко актуализируются вопросы самосознания, самоопределения, самореализации личности.

Таким образом, ретроспективный анализ проблемы показал, что в различных фундаментальных исследованиях «личность» актуализируется в качестве научного познания и как субъект общества. В XX столетии проблема личности стала одной из главных в философии, психологии, социологии и других направлениях науки человекознания.

В XXI веке имеющиеся исследования знаменовали дальнейшее развитие концепции «гуманитарной направленности в личности» в контекстах системного, типологического, деятельностного, личностно-ориентированного, возрастного подходов к проблеме.

- 1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия человеческой жизни. М., 1991. С. 12. URL: http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/strategiya.html.
- 2. Кадырова 3. Р. Проблемы повышения социальной активности молодёжи Узбекистана в условиях всестороннего реформирования общества. Т.: Ўзбекистон миллий энциклопедияси, 1999. С. 4.
- 3. Конструктивная парадигма в психологической науке. URL : http://narrativepsy.narod.ru/num1-2004_71.html.
- 4. Мусаев Ф. А. Духовные изменения в сельской молодёжной среде Узбекистана в условиях рыночных отношений : автореф. дисс. ... канд. Филос. наук. Т., 1997. С. 14.
- 5. Собчик Л. Н. Метод цветовых выборов. Модификация восьмицветового теста Люшера. М., 2007. URL: http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=2389170. (Сер. «Практикум по психодиагностике»).
- 6. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности. М., Т. 1; Воронеж, 2005.
- 7. Холл К. С., Линдсей Г. Теория личности. Личность в зеркалах теорий / пер. с англ. М., 1997.

II. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY FORMATION

ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Л. З. Антонова

Учитель-логопед,

Л. Е. Краснова

Воспитатели,

О. А. Попова

Детский сад № 15 «Дружная семейка»,

г. Белгород, Россия

Summary. The concept of inclusive process in education is understood as a specifically organized educational process that ensures the inclusion of a child with disabilities in the environment of conventional peers in educational establishments, training on adapted or individual educational programs by its special educational needs.

Keywords: inclusive education; adaptation; educational programs; partnerships.

Инклюзивное образование – современное перспективное направление образовательной политики, затрагивающее основы общего образования.

Инклюзивное образование ориентировано на изменение самого общего образования, условий для обучения разных детей с учётом их индивидуальных образовательных потребностей и возможностей.

Согласно статистическим данным каждый двадцатый житель нашей страны относится к категории инвалидов. В их число входит и почти полмиллиона детей, по отношению к которым по Закону Российской Федерации «Об образовании» (п. 6, ст. 5) «государство обязано создавать гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов». Следует отметить, что число детей, официально получающих пособия по инвалидности, в нашей стране постоянно возрастает.

Поэтому сегодня инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, который обеспечивает включение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учрежде-

нии, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учётом его особых образовательных потребностей.

Главное в инклюзивном образовании ребёнка с ограниченными возможностями здоровья — получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Основным критерием эффективности данного образования должна стать максимальная социальная адаптация, а в дальнейшем — профессиональная адаптация детей с OB3.

Исходя из сказанного, следует определить следующие условия, при которых можно говорить об образовательной адаптации и соответствующей динамике освоения программного материала:

- отношения всех участников образовательного процесса строятся на основе принципов равноправия, уважительного отношения к особенностям друг друга;
- образовательный процесс должен осуществляться таким образом, чтобы все дети могли проявлять максимальную познавательную и социальную активность в процессе формирования социальных и образовательных компетенций в соответствии со своими возможностями;
- динамика овладения программными материалами у детей различных категорий OB3 может быть различной, и этот факт должен быть учтён при организации образовательно-воспитательного процесса;
- необходимость соблюдения принципа вариативности, учитывающего разные формы и программы образования в соответствии с особенностями детей;
- взаимодействие с родителями ребёнка с OB3, формирование отношений сотрудничества и продуктивного взаимодействия, включение родителей в процесс создания специальных образовательных условий;
- привлечение всевозможных внешних ресурсов, взаимодействие с социальными институтами;
- постоянный мониторинг образовательной среды, деятельности всех сотрудников.

Также показателями эффективности реализации инклюзивного процесса в рамках одного образовательного учреждения будет, прежде всего, положительная динамика развития ребёнка, его полное включение в детский коллектив, стремление и желание идти в детский сад, а потом и в школу. Большое значение имеет благоприятная, доброжелательная атмосфера, в которой проходит воспитательнообразовательный процесс, включённость в него всех участников данного процесса, удовлетворённость родителей качеством работы педагогического коллектива.

Осознавая значимость инклюзивного образования на современном этапе развития общества, необходимо правильно построить процесс становления и развития инклюзивного образования в нашей стране, учитывая опыт других стран.

Особое внимание, как в российских, так и в зарубежных исследованиях, уделяется рассмотрению взаимосвязи общения и обучения («social interaction and learning»). Общепризнанной является модель ведущей роли общения с другими людьми для полноценного обучения и воспитания ребёнка. При этом подчёркивается изменение характера самого взаимодействия ребёнка при изменении социальной ситуации развития. По мере взросления происходит овладение ребёнком новыми средствами и способами коммуникации с другими. Развивающий эффект любого обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребёнка, или ребёнка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнёрские отношения с другими.

Необходимо отметить, что инклюзия — это включение не только в образование, но и в жизнь всех без исключения, это возможность получения эффективного образования благодаря постоянной поддержке и изменению образовательного пространства.

Поэтому сегодня уместно говорить о развитии и функционировании всех видов образования лиц с ОВЗ:

- традиционного, реализуемого в сети компенсирующих и комбинированных ДОУ;
 - интегрированного;
 - инклюзивного.

Думается, что реализация разных подходов к дошкольному образованию является мощным стимулом для его развития и модернизации.

ПРОБЛЕМА ВОЗРОЖДЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЭРЗЯН И МОКШАН

С. И. Баляев Кандидат психологических наук, доцент, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Республика Мордовия, Россия

Summary. The article analyzes the psychological factors affecting ethnic identity of Erzya and Moksha. The problem of cultural dialogue takes particular relevance in today's world, in the era of globalization, where boundaries between different cultures and increases the number of interactions between different peoples.

Keywords: attitudes; religion; values; Erzya; Moksha.

Почти повсеместный интерес к своим корням у отдельных людей и целых народов проявляется в самых разных формах: от фольклоризации профессиональной культуры, поисков «загадочной народной души», до попыток реанимации старинных обычаев и обрядов. К примеру, у эрзян, как и у других финно-угорских народов, в последнее время инициируются различные массовые языческие мероприятия, которые отчасти призваны реконструировать дохристианские верования. Так, «Раскеньозкс» («Народное моление») – один из первых таких ритуально-обрядовых праздников за всю новейшую историю Мордовии, прошёл впервые летом 1999 года в селе Чукалы Большеигнатовского района и ежегодно там проходит. По сведениям исторических источников, такое действо совершалось в селе в последний раз в 1629 году. На молении совершают обряд приношения быка в жертву богу-творцу. Из жертвенного животного варят селянку. Затем зажигают символическую молельную свечу. Так возникает сознательное стремление сохранить и укрепить связь со своим народом.

С одной стороны, в последние десятилетия наблюдается интерес к своим этническим корням, а с другой, также растёт индифферентное отношение к традициям своего народа, нежелание сохранять и употреблять родной язык, маргинализация народной культуры. К примеру, молодой человек формально причисляет себя к какому-либо этносу — мордве, эрзе или мокше, но осознания принадлежности к этносу не возникает, в действительности ни родного языка, ни традиций эрзян и мокшан он не знает, не использует, да и использовать особо не стре-

мится [1]. Это ситуация может относиться не к десяткам и сотням, а к тысячам, десяткам тысяч современных эрзян, мокшан, представителей других финно-угорских народов, которые бессильны перед ассимиляцией и воздействием более сильной культуры.

Важной особенностью самосознания человека является способность к разделению «всех» на «чужих» и «своих». В целом любое групповое самосознание невозможно без сопоставления, так как гораздо труднее осознать черты своей общности, чем заметить отличие от другой группы или человека. В результате новое и непривычное люди замечают в первую очередь у тех групп, к которым сами не принадлежат. Сначала в сознании появляются этнические «Они», образы других народов, культур, и только потом рождается некое обобщённое этническое «Мы». Все, кто относятся к «своим», априори более положительно характеризуются (добрые, справедливые, гостеприимные и т.д.), чужие же – наоборот, дурного нрава, странно говорят, смешно выглядят и обладают, как правило, большим числом «недостатков». Эта закономерность, по мнению историка и социального психолога Б. Ф. Поршнева, в наибольшей степени проявляется в самоназваниях большинства народов [4]. Существуют многочисленные самоназвания народов со значением $n \omega d u$, например, у многих финноугорских народов (эрзян, к примеру), народов Сибири и Дальнего Востока, что также говорит об отношении к «своим».

Таким образом, пока современный человек, несмотря на незнание формально родного языка, отсутствие тесных связей с культурой и традициями предков, ещё способен психологически различать этнических «своих» и «чужих», он может считать себя частью этого этноса. Эта закономерность межэтнического восприятия хорошо может быть проиллюстрирована интересом к народной педагогике у эрзян и мокшан [2; 3]. Большинство русских, с которыми уже много веков бок о бок живёт эрзя и мокша, затрудняются найти между ними какие-либо различия, однако же сами эрзяне и мокшане до сегодняшнего дня эту культурную, а больше психологическую границу очень хорошо «видят». Безусловно, речь здесь идёт не об обосновании антагонизма между эрзянами и мокшанами, но о существовании очевидных для них различий. Сохраняя в своём восприятии в роли «других» эрзян, мокшане самосохраняются от ассимиляции и исчезновения. И наоборот.

Библиографический список

1. Баляев С. И. Причины трансформации этнического самосознания // Социосфера. -2012. -№ 1. - C. 46–48.

- 2. Крисанова Н. А. Культура взаимодействия учителя и ученика как фактор воспитания толерантности // Народная педагогика в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : мат-лы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием в 2 ч. Ч. 2. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2013. С. 157—161.
- 3. Крисанова Н. А. Опыт воспитательной работы высшей школы в системе формирования всесторонне развитой личности // Этнокультурное образование народов Поволжья: история и современность: мат-лы всерос. науч.-практ. Интернет-конф. [Электронный сборник научных трудов]. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2013.
- 4. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. М. : Мысль, 1974. С. 106–107.

ВЛИЯНИЕ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ «ДРУГОГО» НА ТВОРЧЕСКУЮ ЛИЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ВОЗДЕЛЫВАНИЯ СРЕДЫ

Т. В. Глазкова

Кандидат культурологи, доцент, Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва, Россия

Summary. This article focuses on monitoring the impact on the perceptions of its creative personality of «the other», the representation of social experience in literary discourse from the perspective of the creative personality in the process of degradation of the environment, as well as the sacrifice of serving creative personality and perception of her contemporaries asceticism.

Keywords: creative personality; social environment; adaptive behavior; self-sacrifice; the impact.

Думаю, не открою Америки, сказав, что каждый делатель нового для людей — творческая личность. Но в то же время, говоря о призванности творческой личности изменять жизнь и людей к лучшему, нельзя не видеть, что процесс этот зачастую лишён пафоса всеприятия и одобрения, а личность — героического ореола не только в глазах окружающих, но и в своих собственных глазах. Именно поэтому внимание в данной статье останавливается на текстах художественной литературы, публицистики, в которых авторы через опыт героев произведений, вымышленных и реальных людей, раскрывают сущность влияния адаптивного поведения людей (среды, обывателей) на творческую личность.

Таким образом, предлагается рассмотреть репрезентацию социального опыта в литературном дискурсе в ракурсе деградации творческой личности в процессе возделывания среды. А также жертвенность служения творческой личности и восприятие современниками подвижничества. В связи с этим можно обратиться к рассказу А. П. Чехова «Ионыч» и его повести «Палата № 6», пьесам «Три сестры» и «Вишневый сад», газетному выступлению А. П. Чехова памяти Н. М. Пржевальского; роману Л. Н. Толстого «Воскресение»; «Дневнику писателя» Ф. М. Достоевского; работе В. В. Розанова «Метафизика христианства».

Деятельность творческой личности — это деятельность не благодаря чему-то, а вопреки; деятельность, ведомая искренней верой личности в созидательную силу своей идеи и своего дела. В связи с этим заявленную проблему представляется интересным раскрыть в трёх аспектах.

Первый аспект: личность – от созидательных намерений к деградации:

- 1. Пришёл, увидел, победил как намерение;
- 2. Столкновение творческой личности с косностью и нежеланием перемен со стороны той среды, которую он призван возделывать;
 - 3. Мимикрия творческой личности и растворение её в среде.

Этот процесс прекрасно показан Чеховым в образах доктора Старцева (рассказ «Ионыч») и доктора Рагина (повесть «Палата № 6). Герои названных произведений, по своему социальному статусу призванные врачевать окружающих, либо довольно цинично приспосабливаются к общепринятым представлениям о правилах жизни в обществе, стесняясь проявления искренних чувств, обязывающих подниматься над пошлостью обыденности, как Старцев; либо малодушно считают себя не вправе влиять на среду, даже если видят все её несовершенство, как Рагин.

В драматургии Чехов не столь категоричен, хотя его герои – далеко не деятели. Реплика Вершинина в ответ на замечание Маши, что сёстры знают слишком много лишнего, звучала в «Трёх сестрах» с надеждой: «Допустим, что среди ста тысяч населения этого города, конечно, отсталого и грубого, таких, как вы, только три. Само собою разумеется, вам не победить окружающей вас тёмной массы; в течение вашей жизни мало-помалу вы должны будете уступить и затеряться в стотысячной толпе, вас заглушит жизнь, но всё же вы не исчезнете, не останетесь без влияния; таких, как вы, после вас явится уже, быть может, шесть, потом двенадцать и так далее, пока, наконец, такие, как вы, не станут большинством. Через двести, триста лет жизнь на земле будет невообразимо прекрасной, изумительной. Чело-

веку нужна такая жизнь, и если её нет пока, то он должен предчувствовать её, ждать, мечтать, готовиться к ней, он должен для этого видеть и знать больше, чем видели и знали его дед и отец» [6].

В пьесе «Вишневый сад» Гаев отвечает Пете Трофимову на его призыв работать: «Всё равно умрёшь». Но более точен Лопахин: «Мы друг перед другом нос дерём, а жизнь знай себе проходит. Когда я работаю подолгу, без устали, тогда мысли полегче, и кажется, будто мне тоже известно, для чего я существую. А сколько, брат, в России людей, которые существуют неизвестно для чего. Ну, всё равно, циркуляция дела не в этом. Леонид Андреич, говорят, принял место, будет в банке, шесть тысяч в год... Только ведь не усидит, ленив очень...» [5].

Второй аспект: что считать преобразовательной деятельностью человека? Созидательное разрушение или разрушающее созидание? Л. Н. Толстой начинает роман «Воскресение» словами, которые недвусмысленно определяют место и роль человека в мироздании: «Как ни старались люди, собравшись в одно небольшое место несколько сот тысяч, изуродовать ту землю, на которой они жались, как ни забивали камнями землю, чтобы ничего не росло на ней, как ни счищали всякую пробивающуюся травку, как ни дымили каменным углем и нефтью, как ни обрезывали деревья и ни выгоняли всех животных и птиц, - весна была весною даже и в городе. Солнце грело, трава, оживая, росла и зеленела везде, где только не соскребли её, не только на газонах бульваров, но и между плитами камней, и берёзы, тополи, черёмуха распускали свои клейкие и пахучие листья, липы надували лопавшиеся почки; галки, воробьи и голуби по-весеннему радостно готовили уже гнёзда, и мухи жужжали у стен, пригретые солнцем. Веселы были и растения, и птицы, и насекомые, и дети. Но люди – большие, взрослые люди – не переставали обманывать и мучать себя и друг друга. Люди считали, что священно и важно не это весеннее утро, не эта красота мира божия, данная для блага всех существ, - красота, располагающая к миру, согласию и любви, а священно и важно то, что они сами выдумали, чтобы властвовать друг над другом» [4, с. 7–8].

Полем для проявления творческого начала личности может быть повседневность, например семья. В этом отношении очень ёмко и точно высказался В. В. Розанов в книге «Метафизика христианства». Он полемизирует со многими исследователями вопросов семьи и брака, выстраивая в этой полемике свою систему взглядов. Так, он отмечает: «Несчастная книжность, несчастная интеллигентность сделала то, что человек мыслит себя «подобием Божиим», когда строчит газетную ста-

тью или брошюру, а не когда носит на руках больного ребёнка, не когда мать кормит его грудью, не когда родители зачинают его. <...> Нет, явно надо переменить все мотивы религиозности, всю мотивировку отношений к Богу и связи с Ним» [3, с. 353].

В «Дневнике писателя» за 1877 год Достоевский пишет: «Современное русское семейство становится всё более случайным семейством... Старый облик свой она (семья. – T. Γ .) как-то вдруг потеряла, както внезапно даже, а новый... в силах ли она будет создать себе новый, желанный и удовлетворяющий русское сердце облик? Иные и столь серьёзные люди говорят прямо, что русского семейства теперь «вовсе нет». Разумеется, всё это говорится лишь о русском интеллигентном семействе, то есть высших сословий, но не народном. Но, однако, народное-то семейство — разве оно не вопрос тоже?» [2, с. 173].

Особую важность проблемы семьи приобретают в эпохи, когда «переходное и разлагающееся состояние общества порождает леность и апатию», когда «очень немногие» «могут ясно видеть перед собою и не сбиваться с дороги» (25, с. 180), а главное — научить этому своих детей. Именно в такие эпохи возрастает роль семьи, роль отцов, которые должны стать духовными наставниками для своих детей. Но «случайность современного русского семейства» и состоит, по Достоевскому, «в утрате современными отцами всякой общей идеи в отношении к своим семействам, общей для всех отцов, связующей их самих между собою, в которую бы они сами верили и научили бы так верить детей своих, передали бы им эту веру в жизнь» [2, с. 178].

Третий аспект: проблема, связанная с тем, что воспринимается, а что отторгается культурой, может быть рассмотрена на примере жертвенного служения творческой личности. Антон Павлович Чехов написал в некрологе по случаю кончины знаменитого учёного, путешественника Н. М. Пржевальского: «В наше больное время, когда европейскими обществами обуяла лень, скука жизни и неверие, когда всюду в странной взаимной комбинации царят нелюбовь к жизни и страх смерти, когда даже лучшие люди сидят, сложа руки, оправдывая свою лень и свой разврат отсутствием определённой цели в жизни, подвижники нужны, как солнце. Составляя самый поэтический и жизнерадостный элемент общества, они возбуждают, утешают и облагораживают. Если положительные типы, создаваемые литературою, составляют ценный воспитательный материал, то те же самые типы, даваемые самой жизнью, стоят вне всякой цены. В этом отношении такие люди, как Пржевальский, дороги особенно тем, что смысл их

жизни, подвиги, цели и нравственная физиономия доступны пониманию даже ребёнка. Всегда так было, что чем ближе человек стоит к истине, тем он проще и понятнее. Понятно, чего ради Пржевальский лучшие годы своей жизни провёл в Центральной Азии, понятен смысл тех опасностей и лишений, каким он подвергал себя, понятны весь ужас его смерти вдали от родины и его предсмертное желание — продолжать своё дело после смерти, оживлять своею могилою пустыню... Читая его биографию, никто не спросит: зачем? почему? какой тут смысл? Но всякий скажет: он прав» [7].

«Он вечный обличитель лжи, запрятавшейся в пословицу: «один в поле не воин». Нет, воин, если он Чацкий, и притом победитель, но передовой воин, застрельщик и — всегда жертва» [1, с. 125], — сказал И. А. Гончаров о главном герое комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в своем критическом этюде «Мильон терзаний». Пожалуй, эта фраза может стать ключом к пониманию того, что должен делать творческий человек, несмотря на сопротивление окружающих.

Библиографический список

- 1. Гончаров И. А. Мильон терзаний. Критический этюд // Русская критика эпохи Чернышевского и Добролюбова. М. : Детская литература, 1989. С. 108–126.
- 2. Достоевский Ф. М. Дневник писателя за 1877 год // Достоевский Ф. М. Собрание сочинений. В 30 т. Л. : Наука, 1972–1990. Т. 25.
- 3. Розанов В. В. Метафизика христианства // Розанов В. В. Метафизика христианства. М., Харьков : Фолио, 2001.
- 4. Толстой Л. Н. Воскресение // Толстой Л. Н. Собрание сочинений. В 12 т. М.: Художественная литература, 1975. Т. 11.
- 5. Чехов А. П. Вишневый сад // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем. В 30 т.; Сочинения. В 18 т. М. : Наука, 1974–1986. Т. 13. Пьесы (1895–1904) М. : Наука, 1986.
- 6. Чехов А. П. Три сестры // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем. В 30 т.; Сочинения. В 18 т. М. : Наука, 1974–1986. Т. 13. Пьесы (1895–1904). М. : Наука, 1986.
- 7. Чехов А. П. Н. М. Пржевальский // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем. В 30 т.; Сочинения. В 18 т. М.: Наука, 1974–1986. Т. 16. Сочинения. 1881–1902. М.: Наука, 1979. С. 236–237.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

У. Ю. Иванова

Кандидат педагогических наук, доцент, Московский гуманитарный институт имени Е. Р. Дашковой, г. Москва, Россия

Summary. This article is devoted to problems of using in speech the norms of etiquette in high school. The lack of methodical literature negatively influences on the work of teachers who often can't correctly train the pupil in standards of behavior of residents of the country, whose language they are teaching. At the present stage the very important moment is a formation of personal tolerance that will allow to avoid many conflicts and quarrels. The modern school is a conductor of culture in mind of children and teenagers, and lessons of a foreign language have to be directed on the formation of this culture and etiquette.

Keywords: standards of behavior; culture and etiquette; the lack of methodical literature.

Речевой этикет – явление универсальное, присущее каждому языку. Для коммуникации на иностранном языке необходимо знать и соблюдать речевой этикет, который является наличием достаточной коммуникативной компетенции у собеседников. При обучении иноязычной речи необходимо сформировать у учащихся следующие навыки, входящие в культурную компетенцию и дополняющие её: способность соединять отдельные предложения в связное устное и письменное сообщение (дискурсивная компетенция); способность эффективно участвовать в общении (стратегическая компетенция); способность взаимодействовать с партнёрами и определять зависимость одной культуры от другой (социальная компетенция); способность выражать и понимать словосочетания и предложения с необходимой формой и значением, которые соответствуют данному социолингвистическому контексту (социолингвистическая компетенция); способность надлежащим образом формировать речевые акты в соответствии с ситуацией общения (иллокутивная компетенция).

Значительное место в ряду невербальных средств занимают кинетические средства общения (жесты, мимика и позы) и проксематические средства (поведение в пространстве), которые могут совпадать и не совпадать при сравнении разговорной речи на двух языках. Раз-

личают 4 основные проксематические дистанции: интимная как высшая степень доверенности (до 50 см.); личная дистанция для родственников и друзей — это круг, который можно очертить вокруг себя разведёнными в сторону руками; общественно-деловая дистанция употребляется для ведения переговоров (до 350 см.); публичная дистанция для ведения переговоров (в пределах слышимости) [1].

Речевой этике является составной частью культуры, поведения и общения человека, при которых соблюдаются нормы морали, языковой корректности, присущей культуре того или иного народа.

В основе языковой корректности заложено стремление к тактичности и хорошего отношения к людям. Следовательно, чтобы не обидеть собеседника, необходимо соблюдать толерантность, которая является составной частью речевого этикета. Он предполагает знание норм поведения, общепринятых в среде того или иного человека, умение найти такие способы выражения мысли в речи, которые не ущемляли бы его чувства и достоинства и т. д.

Незнание или невыполнение правил местного речевого этикета, неправильное понимание речевых действий при посещении страны может привести к состоянию культурного шока. Применительно к ситуации преподавания иностранных языков В. Риверс пишет: «Когда студенты сталкиваются с отличной от своего набора поведенческой моделью и с новой совокупностью ценностей, у них возникает шок, в результате которого они начинают считать носителей языка чудаками и так далее. А это приводит к недоразумениям и конфликтам».

Речевой этикет как одна из составляющих компонентов национальной культуры практически не включён в учебные методические комплексы по иностранному языку. Учителю трудно самому разработать программу преподавания речевого этикета. Отсюда возникает потребность в грамотно составленных разработках и пособиях по речевому этикету страны изучаемого языка [1].

Библиографический список

- 1. Бедросова Γ . Γ . Роль речевого этикета в развитии у студентов коммуникативной компетенции // Материалы межкультурной научной конференции. М. , 2005.
- 2. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. 1989. № 1.
- 3. Климентьева Т. Б. Межкультурная коммуникация // Мат-лы для специалиста образовательного учреждения. С-Пб. : Изд-во «Каро», 2009.

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Н. А. Крисанова Кандидат исторических наук,

доцент,

А. А. Крисанов Кандидат технических наук,

доцент,

Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва, г. Саранск, Республика Мордовия,

Россия

Summary. This article dedicated to the most pressing issues of modern education. In the context of innovative programs and educational technology lost the best achievements of the national school. Criteria for the quality of teaching has undergone a transformation, educational functions largely lost. Search for constructive dialogue between the government, schools and society today is a prerequisite for exit from the circle of problems of Russian education.

Keywords: education; school; upbringing; technologies of training; quality of training.

Современное состояние отечественного образования — вопрос проблемный и крайне болезненный в особенности для той категории российского общества, которая считает себя лично ответственной за результат своей профессиональной деятельности в этой сфере. Не случайно эффективность новаторских идей, взятых из различных образовательных систем и активно внедряемых в наше образовательное пространство, вызывает столь противоречивый отклик в российском обществе. О некоторых из них хотелось бы поразмышлять с высоты опыта преподавателя вуза и учителя-практика.

Самообразование всегда считалось конечным результатом любой образовательной деятельности, когда человек готов к самостоятельному освоению жизненного и информационного пространства. Для этого на протяжении десятилетий в школе и далее идёт сложный процесс усвоения системных навыков, формирования и активизации познавательной деятельности, создания стойкой мотивации к учению, постоянному, непрекращающемуся поиску нового. Сегодня, переступив этот этап, школа пытается убедить родительское и ученическое сообщество в том, что образование — дело исключительно личное в зависимости от того, что мы в конкретном итоге от него хотим полу-

чить. Государство устранилось от выработки единой образовательной политики, что, естественно, привело к тем извращениям, которые существуют в реалии. Данный вакуум заполнили сомнительные идеи людей, далёких от профессионального осмысления современных образовательных потребностей общества. Педагогическая неграмотность чиновников от образования открыла двери для псевдоноваторства. Вся система образования стала выгодным источником зарабатывания денег. Финансовый поток здесь неиссякаем, так как за ним стоит самое дорогое, что у нас есть — наши дети. Сегодня забыты и закрыты направления, которые должны гармонично сочетаться с потребностями государства не только в системе подготовки будущих специалистов, но, прежде всего, в системе воспитания образованных, высококультурных, интеллектуально развитых граждан.

Что же первично – образование или воспитание? Известно, что при грамотно поставленном педагогическом процессе эти два направления развития личности ребёнка являются неразрывными и взаимно дополняющими. На сегодняшний день педагогическое сообщество устранилось от этих процессов и отвечает за некую трансляцию обучающего материала. Этот материал усложнён до предела, а его усложнённая, зачастую научная форма не только не вызывает интереса у всех субъектов процесса обучения, но и отбивает мотивацию к учению, делая весь этот процесс бессмысленным и безрезультатным. Обратите внимание, как сегодня стремительно растёт социально-образовательное неравенство в школе: с реальными знаниями из неё выходят сегодня только те дети, чьи родители целенаправленно мотивированы и материально обеспечены помочь своему ребёнку. Практически 90 % учеников выпускных классов специально готовятся к сдаче ЕГЭ. Федеральная служба государственной статистики приводит следующие процентные данные: «Из 90% школьников 63 % готовятся дома самостоятельно, изучают дополнительную литературу, учат правила, а 26 % детей готовятся к сдаче ЕГЭ с помощью репетиторов» [1].

Это значит, что больше четверти выпускников школ России для получения высоких баллов во время сдачи ЕГЭ пользуются услугам репетиторов, чтобы получить дополнительные знания. Но о дополнительных ли знаниях идёт в данном случае речь? Как учитель-практик, могу с уверенностью сказать, что при столь низком уровне заработной платы, общественном статусе и отсутствии социальной поддержки педагогического сообщества перекладывание своих прямых профессиональных обязанностей на плечи репетиторов является нормой.

Эта система порождает порочные явления: репетиторством, а зачастую пустым времяпрепровождением за деньги родители проплачивают нужную оценку в аттестате, формируя завуалированный коррупционный компонент. Не поставит же педагог низкую оценку ученику, с которым занимается дополнительно и берёт за это неплохие деньги. Как видим, никто в этой связи реально за результат обучения ответственности не несёт. Часто, наблюдая детей с хорошим потенциалом, который можно успешно развить в рамках школьного учебного процесса по предмету, задаёшь себе вопрос: «Почему такие дети обращаются к услугам репетитора?». Им не интересно на уроках. Низкая мотивация к учению, слабая эрудиция и общая подготовка учителя, сложное изложение материала в учебниках отбивает желание учиться. А учить надо! И вот тогда, когда процесс усвоения материала идёт через реальное общение педагога и ученика, когда сухой и наукообразный материал открывается для него с точки зрения простых непреложных жизненный ценностей, тогда начинает работать мысль, становятся видны первые результаты. Личностный подход, о котором так много говорится на протяжении трёх десятков лет, реализуется в полном объёме [4]. К этому в итоге стремятся родители и дети, обращаясь к индивидуальной педагогической помощи. В какой школе учится ребёнок в данном случае - не имеет сегодня никакого значения. Отмечено, что школьники выпускных классов специализированных школ и лицеев гораздо чаще пользуются услугами репетиторов и получают дополнительные знания для успешной сдачи единого государственного экзамена, чем учащиеся обычных общеобразовательных школ. Происходит это потому, что статус данных образовательных учреждений даёт дополнительные возможности для ребёнка в виде более широкого круга образовательных услуг, которые не подкреплены профессиональными кадрами, эти услуги реализующими. Выходит, что возможности есть (зарубежные языковые стажировки, участие в олимпиадах, конференциях, образовательных форумах, грантах, проектах и т. д.), а знаний для успешной их реализации практически нет. Отсюда прослеживается ещё одна острейшая проблема современного образования - подготовка педагогических кадров в системе высшего образования.

Сегодня педагогическое образование призвано готовить кадры нового типа, а именно, педагогов, способных видеть человека как уникальную ценность и развивать его на основе законов науки, искусства, общественной жизни и труда. Основное назначение профессионально-педагогического образования — научить студентов решать

творческие педагогические задачи. Процесс профессионального становления будущего учителя должен, по возможности, моделировать заданную структуру инновационной деятельности. В основу построения концепции подготовки современного учителя были положены системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя [3].

Кроме того, учитель сегодня должен быть путеводителем ребёнка в информационном пространстве, обучая его находить, отбирать, переосмыслять и применять на практике новую информацию. Обобщая цели и задачи современного педагога, можно сказать, что сегодня он должен сам владеть и вырабатывать в ученике следующие компетенции:

- способность к анализу и выбору способов реализации концепций и теорий;
 - ориентация на формирование системы ценностей;
- стремление к улучшению среды обучения и воспитания, создание благоприятного психологического климата;
- понимание различных контекстов, в которых происходит процесс обучения и воспитания (национальные, культурные, социальные и т.д.);
- способность организовать работу в команде, организовать команду самому;
 - способность к генерации новых идей;
- способность осознавать и нести ответственность за качество своей деятельности;
- осознание и потребность постоянного профессионального и личностного развития.

Кроме того, современное состояние отечественного образования диктует свои требования, среди которых вырисовываются качественно новые смежные педагогические профессии, так необходимые сегодня школе, а именно: организатор Интернет-проектов, проектировщик воспитательно-реабилитационных программ, специалист по качеству образования, педагог-психолог-конфликтолог, тестолог, специалист по дополнительному образованию детей, практический психолог и др. Всё это требует серьёзных государственных вложений, причём как материальных, так и интеллектуально-деятельных. «Мотивированность» государства понятна по результатам современного момента. В результате мы не получаем не только педагога нового поколения, но и давно отстали от уровня подготовки специалиста в советский период. Крайне слабая материально-техническая база высшей

школы, провальный подход к воспроизводству преподавательских кадров для высшей школы, метания в провозглашении приоритетных направлений развития высшей школы демонстрируют нам полную бессистемность отечественного образования. Системно сегодня работают единицы, ощущая при этом абсолютную ненужность современной образовательной системы. Вспоминается известная проблема русской классической литературы, так чутко откликавшаяся на состояние общественной мысли – проблема лишнего человека. Лучшие педагогические кадры ищут реализации своих идей сегодня где угодно, только не в системе, в которой проработали ни один десяток лет. Их профессиональный потенциал интересен сегодня частному бизнесу, где востребованы креативность, быстрое ориентирование в нестандартных ситуациях, интеллект, эрудиция, умение наладить любые формы межличностного взаимодействия. Многие из них мечтают вернуться в школу, вуз, теряя со временем навыки специфического мироощущения образовательного пространства. Его стремительное изменение накладывает на педагога такие обязательства, которые сегодня должны обеспечиваться материальной и морально-стимулирующей основой на всех уровнях подготовки и переподготовки педагога-специалиста. Действуя по остаточному принципу отбора абитуриентов на педагогические специальности, мы прогнозируем соответствующий уровень образования наших детей, для которых уже скоро неоткуда будет брать ни учителей, ни преподавателей, ни репетиторов, ни воспитателей.

Большое значение в современных условиях приобретает этнокультурный компонент образования и воспитания [1, 2]. К последнему сегодня предъявляются требования, которые по силе эмоционального воздействия и объёму физических и духовных затрат могут быть родственны самым критическим и трагическим этапам истории нашей страны. Воспитатель сегодня – это идейный вдохновитель построения общества нового типа, в котором человек несёт в себе нравственное начало как главную ценностную основу. Воспитатели сегодня – это пророки в своём Отечестве: должны видеть на века и работать на будущее. Современной воспитательной системе сегодня крайне сложно: в отличие от советского времени, у неё нет государственной поддержки и идеологической базы, которые обозначали вектор её деятельности. Духовность вот единственный непререкаемый проводник воспитания. А теперь давайте оценим степень нравственно-культурного уровня современного воспитателя, который в новых условиях рыночного экономического пространства и сопровождающей его борьбы за выживание должен нести молодому поколению непреложные ценности человеческого бытия... Очевидно, что на современном этапе глубочайший провал нравственного облика российского общества есть результат экспериментальных процессов, уже четверть века продолжающихся в отечественном образовании. Экспериментов, главными испытуемыми которых являются наши дети, будущее нашей страны...

Библиографический список

- 1. Баляев С. И., Ионова М. С. Психологические особенности этнической идентичности студентов-эрзян // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 644.
- 2. Баляев С. И. Особенности этнической идентичности студентов-мордвы // Интеграция образования. 2012. № 2. С. 64–69.
- 3. Крисанова Н. А. Высшая школа Мордовии в послевоенное десятилетие // Центр и периферия. 2013. № 3. С. 68–79.
- 4. Крисанова Н. А. Проблемы идеологического и нравственного воспитания студенчества в условиях инерционного развития общества в 1985–1991 гг. (на примере Мордовии) // Вестник НИИ гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия. 2011. Т. 18. № 2. С. 172–178.

СОЦИОНИКА КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ

Е. Г. ПлетухинаКандидат философских наук, доцент,
Институт искусств,
Саратовский государственный
университет им. Н. Г. Чернышевского,
г. Саратов, Россия

Summary. In the article the history of socionics. Examines the major categories of the typology C. G. Jung, features of personality knowledge. Presents a brief overview of the application of socionics in the upbringing of children.

Keywords: typology teaching of C. G Jung; socionics; methods of typing; education; individual approach.

Соционика — это учение об информационном взаимодействии психики человека с окружающим миром и людей между собой. Также можно сказать, что это учение о психологических типах людей и взаимоотношениях между ними.

Соционика берет своё начало в работах К. Г. Юнга, который, являясь практикующим психиатром, первым обратил внимание на то, что типологические отличия людей между собой выходят далеко за рамки четырёх темпераментов. Он заметил, что одни люди легче ориентируются в объективной стороне мира (логики), другие — в субъективной (этики). Одни сосредоточены на своих ощущениях, внешних характеристиках окружающей действительности (сенсорики), другие — на своей интуиции, воображении, сущности явлений и вещей (интуиты).

Также Юнг говорил о том, что люди отличаются друг от друга по направленности интересов: одни открыты для внешнего мира (экстраверты), другие как бы отделены невидимой стеной от внешнего мира, и их внимание устремлено в их внутренний мир (интроверты). И ещё одна дихотомия характеристик, отличающая людей друг от друга — это рациональность и иррациональность. Первая характеристика принадлежит людям, живущим по плану, рационально мыслящим и действующим, вторая — тем, кто может с лёгкостью отказаться от своих планов, если того требуют изменившиеся жизненные обстоятельства.

Так появилась типология К. Г. Юнга, которая в виде типоведения стала приобретать популярность во всем мире, особенно в Америке. Непосредственно же «соционика» была основана в 70-х годах XX века прибалтийской исследовательницей А. Аугустинавичюте. Именно она открыла существование закономерностей взаимодействия не только людей с окружающим миром, но и между теми психотипами, которые были обозначены и подробно описаны Юнгом. Аугустинавичюте обратила внимание на то, что эти процессы, происходящие в психике человека, похожи на процесс метаболизма, существующий в физическом мире. Только в данном случае происходит обмен и круговорот не энергии или вещества, а информации. Так, психотип Юнга стал типом информационного метаболизма (ТИМом), или социотипом. Аугустинавичюте несколько изменила название психических функций (в данной статье мы используем её обозначения), придумала их графические обозначения для наглядного изображения описываемых процессов и подробно описала открытые ею 16 типов отношений между 16-ю ТИМами.

ТИМ – это врождённая и неизменная характеристика психики человека. И главное отличие соционики от основных установок психологии, в её утверждении, — что врождённые особенности человека нельзя менять. Без ущерба для психического и физического здоровья нельзя делать из замкнутого интроверта открытого для общения экстраверта, из мечтателя-интуита — твёрдо стоящего на ногах сенсорика, из чувствительного этика — трезво мыслящего логика и т. д.

В нашем современном мире, ориентированном на материальный успех, востребованными становятся определённые качества характера, которые присущи далеко не всем людям. И множатся с геометрической прогрессией тренинги, помогающие людям «избавиться от комплексов» и стать конкурентоспособными. С соционической точки зрения, и практика это подтверждает, подобные тренинги многим людям приносят гораздо больше вреда, чем пользы, так как они не лечат, а калечат их психику.

За несколько десятилетий развития соционики исследователями были даны множество рекомендаций по взаимодействию с представителями всех 16-ти ТИМов. Вопросами воспитания и взаимодействия непосредственно с детьми занимаются Н. Прилепская, Е. Румянцева, В. Мегедь, А. Овчаров, И. Белецкая, А. Полякова и др. Определённые наработки в этой теме есть и у продолжателей юнговского типоведения. Так большой популярностью пользуется книга П. Тайгера и Б. Бэррон-Тайгер «Какого типа ваш ребёнок?».

Конечно, использовать в воспитании знания соционики можно, если только мы владеем методиками типирования — определения социотипа ребёнка. Следует признать, что на данном историческом этапе развития соционики типирование остаётся самым слабым её местом — нет ни одной методики, признанной всеми школами соционики, которая давала бы стопроцентно правильное попадание в ТИМ типируемого. Но работы в этом направлении ведутся. Большую часть методик типирования именно детей разработали В. Мегедь и А. Овчаров: это игровая методика, определение ТИМа по цветовым предпочтениям и тестирование детей школьного возраста. Хотелось бы еще обратить внимание на рисуночную диагностику Г. Шульмана и на адаптированную к соционике Л. Кочубе-евой и М. Стояловой рисуночную методику «Несуществующее животное».

Таким образом, можно утверждать, что родитель, воспитатель, учитель, владеющий теорией соционики, названными методиками типирования, и имеющий представление об «образе ТИМа», с достаточной степенью вероятности сможет определить социотип ребёнка и пользоваться теми возможностями индивидуального подхода к ребёнку, которые даёт соционика.

III. TOPICAL ISSUES OF PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY OF CHILDHOOD

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ СЕМЕЙ

Н. И. Ковалева

К. С. Набока

Кандидат психологических наук, доцент, студентка 3 курса, Кубанский государственный университет, филиал г. Славянск-на-Кубани, Краснодарский край, Россия

Summary. The paper examines the psychological characteristics of the social-lization of younger pupils in different types of families. It is proved that the formation of a child-parent relationship is influenced by both the personality of the parent, and psychological characteristics of the child, and especially family relationships.

Keywords: socialization; parenting; anxiety; self-esteem.

В России в настоящее время происходят серьёзные изменения условий формирования личности. Современный этап развития нашего общества, происходящие изменения в мировом сообществе требуют расширения и углубления социализации подрастающего поколения.

Под социализацией принято понимать процесс овладения человеком социальными ценностями и нормами, социальным опытом и знаниями, благодаря чему он становится полноправным членом общества [1].

Это путь от биологического существа к общественному. Этот процесс происходит как в результате воспитания, т. е. целенаправленного воздействия на личность, так и в результате самостоятельного осмысления действительности. То есть социализация имеет двустороннюю направленность: сам человек прилагает усилия для овладения социальными навыками, и общество посредством воспитания, образования приобщения его к культуре трансформирует его.

Социализация подрастающего поколения, выступая универсальным фактором становления и развития каждой личности, с одной стороны, является непреложной частью социокультурной жизни, неотъемлемой

функцией жизнедеятельности любого общества. Функциональная двойственность социализации определяет дуализм её содержания [2].

На Западе в последнее время активно обсуждается необходимость интеграции социологии семьи и психологии развития с целью анализа социальных факторов в становлении личности, как детей, так и взрослых на различных этапах их жизненного цикла [3].

По сути, речь идёт о разработке нового направления — психологической социологии. Это актуально и для отечественной науки. Так же, как и за рубежом, семейные проблемы изначально исследовались в рамках социологии, и лишь значительно позже психологи стали рассматривать семью в качестве важнейшего обстоятельства в развитии личности детей. Но на стыке этих двух дисциплин недостаточно не только теоретических обобщений, но и представительных данных. Частые апелляции к зарубежным результатам бывают неадекватны из-за социокультурной специфики.

В работе нами были рассмотрены не конкретные модели родительского поведения и ценностей в процессе воспитания, а тип семьи как фактор социальной среды, посредством которого осуществляется воздействие макроизменений на развитие личности ребёнка.

Исследования по данной теме проводились в основном в рамках социологии семьи, причём на российских выборках их немного, и главное внимание уделялось неполным семьям [3].

В изменившихся социально-экономических условиях проблема влияния семьи на процесс становления личности ребёнка носит актуальный характер. Поэтому в работе рассматриваются некоторые психологические особенности социализации младших школьников в различных типах семей.

Целью исследования являлось установление особенностей социализации младших школьников в семьях с различными типами родительского отношения.

В нашем исследовании мы предположили, что доминирующий тип родительского отношения обусловливает особенности социализации младших школьников. В семьях с «негативным» типом взаимоотношений у детей отмечается высокий уровень тревожности, неадекватный уровень самооценки.

С целью изучения особенностей социализации младших школьников в семьях с различными типами родительского отношения нами было проведено исследование в МБОУ СОШ № 18 г. Славянска-на-Кубани. В исследовании приняли участие 2 группы детей: дети 8 лет

(21 человек), дети 10 лет (21 человек). Также в исследовании приняли участие родители – 31 человек.

Анализируя результаты опросника для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (ACB), можно отметить, что не выявлено отклонений ни по одному из параметров типа воспитания у 9,7 % родителей.

Остальные 90,3 % родителей имели баллы, равные критериальному или превышающие его: одно – два отклонения выявлены у 32,7 % родителей данной группы, три и более отклонения – у 67,3 % родителей.

Выявлены значимые различия в отношении родителей к мальчикам и девочкам по шкале «Недостаточность требований — запретов» и по шкале «Применение санкций за невыполнение требований». Девочкам родители меньше предъявляют требований — запретов и реже наказывают за невыполнение требований (4,9 %), чем мальчиков (32,7 %).

При анализе результатов методики PARI мы оценивали родительско-детский контакт с точки зрения его оптимальности, так как в нашем исследовании именно он является наиболее значимым. 15 признаков родительско-детских отношений были разделены нами на следующие 3 группы:

- 1 оптимальный эмоциональный контакт (32 %);
- 2 излишняя эмоциональная дистанция с ребёнком (24 %);
- 3 излишняя концентрация на ребёнке (44 %).

Полученные результаты позволили нам сделать вывод, что большинство родителей излишне концентрированы на ребёнке, причём среди всех показателей данной группы, наиболее значимыми отмечены создание безопасности, опасение обидеть и исключение внутрисемейных влияний.

На данном этапе вызывали тревогу показатели 2 группы «Суровость, излишняя строгость» (39 %), что может свидетельствовать об авторитарном стиле воспитания и «уклонении от контакта с ребёнком» (33 %) – как попустительский стиль.

Проанализировав результаты методики «Шкала тревожности», мы получили следующие данные: самый высокий уровень тревожности выявлен у детей 9 лет по шкале «Самооценочная тревожность» – (48,2 %), а у детей 11 лет по шкале «Межличностная тревожность» – (38,7 %).

Мы можем предположить, что такие результаты тесно связаны с уровнем самооценки и спецификой возраста. Уровень выраженности самооценочной тревожности выявлен у детей с неадекватной самооценкой, а высокий уровень межличностной тревожности вызван тем, что с ростом самосознания появляется потребность в наличии реального или воображаемого собеседника.

Результаты детей 9 лет по методике «Лесенка»:

Средняя самооценка по группе — 4,57 балла. Самый высокий балл самооценки получен по шкале «Внешность» — 5,06. Затем следует шкала «Поведение» — 4,9 балла. Шкала «Успешность учебной деятельности» набрала 4,52 балла; «Авторитет у одноклассников» — 4,45 балла; «Здоровье» — 4,39 балла. Самооценка детей по шкале «УУД» не совпадает с объективной оценкой учителя. Выявлена прямая корреляция самооценок детей с ожидаемой ими оценкой (p = 0,01) и с оценкой мамы (p = 0,05). Основным критерием для самооценки является ожидаемая оценка по поведению. Причём девочки ожидают от мам более высоких оценок, чем мальчики, а мамы, в свою очередь, оценивают девочек выше, чем мальчиков, что совпадает с оценкой учителя.

Результаты детей 11 лет по методике «Лесенка»:

Средняя самооценка по группе — 3,94 балла (разброс 1,2—6,8). Самый высокий балл самооценки получен по шкале «Успешность учебной деятельности» — 4,61 балла. Затем следует показатель по шкале «Внешность» — 4,19 балла. Шкала «Поведение» показывает 4,06 балла; «Здоровье» — 3,87 балла; «Авторитет у одноклассников» — 3,68 балла. Самооценка детей по шкале «УУД» совпадает с объективной оценкой учителя и с оценкой мамы по шкале «УУД». Основным критерием для самооценки детей этого возраста является успешность учебной деятельности. Девочек и мамы, и учителя оценивают выше, чем мальчиков.

Следующий этап нашего исследования состоял в том, что были отобраны родители, имеющие три и более трёх отклонений в параметрах стиля воспитания и родители, которые не имели отклонений в параметрах стиля воспитания (или имели одно отклонение). Выяснялось, отличаются ли самооценки их детей. Были установлены значимые различия. Самооценка детей, родители которые применяют к ним негармоничные типы воспитания, значительно ниже, чем самооценка детей, родители которых используют гармоничный тип воспитания.

При изучении взаимосвязи типов воспитания и межличностных отношений детей также выявлены значимые различия.

Родители 9-летних детей имеют достоверно более низкие баллы по шкале «Гипопротекция» и достоверно более высокие по шкале «Перенос нежелательных качеств», чем родители 11-летних детей. То есть 9-летние дети реже, чем 11-летние, предоставлены сами себе, им больше уделяют внимания. В то же время родители чаще переносят на девятилетних детей свои негативные качества, с которыми они неосознанно борются в себе.

Дети 9 лет оценивают себя по всем шкалам выше, чем дети 11 лет. Значимые различия выявлены по шкалам «Внешность» и «Средняя самооценка» (p = 0.05).

Анализ полученных данных показал, что самооценка детей 9–11 лет зависит от типа семейного воспитания. Негармоничный тип воспитания оказывает влияние на самооценку и тревожность детей этой возрастной группы. Полученные нами данные не противоречат результатам других исследований, которые сообщают, что самооценка детей младшего школьного возраста формируется в основном под влиянием ожиданий родителей.

Интересным представляется проследить связь между характером детско-родительских отношений и преобладанием того или иного фона эмоционального состояния. Оказалось, что дети из первой группы, в которой у родителей не выявлено отклонений ни по одному из параметров типа воспитания, воспринимают свою семью как эмоционально благополучную. Для них все члены семьи одинаково значимы. В отношениях отсутствуют конфликтность, враждебность, тревожность. Часто присутствует совместная деятельность. Дети ощущают любовь и заботу со стороны родителей. Оценивая родителей, эта группа детей воспринимает своих родителей как доброжелательных, спокойных, внимательных к ним. Для родителей этих детей в большей степени характерно проявление «оптимального эмоционального контакта», то есть родители продемонстрировали способность к партнёрскому общению со своими детьми, они умеют выслушивать своих детей, активизируют их высказывания, стараются держаться с детьми на равных.

Дети из второй группы, где родителей имели баллы, равные критериальному или превышающие его: одно — два отклонения, несколько иначе воспринимают свою семью. В отношениях с членами семьи присутствует повышенная тревожность, конфликтность. Оценивая родителей, они подчёркивают не только положительные стороны (внимательные, заботливые), но и отрицательные моменты в отношениях с родителями (раздражительные, придирчивые). Родители этих детей чаще проявляют «излишнюю концентрацию на ребёнке».

Дети из третьей группы, где у родителей отмечалось три и более отклонений воспринимают свою семью как неблагополучную. Они демонстрируют позицию непринятия их родителями; обстановку в семье воспринимают как конфликтную, иногда враждебную; испытывают повышенную тревожность в отношениях с членами семьи. Они оценивают своих родителей как конфликтных, раздражительных, придирчивых.

Таким образом, полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что доминирующий тип родительского отношения обусловливает особенности социализации младших школьников. В семьях с «негативным» типом взаимоотношений у детей отмечается высокий уровень тревожности, неадекватный уровень самооценки.

Библиографический список

- 1. Земская M. Семья и личность. M.: Прогресс, 2004. 112 с.
- 2. Семья и формирование личности / под ред. А. А. Бодалёва. М. : Просвещение, 2009. 129 с.
- 3. Ярцев Д. В. Особенности социализации современного ребёнка // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 23–27.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. М. Константинова

Студентка, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, Россия

Summary. The aim of research was to compare personal universal educational actions among two groups of primary school pupils: those who attend additional lessons of music during extracurricular activities and those who do not.

Keywords: personal universal educational actions; music education.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование у школьников универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Личностные УУД включают такие компоненты:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- смыслообразование (установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает к деятельности, ради чего она осуществляется.);
- нравственно-этическая ориентация, в том числе, и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор [4].

Формирование личностных УУД происходит как в процессе учебной, так и во внеурочной деятельности. Одним из направлений формирования самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации у младших школьников может стать художественно-эстетическая деятельность, в частности внеурочная музыкально-художественная деятельность.

Известно, что музыка занимает важнейшую позицию в формировании личности ребёнка, влияя на становление его эмоциональноволевой, коммуникативной, когнитивной сферы, развивая креативность, мелкую моторику, внимание, помогая ребёнку построить целостную картину окружающего мира, принимать творческие решения в широкой совокупности жизненных ситуаций, формировать духовные и нравственные качества личности [2; 3].

Проведённое нами исследование было посвящено выявлению влияния музыкальной деятельности на становление личностных УУД. В исследовании приняло участие 105 человек, из которых 50 школьников 2–3-х классов посещали в процессе внеурочной деятельности музыкальные занятия. Для выявления уровня сформированности личностных УУД была использована «Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования» (проверочные работы для 2–4-х классов) [4].

При проведении диагностики у учащихся 2-х классов оценивались такие личностные УУД, как умение:

- оценивать простые ситуации и однозначные поступки как «хорошие» и «плохие»;
- давать оценку поступкам с позиции известных и общепринятых правил; умение готовности понимать, что невозможно разделить людей на «хороших» и «плохих»;
 - выбирать поступок в однозначно оцениваемых ситуациях.

У учащихся 3-х классов оценивались такие личностные УУД, как умение:

- оценивать поступки с позиции нравственных ценностей;
- объяснять оценку поступка с позиции нравственных ценностей;
- определять важные для себя и окружающих правила поведения;
- выбирать поведение, соответствующее общепринятым правилам;
- отделять оценку поступка от оценки самого человека;
- определить поступок как неоднозначный.

В результате нами были получены следующие результаты (см. табл.1).

Уровень сформированности личностных УУД у младших школьников, посещавших и не посещавших музыкальные занятия в процессе внеурочной деятельности

Группы школьников	Уровень	2 класс	3 класс
Посещавшие музыкальные занятия в процессе внеурочной деятельности	Высокий	74 %	60,5 %
	Средний	19,5 %	30 %
	Низкий	6,5 %	9,5 %
Не посещавшие музыкальные занятия в процессе внеурочной деятельности	Высокий	21 %	43,5 %
	Средний	59,5 %	44 %
	Низкий	19,5 %	12,5 %

Полученные данные позволяют сделать вывод, что музыкальные занятия во внеурочное время способствуют более высокому уровню сформированности личностных УУД у младших школьников. Так, у второклассников, посещавших музыкальные занятия в процессе внеурочной деятельности, в три раза чаще по сравнению со сверстниками отмечался высокий уровень сформированности таких личностных УУД, как умение оценивать ситуации и поступки, давать оценку поступкам с позиции общепринятых правил, выбирать поступок в однозначно оцениваемых ситуациях. Аналогичная картина наблюдается и среди учеников 3-х классов. Так, умения оценивать поступки с позиции нравственных ценностей, объяснять оценку поступка, определять важные для себя и окружающих правила поведения, выбирать поведение, соответствующее общепринятым правилам и т. п. были более высоко оценены, чем у третьеклассников, которые не посещали музыкальные занятия в процессе внеурочной деятельности.

Библиографический список

- 1. Бунеева Е. В., Вахрушев А. А., Козлова С. А., Чиндилова О. В. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. М.: Баласс, 2012.
- 2. Волчегорская Е. Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание в начальной школе. М.: Спутник плюс, 2007.
- 3. Волчегорская Е. Ю. Личностный подход в педагогике. М. : Спутник плюс, 2007.
- 4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЭМОЦИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О. Л. Леханова

Кандидат педагогических наук,

А. С. Григорьева

доцент, студентка 4-го курса, Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Россия

Summary. The Article is devoted to the question on the interpretation of emotions preschoolers with General underdevelopment. The results of research on the topic, conclusions.

Keywords: personality; understanding emotions; General underdevelopment of speech.

С самого рождения ребёнок погружается в мир социальных знаков: слов, образов, действий. От успешности их освоения и усвоения зависит социализация и социальная адаптация ребёнка. Психические и физические недостатки вызывают отклонения в социальном, эмоциональном, личностном развитии детей, замедляя и затрудняя процесс освоения знаковой действительности.

Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин, О. А. Прусакова, Е. А. Сергиенко и др. считают, что большое значение в понимании эмоций детьми дошкольного возраста имеют личностный опыт и субъективные переживания [1; 10].

Понимание своих эмоций и чувств является важным моментом в становлении личности растущего человека. При всей кажущейся простоте распознавание и передача эмоций — достаточно сложный процесс, требующий от ребёнка определённых знаний и определённого уровня развития.

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии дошкольников (Л. С. Выготский [2], В. С. Мухина [8], А. В. Запорожец [3], С. Л. Рубинштейн [11], Р. Б. Стеркина [12], Н. Д. Былкина [1], Д. В. Люсин и др.), так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями.

Анализ логопедической литературы по проблеме исследования понимания эмоций детьми с нарушениями речи показал, что данная область освещается в крайне немногочисленных работах авторов (И. Ю. Кондратенко [5], О. Л. Леханова [6], О. С. Павлова [9], Е. Г. Федосеева [13] и др.).

По мнению одних авторов (В. А. Ковшиков, Е. А. Чаладзе), невербальная коммуникация детей с нарушением речи находится в пределах возрастной нормы или за счёт компенсаторных процессов даже превышает её. С их позиций, не может существовать прямой связи между нарушениями речи и невербальным общением, так как «невербальное общение – непосредственное выражение в поведении человека его смысловых установок; через речь, прежде всего, передаются значения» [4; 14].

Другие исследователи (О. Л. Леханова [6], О. С. Павлова [9], Е. Г. Федосеева [13], В. П. Дудьев) отмечают, что невербальная коммуникация детей с ОНР имеет специфический характер, и что она количественно и качественно отличается от таковой у детей с нормой речевого развития. Ими подчёркивается отставание в развитии как вербальной, так и невербальной коммуникации у детей с общим недоразвитием речи.

Так, в исследовании О. С. Павловой было показано негативное влияние незрелости невербальной коммуникации детей с ОНР на состояние их общения [9].

Федосеева подтвердила отставание в формировании возрастных форм и средств общения со взрослыми и сверстниками. О. Л. Леханова продемонстрировала недостатки невербального кодирования и декодирования, лежащие в основе несформированности невербальных предпосылок речевой выразительности, речевой интенции, речевого прогнозирования [13].

Для того чтобы выявить особенности понимания эмоций детьми с ОНР, мы провели исследование, используя методики Минаевой В. М. «Пиктограмма эмоций» и «Эмоциональное состояние человека».

Методики Минаевой В. М. ориентированы на исследование восприятия детьми графического изображения эмоций, понимания детьми эмоциональных состояний людей [7].

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 78» г. Череповца. В исследовании приняли участие 10 детей с нормальным речевым развитием в возрасте 5 лет и 10 детей с нарушением речи — ОНР III уровня, в возрасте 5 лет.

Анализируя полученные данные, мы выявили, что во время эксперимента дети с общим недоразвитием речи неправильные ответы

давали чаще, чем дети с нормальным речевым развитием. Большинство детей с ОНР при опознании графического изображения «Страха» и «Удивления» затруднялись, долго раздумывали, путали эти эмоции друг с другом. Так же были выявлены затруднения в понимании инструкции, присутствовало изобилие необоснованных пауз в речи, дети часто повторяли прежде сказанное. Полученные данные по методике понимания детьми эмоциональных состояний людей свидетельствуют о том, что у детей с общим недоразвитием речи ІІІ уровня наблюдаются сложности в понимании ситуаций, при которых человек может испытывать «Злость» и «Горе».

Можно предположить, что неправильные ответы детей с ОНР связаны с усложнением материала методики. У испытуемых этой группы возникли проблемы с пониманием вопросов, ответы были расплывчатыми, в большинстве случаев примитивными.

В группе испытуемых с нормальным речевым развитием ответы с неправильным толкованием изображённой эмоции встречались реже, дети часто отвечали, опережая вопросы. При проведении методики на интерпретацию эмоциональных состояний других людей дети с нормальным речевым развитием также показали лучшие результаты: приводились примеры из собственного опыта, дети оживлённо комментировали изображённые ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод, что практически все дети с ОНР испытывают трудности в идентификации значения графического изображения эмоций, демонстрируют поверхностность восприятия, неправильно воспринимают и толкуют эмоциональные состояния других людей. Нарушения в интерпретации эмоций других людей могут пагубно влиять на дальнейшее становление личности дошкольников. Перспективы исследования видятся в увеличении экспериментальной выборки, расширении спектра диагностических заданий и разработке психокоррекционной программы.

Библиографический список

- 1. Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 2000. № 5.
- 2. Выготский Л. С. Психология. M., 1980.
- 3. Запорожец А. В., Неверович Я. 3. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка // Вопросы психологии. -1974. N = 6.
- 4. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия. СПб. : Изд-во «Институт общегуманитарных исследований», 2001.

- 5. Кондратенко И. Ю. Основные направления логопедической работы по
- 6. формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста // Дефектология. 2003. № 3.
- 7. Леханова О. Л. Особенности интерпретации невербальных средств общения дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2009. № 1. С. 21–27.
- 8. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры: пособие для практ. работников дошкол. учрежд. М.: АРКТИ, 2001.
- 9. Мухина В. С. Детская психология. М., 1985.
- 10. Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
- 11. Прусакова О. А., Сергиенко Е. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4.
- 12. Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии. СПб., 1988. С. 452.
- 13. Стеркина Р., Князева О. Я. Ты, мы. Программа по социально- эмоциональному развитию детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. -1999. -№ 7.
- 14. Федосеева Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
- 15. Чаладзе Е. А. Формирование текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией в процессе логопедической работы : дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.

РЕАКЦИИ ДЕТЕЙ НА ПОТЕРЮ РОДИТЕЛЕЙ

Е. С. Мордас О. Н. Чернова

Кандидат психологических наук, доцент, кандидат психологических наук, доцент, Московский гуманитарный институт им. Е. Р. Дашковой, г. Москва, Россия

Summary. The most difficult that can happen to a small child is the loss of parents, repeated or prolonged separation, the threat of being abandoned, the experience of deprivation lead to the development of dysfunctional anger weakens the feeling of love, enhanced by the experience of anger, resentment, anxiety, care in the world of fantasy and denial of the real event of loss. The dependence of the lost object, the projection of infantile experience of relations to external objects in reality, the prevalence of a number of protective mechanisms entail the rejection of reality. Dapivirine children exist because they are not found. The true self is hidden, and what we see is a messy false self, whose function is to keep your true self hidden.

Keywords: anxiety; loss; deprivation; anger; aggression; trauma; reality; symbiosis; Ego; fantasy; separation.

Проблема депривации и потери представлена в работах многих отечественных и зарубежных исследователей: А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Дж. Боулби, Д. Винникотт, К. Лангмейер, З. Матейчик, У. Нагера, Э. Пиклер, С. Прованс, Р. Липтон, К. Солоед, А. Фрейд, Р. Шпиц, М. Малер [6]. Авторы рассматривают в своих работах различные аспекты депривации, последствия и особенности развития детей и подростков. Наиболее подробно мы остановимся на реакции отрицания детьми потери своих родителей.

Самое тяжёлое и трудное, что может случиться с маленьким ребёнком, — быть оставленным или отвергнутым значимым Другим. В условиях потери значимого Другого ребёнок вынужден развиваться дальше без умения существовать или с частичной потерей этой способности. Ребёнок не может положиться на взрослого как на надёжного партнёра по симбиозу и должен большую часть «материнской работы» выполнить самостоятельно, то есть «удочерить» или «усыновить» самого себя. Для этого он использует в качестве вспомогательного средства собственные ресурсы, которые слишком малы и несовершенны [7].

3. Фрейд [9] впервые обозначил значимость Другого в психической жизни человеческого младенца. Он первый, кто указал о нарцис-

сическом типе выбора объекта и исследовал проблему нарциссизма. В начале своей работы Фрейд предполагал, что отношение ребёнка к матери основывается на непосредственном удовлетворении сексуального инстинкта. Позднее Фрейд вводит новое понимание эмоциональных уз с другим лицом - тот, кто предоставляет нам пищу, одежду и защиту. Согласно Фрейду, самой примитивной фазой развития выступает «первичный нарциссизм», из которого развиваются все другие организации либидо. Это промежуточная фаза между аутоэротизмом и объектной любовью. Нарциссизм или либидо Я – это резервуар, из которого высылаются привязанности к объектам и в который они снова возвращаются. В ситуации потери субъект вынужден направлять освободившееся либидо в другой объект. Если либидо не находит себе места в другом объекте, либидо возвращается в Я субъекта, то есть происходит регресс к первоначальному нарциссизму. Если потеря не пережита, субъект остаётся зависимым от потерянного объекта, продолжает с ним себя идентифицировать, разворачиваются деструктивные проявления в отношении собственного Я. У человека с патологией нарциссизма наблюдаются следующие черты: бред величия и потеря интереса к окружающему миру. Здесь не утрачивается эротическое отношение к людям и предметам, оно сохраняется в области фантазий. То есть, реальные объекты заменяются и смешиваются с воображаемыми образами и человек не прилагает никаких усилий для действительного обладания объектами.

Чтобы понять значимость симбиотических отношений, обратимся к краткому обзору идей М. Малер [5]. Маргарет С. Малер обращала особое внимание на то, как младенец постепенно освобождается от материнской опеки. Процесс сепарации-индивидуации, в результате которого ребёнок становится автономным и независимым, она назвала «психическим рождением человека». Разделение Малер рассматривала как развитие способности быть независимым от матери.

Добавим, Д. Винникотт [3] также подчёркивает важность процесса, в котором ребёнок впервые вступает в интенсивные, особые диадные отношения с матерью. Сначала это интрапсихические, объектные отношения, а не «социальные». Затем младенец должен сепарироваться и индивидуализироваться, что является следующим важным интрапсихическим процессом.

Согласно Малер, симбиотические отношения (стадия симбиоза) являются основой организации Эго, физического и психического развития в целом. Нормально протекающий симбиотический опыт позволяет сформировать чувство доверия и уверенности в себе и в другом человеке.

На стадии симбиоза мать ведёт себя и функционирует, словно он и она составляют всемогущественную систему — диадическое единство внутри одной общей границы. Без вмешательства матери (её фигура способна уменьшить напряжение ребёнка) ребёнок в это время может оказаться затоплен стимулами извне. Основной чертой симбиоза является галлюцинаторное, или иллюзорное соматопсихическое всемогущее слияние с материнской репрезентацией; иллюзия общей границы у двух физически отдельных индивидов.

В этот период большую роль играет переживание чувственного контакта всем телом, особенно глубокая чувствительность всей поверхности тела (сила материнского объятия). Рот-рука-ухо-кожа сливаются с первым визуальным образом — материнским лицом. У ребёнка преобладает первичный нарциссизм, но на симбиотической фазе он не столько абсолютный, каким был на аутистической. Ребёнок смутно воспринимает удовлетворение нужд как идущее от какого-то частичного объекта. Потребность постепенно становится желанием, а затем специфически связанным с объектом аффектом или сильным стремлением.

Наряду с циклами удовольствие-боль, переживаемыми ребёнком, происходит установление границ репрезентаций телесного Эго внутри симбиотической матрицы. Эти репрезентации вносят вклад в формирование образа тела ребёнка. Начиная с этого момента, телесные репрезентации (они содержатся в рудиментарном Эго) служат связующим звеном между восприятием того, что идёт изнутри, и того, что находится снаружи. Внутренние ощущения младенца формируют ядро его самости. Они (внутренние ощущения) являются центральной точкой кристаллизации чувства Я, вокруг которого будет формироваться «чувство идентичности».

Биологическое рождение младенца и психологическое рождение индивидуума не совпадают по времени, согласно Малер. Психологическое рождение индивида Малер рассматривает посредством процесса сепарации-индивидуации, что предполагает установление чувства собственной отдельности и формирование отношений с реальным миром, особенно в аспекте опыта, связанного с собственным телом и первичным объектом любви в реальности. Сепарация-индивидуация оказывает влияние на весь жизненный цикл целиком. Она никогда не заканчивается, и мы можем наблюдать в новых жизненных фазах отголоски самых ранних отношений. Сепарация и индивидуация представляют собой два комплементарных процесса развития: сепарация включает выход ребёнка из симбиотического слияния с матерью, а индивидуация состоит из детских достижений, которые убеждают ребёнка в наличии его соб-

ственных индивидуальных характеристик. Индивидуация, согласно автору, — это восприятие собственной уникальности и попытка ребёнка выстроить свою идентичность не как отдельного (отделённого) от матери, а как не похожего, отличного от неё.

Фаза сепарации-индивидуации является ключевой по отношению к Эго и развитию объектных отношений. Мать выступает для ребёнка как внешний стабилизатор, вспомогательное Эго, как реальный внешний объект в качестве базы для развития стабильного чувства отдельности от реального мира и связанности с ним. В ситуации депривации процесс созревания продолжается, в то время как психологического развития не происходит, что приводит к чрезвычайной хрупкости рудиментарного Эго. За этим может последовать фрагментация, что, в результате, приводит к клинической картине детских психозов.

Таким образом, М. Малер представила процесс развития индивида: от аутистического существования до обретения индивидуальности, включённости в социальный контекст и коммуникации с Другим, и возможности тестировать реальность. Главное качество матери по отношению к ребёнку — её доступность. Дети, не пережившие симбиотические связи и весь процесс сепарации-индивидуации, оказываются во взрослом состоянии неспособными выстраивать зрелые отношения любви и самореализовываться в полной мере, поскольку они продолжают оставаться фиксированными на ранней стадии развития и в реальных отношениях делают попытки воссоздать прежние инфантильные отношения с Другим.

Джон Флеминг (Joan Fleming) [14] в своей статье описывает детские реакции на потерю близких людей. Автор занимался анализом взрослых, которые пережили лишение объекта в детстве или подростковом возрасте (от шести месяцев до двенадцати лет). Переживание депривации повлияло на развитие незрелой Эго-структуры, что в дальнейшем мешало установить необходимые отношения для работы с аналитиком. Автор выделяет основную особенность данных пациентов – это попытки на протяжении жизни и неудачи в этих попытках сепарации с другими. Эти люди были не в состоянии решить задачу сепарации-индивидуации — то, что позволяет обрести зрелость, движение к взрослой жизни. Кроме того, они, казалось, не придают большого значения потери родителей: они отрицали какое-либо чувство горя от потери или пропавших без вести их родителей в настоящее время.

Автор продолжает, что, когда в процессе работы внимание сосредоточилось на явлениях незрелости и отсутствии горя, то стало очевидно, что реальные потери были как травматический опыт, что при-

вело к образованию огромного чувства разлуки; что эти пациенты справились с травмой, отрицая реальность потери и путём отыгрывания отношений либо в фантазиях, либо с заменителями потерянных объектов в их настоящей реальности. Подобные наблюдения привели к гипотезе, что они используют всю доступную энергию, защищая себя от переживания боли и горя, и что их ресурсы служили для них защитой психического состояния.

Наиболее распространённое объяснение отсутствия горя [12; 17; 19] – это незрелость Эго ребёнка. Волфенштейн (Wolfenstein) [15] отмечает, что только в подростковом возрасте Эго может интегрировать переживание траура, что описано Фрейдом. Чтобы завершить эту задачу, необходимо декатектировать образ утраченного объекта, а также нужен фактический объект, тем самым высвобождая энергию для катексиса нового объекта и возможности двигаться дальше, прочь из прошлого в будущее. Волфенштейн считает, что до подросткового периода значимые инфантильные объекты не настолько структурированы, что возможна работа нормального декатексиса траура. Автор приводит данные исследования 42 детей, потерявших родителей в возрасте от трёх с половиной до девятнадцати лет, и отмечает одну из особенностей детей – отрицание реальности и утверждение, что родители ещё живы. Один из детей сказал: «Если бы моя мама действительно умерла, я остался бы одиноким». Или: «Если бы я признался самому себе, что мама умерла, мне было бы очень страшно» [19, с. 109]. В той или иной форме взрослые пациенты говорят то же самое.

Приспособление маленьких детей, лишённых родителей, позволяет им восстановить положение, в котором они могут чувствовать, что родители по-прежнему есть, они живы. Вид галлюцинаторного желания-исполнения — это механизм, обнаруживающий себя в раннем развитии Эго-функции, мы называем толерантностью вследствие отсрочки и замены удовольствия [10]. Хилгард (Hilgard) [18] описал, как в некоторых случаях воспоминания выстраиваются из реальных галлюцинаций и других волшебных проявлений с целью установления контакта с теми, кого нет — обычное, хотя и временное, нормальное явление в трауре. Не желая принимать мысль о смерти близкого, пациенты погружаются в фантазию, некий сказочный волшебный мир, в котором чувствуют присутствие умершего родителя. Степень погружения зависит от того, насколько отрицается человеком реальность смерти и насколько желаемо (мифически) убеждение, что родитель ещё жив. Эти иллюзорные, воображаемые отношения часто разыгрываются в игре.

Фантазии служат для поддержания чувств, вызванных желанным объектом и отношениями. Необходимость или желание так сильно, что реальности может быть отказано, и может исказиться нормальное восприятие реальности, нарушается тестирование реальности. Хартман отмечал, что объекты выстраиваются или теряются посредством Эго-факторов, что имеет особое влияние на наше понимание Эгосилы, чтобы сохранить образ объекта, потерявшегося вследствие смерти, и чувствовать связь с этим объектом. Интернализованный образ выстраивается посредством различных переживаний и интеракций с родительскими объектами – это необходимо ребёнку для обеспечения безопасности, уважения к себе и другим нарциссическим и либидинозным ресурсам. Чтобы принять «потерю» из-за смерти, навязанную извне депривацию, нужно, чтобы были усвоены (переживались) чувства того, что отношения с объектом есть, и переживались сами отношения с объектом. Эта фантазия о продолжающихся отношениях с отсутствующим родителем сохраняется в виде подсознательной фантазии, несмотря на хорошее тестирование реальности в большинстве других областей. Они действуют в качестве путеводной звезды, языком М. Малер влияют на многие аспекты поведения, в зависимости от уровня тестирования реальности и стадии объектных отношений, когда случилась утрата.

В заключение, потеря родителя для ребёнка — это стрессовая травматическая ситуация. Несформированные психологические защиты, незрелое Эго приводит к тому, что ориентация в реальности нарушается и теряется равновесие. В ряде случаев Эго отворачивается и отказывается принимать изменившиеся реалии. Фантазии позволяют сохранить потерянный объект; родитель как бы продолжает иллюзорно существовать. В таком случае человек живёт одновременно как бы в двух мирах (двух реальностях), с точки зрения социальных отношений. Во внешнем мире он строит адекватные социальные отношения, одновременно оставаясь подсознательно в симбиотических отношениях с образом потерянного родителя.

Р. Шпиц [11] описывал многочисленные симптомы нарушения поведения, задержку психического и физического развития у детей, воспитывающихся в государственных детских учреждениях. Автор различал три стадии в развитии связей с объектом в течение первого года жизни. Переживание ребёнком тревоги свидетельствует о том, согласно Шпицу, что мать занимает исключительное положение в его психической жизни. Если ребёнком была создана связь с объектом, но она прервалась, то

происходит нарушение, которое Шпиц назвал «аналиктической депрессией». Если недостаток материнской заботы продолжается, то психическое развитие переходит в развёрнутую картину «госпитализма».

Как отмечал автор, если ребёнок лишён либидонозного объекта, он утрачивает способность направлять вовне не только либидо, но и агрессию. Первоначально он не может найти цель для разрядки влечения, становится плаксивым, цепляется за любого попавшего в его поле зрения другого, пытаясь с помощью агрессивного влечения вновь обрести объект любви. Позднее агрессивность снижается, и обнаруживаются первые отчётливые соматические симптомы (бессонница, потеря аппетита и пр.) Можно сказать, что младенец возвращается к форме существования, возникшей на стадии первичного нарциссизма: он не способен воспринимать в качестве объекта своё тело. Дети, лишённые возможности сформировать объектные отношения, оказываются неспособны направить либидонозное и агрессивное влечение на один и тот же объект, что способствует слиянию двух влечений. Отсутствие объекта во внешнем мире, разъединённые влечения направляются на самого ребёнка, воспринимая его в качестве объекта. Последствия не подвергшейся слиянию и обращённой против собственной персоны агрессии выражаются в деструктивных проявлениях [11].

Если первоначально оставленный ребёнок пытается вернуть объект, то в последующем он отказывается от близких отношений привязанности вообще, что Дж. Боулби [1] описал в своей работе, посвящённой привязанности и нарушению эмоциональных уз. Ребёнок, в отличие от взрослого, ещё не завершил множество процессов, связанных с развитием, которые требуют для нормального развития присутствие Другого. При потери Другого объекты воссоздаются и оживают вновь, чтобы удовлетворить требования психического развития ребёнка.

Теряя значимого Другого, ребёнок способен переживать скорбь. Традиционно выделяются основные стадии переживания горя: шок, гнев или протест, ведение переговоров, депрессия, разрешение вопроса. Согласно У. Нагера [7], потребности ребёнка в родителях различны на разных стадиях развития. Дети и подростки зачастую реагируют на потерю анормальными проявлениями, тревогой, агрессией (ауто- и гетеро-), регрессиями в области влечений, амбивалентным отношением, в форме отказа от определённых достижений Эго и отклонениями в поведении, чувством вины, стыда, беспомощности, смятения, тоски, неверия, самообвинения и пр.

На ранней стадии развития, оказавшись в детском доме, ребёнок испытывает дистресс. В случае, если у него уже был опыт взаимодей-

ствия с материнской фигурой, то ребёнок чувствует разницу между заботой матери и фигурой, замещающей мать.

На следующей стадии, когда объект приобретает собственную психическую репрезентацию, ребёнок научается распознавать и различать качественные изменения в сенсорном опыте удовлетворения, связывает это изменение с объектом; распознаёт такие вещи, как разница в мышечном тонусе, тепло кожи, высота голоса и ритм дыхания.

Далее он научается различать качества объекта и более чётко отделять Я от объекта. Согласно У. Нагера, дети обладают ограниченной способностью выносить острую боль. В связи с этим известно множество примеров глубокой и затяжной реакции ребёнка на утрату матери. Ребёнок зависит от постоянства внешнего окружения, и изменение непосредственного окружения переживается им как утрата чего-то очень важного, усиливается тревога, появляется чувство ненадёжности [7].

До латентного возраста дети, как правило, отрицают потерю значимого Другого (отрицание связано с низкой толерантностью к острой боли). И им сложно осмыслить и принять факт ухода Другого из их жизни. Подростки, в отличие от детей латентного возраста, способны уяснить смысл и необратимость потери. Но подросток всё ещё привязан к своим инфантильным объектам и его психическое и эмоциональное развитие ещё не завершилось. Утрату объекта в подростковом возрасте можно охарактеризовать как вмешательство в развитие [7].

Одной из реакций на потерю, по Дж. Боулби [1], является агрессия и гнев. Ребёнок, проявляя гнев по отношению к значимой фигуре, тем самым упрекает родителя за то, что тот его покинул, когда ребёнок очень в нём нуждался. Когда разлука временна, гнев помогает ребёнку преодолеть это обстоятельство и трудности, мешающие воссоединению, и может отбить у значимого Другого желание уходить снова. То есть, гнев выступает как попытка воссоединиться и предотвратить дальнейшую разлуку. Если разлука долговременна, то первоначально ребёнок не верит этому обстоятельству и ведёт себя как раньше, требуя объект, требуя и ожидая его возвращения. Потерянный значимый Другой переживается как сбежавший и ответственный за всё то, что происходит. В результате гнев ребёнка, целью которого было воссоединение и наказание за уход, оборачивается против других людей, считающихся сопричастными к потерянному объекту.

Длительные и повторяющиеся разлуки (или угроза быть покинутым) развивают глубокое чувство страха, обиды на значимого Другого. Ребёнок раздражается угрозой быть оставленным, но не может это

выразить Другому, поскольку боится быть брошенным. Страх и обида подавляются. Это один из вариантов тревожной привязанности, которая проявляется в удержании максимальной доступности объекта привязанности, гнев выступает упрёком за то, что произошло, и средством устрашения с целью предотвращения ухода значимого Другого. Нужно отметить, что гнев и враждебность следует понимать как реакцию на фрустрацию (ситуация фрустрации в данном случае — уход Другого и неудовлетворение необходимых потребностей, желаний Другим). В итоге возможны болезненные конфликты, поскольку враждебность ребёнка по отношению к Другому усиливает его тревогу, если фигура привязанности недоступна тогда, когда он в ней нуждается. Чем сильнее ребёнок нуждается в объекте, тем сильнее его переживания тревоги и агрессии. Сила любви ребёнка равноценна силе чувства ненависти к объекту привязанности.

Идея агрессии как попытки восстановить и создать надёжные отношения, разворачивается также в работах Д. Винникотта. Его цитата: «Я тебя разрушал, я тебя уничтожал, а ты выжил. Значит, ты меня любишь...» [3]. Главная задача матери — уцелеть. Винникотт отмечает связь насилия, терроризма с депривацией и правонарушениями детей и подростков. Автор считает, что преступность связана не только с интрапсихическими конфликтами, но непосредственно с внешними факторами, которые сыграли решающую роль в определении будущих возможностей ребёнка, делинквентного поведения и структуры характера.

Наблюдения автора (во времена массовой эвакуации из Лондона в ходе Блиц) привели его к выводу, что вся ситуация эвакуации являлась для детей «трагической историей», потому что дети нуждаются в безопасной и стабильной родительской среде, которая на тот момент была прервана. Повторные наблюдения последствий для детей, отделившихся от родителей, привели его к выводу, что существует прямая связь между воровством и эмоциональной депривацией. Согласно Д. Винникотту, когда ребёнок ворует, он ищет не объект кражи, «он ищет личность, ищет мать, у которой он имел право красть, потому что она мать»... Каждый ребёнок имеет право у матери брать то, что пожелает. В свою очередь, сама мать, будучи рядом с ребёнком, «отдаёт ему свою личность как материал для творчества»...[4, с. 197].

Винникотт также обозначил связи между объектом потери и признаками психического дистресса, в частности тех, которые относятся к разлуке с матерью и отцом. Автор не только понимает причины асоциального поведения детей, но и отмечает в этом психологический

знак, что свидетельствует о том, что ребёнок ещё не потерял надежды, что он или она может получить немного любви и защиты от взрослых, необходимых для его психического выживания.

Винникотт считает делинквентное поведение лишь отклонением от нормального процесса развития у детей. Он говорит: «Кто такой нормальный ребёнок? Он просто питается, растёт и сладко улыбается? Нет, это не то, что ему понравится. Нормальный ребёнок, если он верит в отца и мать, с течением времени пробует свои силы, чтобы сорвать, чтобы уничтожить, чтобы запугать, чтобы измотать, чтобы выкинуть, вступать в драку, и пр. Если в доме (и символически сам «дом») смогут выдержать всё, что творит ребёнок, чтобы разрушить этот дом, — он прекратит разрушать, если есть сомнения относительно стабильности родительских установок и «дома» — будет продолжать разрушать. Сначала ребёнок должен выстроить границы, если он хочет чувствовать себя свободным...».

Таким образом, Винникотт считает, что ребёнок должен постепенно проверить надёжность родительских способностей принять его потребности, чтобы проверить, действительно ли родители могут принимать его таким, каким он является. Если родители проходят «тест», то ребёнок имеет стабильность, с которой он шагает по жизни, развивается от одного этапа к следующему. Если это условие не предоставлено, то могут возникнуть асоциальные реакции и поведение, что соразмерно тяжести обстоятельств. Винникотт приходит к выводу, что «антисоциальный ребёнок просто смотрит немного дальше, глядя в общество, а не в свою собственную семью или школу, чтобы обеспечить стабильность, ему нужно, если он хочет, пройти довольно рано через основные этапы его эмоционального развития». В этом смысле Винникотт понимает преступность как знак того, что «остаются надежды» у ребёнка. Худший сценарий – это когда ребёнок отказался, и нет никакой надежды. Когда возникает ситуация, что ребёнок неизлечимо преступник и там очень мало что можно сделать, кроме как поместить его в контролируемую среду.

Автор отмечет, что «подвергшийся депривации ребёнок болен, это больная личность с травматическим опытом в прошлом... способность этой личности к восстановлению зависит от степени утраты осознанности гнева и от изначальной способности любить» [4, с. 198].

В заключение отметим, что длительные и повторяющиеся разлуки, угроза быть покинутым, переживание депривации ведут к развитию дисфункционального гнева, ослабевает чувство любви, усилива-

ется переживание гнева, обиды, тревожности, уход в мир фантазий и отрицание реального события потери. Зависимость от потерянного объекта, проекция инфантильного опыта отношений на внешние объекты реальности, преобладание ряда защитных механизмов влекут за собой отказ от действительности. Депривированные дети существуют благодаря тому, что они не найдены. Истинная самость спрятана, а то, что мы наблюдаем, — запутанная ложная самость, чья функция в том, чтобы держать истинную самость скрытой.

Библиографический список

- 1. Боулби Дж. Гнев, тревога и привязанность // Психоаналитические концепции агрессивности. Тексты. В 2 кн. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2004. Кн. 2. С. 285–305.
- 2. Винникотт Д. В. Корни агрессии // Психоаналитические концепции агрессивности. Тексты. В 2 кн. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2004. Кн. 2. С. 253–263.
- 3. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери / пер. с англ. М. : Класс, 1998.-35 с.
- 4. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 2004.-400 с.
- 5. Малер М., Пайн Ф., Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца: симбиоз и индивидуация. М.: КогитоЦентр, 2001. 413 с.
- 6. Морозова Е. С. Агрессивность и идентичность подростков : монография. Ижевск: НИПЦ «Ergo», 2005. 238 с.
- 7. Нагера У. Реакции детей на смерть значимых объектов // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.psychol.ras.ru
- 8. Солоед К. Разлука с матерью на первом году жизни: влияние на объектные отношения у детей // Московский психотерапевтический журнал. Специальный психоаналитический выпуск. 2000. № 4. С. 70–94.
- 9. Фрейд 3. Скорбь и меланхолия // Фрейд 3. Художник и фантазирование / пер. с нем. М.: Республика, 1995. С. 252–259.
- 10. Шпиц Р. Первый год жизни. М.: Геррус, 2000. 384 с.
- 11. Шпиц Р. Психоанализ раннего детского развития. М.: Геррус, 2001. 159 с.
- 12. Deutsch H. (1937) Absence of Grief // Psychoanal. Q. VI. P. 12–22.
- 13. Fleming J. (1958) The Influence of Parent-Loss in Childhood on Personality Development Read at Meeting of Amer. Psa. Assn. May, 1958.
- 14. Fleming J. (1963) Activation of Mourning and Growth by Psychoanalysis // Int. J. Psychoanal. Vol. XLIV. P. 419–431.
- 15. Fleming J. (1972) Early Object Deprivation and Transference Phenomena // The Working Alliance. Psychoanal Q. Vol. 41. P. 23–49.

- 16. Formax M. (1966) Resistances and Defenses Against the Work of Mourning Read at Meeting of Amer. Psa. Assn. May, 1966.
- 17. Furman R. (1964) Death and the Young Child: Some Preliminary Considerations // The Psychoanal. Study Child. Vol. XIX. P. 321–333.
- 18. Hilgard J. (1953) Anniversary Reactions in Parents Precipitated // Children Psychiatry. Vol. XVI. P. 73–80.
- 19. Wolfenstein M. (1966) How Is Mourning Possible? // The Psychoanal. Study Child. Vol. XXI. P. 93–123.
- 20. Wolfenstein M. (1969) Loss, Rage and Repetition // The Psychoanal. Study Child. Vol. XXIV. P. 432–460.

РОЛЬ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

М. А. Мошкина Кандидат педагогических наук, учитель, Школа № 17 с углубленным изучением английского языка, г. Ачинск, Красноярский край, Россия

Summary. This paper addresses the problem of formation of cultural studies competence of students. Relevance of material caused by the need to solve tasks in the implementation of new educational standards. The author proposes to use the format of the project objectives «Road Map» on the material of the native land.

Keywords: on cultural competence; educational standards; the project activity.

Цель данной статьи — показать эффективность использования экстралингвистической информации в формировании культуроведческой компетенции школьников. Немало публикаций и исследований подтверждают благотворное влияние социокультурной среды, особенно регионального культурного наследия, на формирование познавательной активности и личностных качеств современных школьников. В Федеральном компоненте государственного стандарта основного общего образования по русскому языку (5–9 классы) отмечается необходимость «овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России». При этом Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»), «любящего свой край и своё Отечество,

знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающего и принимающего ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества». Выпускник школы должен проявлять «уважение к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России»; осознавать «свою этническую принадлежность», знать «историю, ...культуру своего народа, своего края, основы культурного наследия народов России и человечества» [8, с. 23]. Молодое поколение призвано «решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории» (из посланий Президента России Федеральному собранию Российской Федерации).

На современном этапе в условиях всеобщей глобализации общества всё более усиливается опасность утраты своих национальных, духовнонравственных основ. В современной школе результаты формирования культуроведческой компетенции оставляют желать лучшего. Поэтому необходимо использовать возможности образовательного процесса для приобщения школьников к духовным ценностям своего народа.

Обратимся, например, к результатам ЕГЭ/ГИА за последние три года. Выполнение заданий части С требует рассмотрения художественного произведения/отрывка в историко-литературном и/или культурном контексте. Посредством этих заданий проверяются следующие умения выпускников:

- умение интерпретировать литературное произведение как художественное целое в его историко-литературной обусловленности и культурном контексте;
- умение проводить сравнительно-сопоставительный анализ различных литературных произведений и их научных, критических и художественных интерпретаций.

Задания с развёрнутым ответом требуют от выпускника продемонстрировать не только предметные, но и метапредметные компетенции. Однако, по данным ФИПИ, наибольшее затруднение вызвали у выпускников 2014 года задания, требующие понимания и интерпретации литературного произведения в контексте истории, культуры, традиций народа.

Рассмотрим понятие культуроведческой компетенции в современной литературе. Культурологическая компетенция – производное

слово от «культурология». Культурология — это «новая, развивающаяся наука о наиболее общих законах развития культуры как системы со сложной внутренней структурой, находящейся в постоянном развитии и взаимосвязи с другими системами и обществом в целом» (А. Уайт). Важность культурологической составляющей образования школьников отмечена в трудах С. И. Гессена, Н. Бердяева, П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, К. Д. Ушинского и др.

По мнению К. Д. Ушинского, «самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит... в том, что человек западный, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей... а русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится» [9, с. 207].

Т. М. Пахнова утверждает, что культуроведческая компетенция формируется в специально созданной речевой среде, которая является основой приобщения к культуре. Изучая язык, школьники приобщаются к богатствам национальной культуры, литературе, искусству, духовно-нравственным традициям и ценностям. Благодаря этому создаются предпосылки для пополнения культурного потенциала ученика, его личностного духовного развития [4, с. 8].

В связи с введением в нашей стране новых образовательных стандартов в методике преподавания широко обсуждаются проблемы формирования компетенций. Например, Стандарт основного общего образования по русскому языку рассматривает культуроведческую компетенцию как «осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения». При этом культуроведческая компетенция рассматривается в качестве основы «духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся», проектирования и конструирования социальной среды развития обучающихся в системе образования.

В Федеральном компоненте государственного стандарта основного общего образования по литературе (5–9 классы) читаем: «Русская литература тесно связана с русской культурой, являясь ее неотъемлемой частью». Изучение литературных произведений на широком общекультурном фоне поможет учащимся воспринять русскую литературу как существенную часть русской культуры, а также учесть этнокультурную

специфику родной литературы и культуры. Изучение русской литературы, тесно связанное с изучением истории Российского государства и истории родного края учащихся, формирует у них историзм мышления, гордость за своё многонациональное Отечество [7, с. 3].

Культурологическая компетенция предполагает субъект-субъектное взаимодействие, решение продуктивных задач, личностный уровень отношений. Из отмеченных характеристик важнейшей является наличие субъектно-субъектных отношений. По мнению А. В. Петровского, культурологическая компетенция — «это знаниевое восприятие другого как самого себя, межличностный диалог на «высшем уровне», нравственное общение свободных личностей, построенное на человеческом отношении; «подлинное, живое общение», в котором проявляются личные переживания школьников, «здоровое общение» [6, с. 123].

Таким образом, культурологическая компетенция отражает общий интеллектуальный уровень потенциала школьника, который, так или иначе, отражается в усвоении им различных предметных областей. Формирование культурологической компетенции у школьников является социально значимой задачей и предполагает создание условий, способствующих, с одной стороны, освоению школьниками общечеловеческих и национальных ценностей, а с другой стороны, реализации его собственных культурных способностей и интересов. Средствами одного или нескольких уроков этого не достичь. Поэтому необходимо создание специальной культурно-образовательной среды, включающей социально и культурно значимые институты. В специально созданных культурно-образовательных условиях ученики могут попробовать себя культурно самоиндетифицировать, реализовать свои творческие способности.

Проблеме реализации культуроведческого подхода в образовании в целом посвящены труды В. С. Библера, В. В. Краевского, И. Ф. Лосева, Ю. М. Лотмана и др.

В отечественном образовании всегда придавалось значение воспитательному потенциалу национальной культуры. Об этом писали в своих трудах Ф. И. Буслаев, М. В. Ломоносов, И. И. Срезневский, А. А. Потебня, К. Д. Ушинский.

Ф. И. Буслаев писал: Родной язык есть неистощимая сокровищница духовного бытия человечества...» [1, с. 54].

В методической литературе последних десятилетий вопросам формирования культуроведческой компетенции школьников уделено довольно много внимания. Например, в работах Т. Х. Дебердеевой, А. Д. Дейкиной, Т. М. Пахновой, Л. А. Ходяковой Е. А. Быстровой,

А. Д. Волковой, Т. К. Донской, С. И. Львовой, Е. В. Любичевой, Н. Л. Мишатиной, Л. И. Новиковой, Н. М. Шанского и др.

Эти авторы предлагают подходы к формированию эстетического чувства посредством уроков и внеурочных занятий по русскому языку. Такую задачу предполагается решать за счёт содержания регионального компонента (на материале лексики).

Так, например, в статье Т. Х. Дебердеевой «К вопросу о формировании культуроведческой компетенции» отмечено, что «культуроведческий подход в методике обучения предполагает, с одной стороны, усвоение обучающимися в процессе изучения опыта русского народа, его культуры, национальных традиций, религии, с другой стороны, формирование нравственно-этических ценностей и духовно-эстетическое воздействие на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых» [2].

Большая часть методических приёмов, предлагаемых авторами, основана на работе с различными текстами. Мы согласны с тем, что хороший текст (в эстетическом, содержательном и т. д. смысле) способствует развитию «чувства языка», интереса к его изучению. Однако считаем, что продуктивная деятельность школьника по созданию собственных текстов на основе постижения культурных ценностей является более эффективной в обучении. Необходимо, чтобы в созданной учителем культурно-образовательной среде школьник имел возможность выбора, как материала/информации, так и способа работы с ней. В задачи учителя входит предложить такой материал школьникам, давая при этом возможность обратиться и к другим источникам экстралингвистической информации. Под экстралингвистической информацией мы понимаем информацию, которая представляет собою сочетание предметно-изобразительного кода и небольших текстовых фрагментов, сопровождающих визуальный или слуховой ряд информационного потока.

Рассмотрим пример, каким образом можно использовать различные источники экстралингвистической информации в образовательном процессе. На уроках гуманитарного цикла (истории, русского языка, литературы) школьники знакомятся с важнейшими событиями и личностями, повлиявшими на развитие истории и культуры многих поколений. Мы предложили ученикам 6-х классов проект «Дорожная карта по местам жизни выдающихся людей Сибири». Актуальность данного проекта иллюстрируют слова: «Нельзя предавать забвению наиважнейшие вехи в истории России и имена тех, кто дал ей славу. Национальное самосознание — у человека в душе, в сердце, как и любовь к своей родине» [3, с. 5]. На этапе разработки плана проекта бы-

ли определены только общие требования к формату дорожной карты. Она включала следующие структурные элементы: общие положения, основные направления, мероприятия, ожидаемые результаты (показатели эффективности). Графически это выглядело так:

N_0N_0	Направления мероприятий	Сроки	Ожидаемые
			результаты

В рамках данного проекта учащиеся (в группах по интересам) составляли лингвистические экскурсии по местам жизни выдающихся людей нашего края и города: писателей, художников, певцов, общественных деятелей. Объём таких работ мог быть различным: от небольших лингвистических этюдов до целых очерков. Что касается жанров составленных творческих работ, то это могли быть как небольшие презентации, так и целые сборники с фотографиями и иллюстрациями. Учащиеся разделились на группы самостоятельно, в зависимости от роли, выбранной каждым. Детям была дана свобода выбора экстралингвистической информации и формы её презентации. Роль учителей сводилась к консультированию и экспертизе собранных материалов. При этом происходила естественная интеграция работы учителей-предметников, которые сопровождали школьников в данном проекте.

Таким образом, ценность данной работы заключается в том, что формирование культуроведческой компетенции происходило в деятельности, имела личностное значение для каждого участника проекта. Учащиеся приобрели опыт практической работы в команде, узнали много интересного о культуре и замечательных людях нашего края, побывали в роли проектировщика, исследователя, журналиста, дизайнера и др., что, несомненно, положительно сказалось на из социализации. Возможность выбора формы презентации экстралингвистической информации (сочинения, видиоклипы, слайды и др.) позволили выявить личностные предпочтения школьников и использовать это во внеурочной деятельности. Учителя смогли выработать общие методические подходы к совместной работе в условиях проектной деятельности в условиях полипредметного пространства.

Результаты данной работы были в дальнейшем использованы учителями-предметниками при организации собственных проектов в различных предметных областях, ученики приобрели опыт совместной деятельности по исследованию культуры своего региона, учились работать с различными источниками экстралингвистической информации и представлять её в различной форме. Мы полагаем, что по-

добный формат работы с учащимися по формированию культуроведческой компетенции способствует эффективной реализации требований современных стандартов образования.

Библиографический список

- 1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Вступительная статья И. Ф. Протченко, Л. А. Ходяковой. М. : Просвещение, 1992. 512 с.
- 2. Дебердеева Т. Х. «К вопросу о формировании культуроведческой компетенции». Владимир : ВИПКРО. URL: deberdeevath@gmail/com.
- 3. Дейкина А. Д. Историко-культурный подход в преподавании русского языка // РЯШ. -1993. -№ 5. C. 5–13.
- 4. Пахнова Т. М. Реализация культуроведческого подхода на уроках русского языка. // Русский язык в школе, 2003. №4.
- 5. Пахнова Т. М. Развивающая среда как средство приобщения к культуре // Русский язык в школе. № 12. 2000. С. 8-16.
- 6. Петровский А. В. Введение в психологию / под ред. А. В. Петровского. М.: Академия, 1996. 496 с.
- 7. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы : проект. М. : Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).
- 8. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (см. приказ Министерства образования РФ от 05. 03. 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, и среднего (полного) общего образования»)
- 9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / под ред. А. И. Пискунова. М., 1974. Т. 2. С. 207.

СФЕРА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАНИЖЕННОЙ САМООЦЕНКОЙ

С. В. Тарасов

Кандидат психологических наук, доцент, Пензенский государственный университет, медицинский психолог, Областная наркологическая больница

г. Пенза. Россия

Д. А. Трошин

Summary. The problem of the development of interpersonal relationships in the primary school age occupies a special place among the fundamental problems of child and developmental psychology. Full interpersonal interactions are important for successful socialization of younger pupils, they can be attributed to the required competencies of the child. Of increasing importance in the global scale becomes the problem of children with low self-esteem and study of the factors influencing its formation. The problem of interpersonal relations in primary school children with low self-esteem scientists definitely not be resolved, and the complexity and diversity of personal changes in the early school years, his defining role in the course of the further development of the individual determines the relevance of the chosen research topic.

Keywords: self-esteem; interpersonal relationships; communicative competence; socialization.

Межличностные отношения и формирование самооценки в младшем школьном возрасте — это два взаимно обусловливающих процесса в развитии личности ребёнка, поскольку именно межличностное взаимодействие влияет на формирование самооценки, и самооценка, в свою очередь, является регулятором в межличностной коммуникации. И в то же время многими авторами отмечается, что именно межличностные отношения рассматриваются в качестве основного фактора в развитии самооценки. Нарушения же в межличностной коммуникации приводят к определённым проблемам в развитии личности ребёнка, так или иначе влияющие негативным образом на адекватность самооценки младшего школьника.

Дети с низким уровнем самооценки болезненно переносят критические замечания в свой адрес, часто стараются «подстроиться» под мнение других людей, в большей степени страдают от комплекса неполноценности. Обозначенные проблемы могут быть определены в будущем для ребёнка как проблемы социальной адаптации.

Изучение межличностных отношений младших школьников с заниженной самооценкой приобретает особую значимость для орга-

низации целенаправленной психологической помощи не только детям, но и их родителям.

С целью изучения особенностей межличностных отношений младших школьников с заниженной самооценкой нами было проведено исследование.

Объект исследования: сфера межличностных отношений младших школьников.

Предмет исследования: психологические особенности межличностных отношений младших школьников с заниженной самооценкой.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что:

- 1. Для детей с заниженной самооценкой в структуре межличностных отношений характерно проявление таких особенностей, как: сильная привязанность к матери и сниженный интерес к отцам; тенденция к изоляции в межличностном взаимодействии со сверстниками; высокий уровень тревожности и агрессивности в ситуациях взаимодействия.
- 2. Существуют связи между самооценкой и такими социально-психологическими характеристиками межличностного взаимодействия, как агрессивность, конфликтность, тревожность, закрытость, общительность.

Для исследования психологических особенностей межличностных отношений младших школьников с заниженной самооценкой были выбраны следующие методики: методика «Дембо-Рубинштейн» по изучению уровня самооценки; методика Рене Жиля для исследования межличностных отношений детей; тест тревожности Р. Тэмми, М. Доркер, В. Амен; проективная методика Hand-test для исследования агрессии.

Эмпирическое исследование было построено следующим образом. Первоначально, с помощью методики «Дембо-Рубинштейн» по изучению самооценки, были сформированы две группы, численность каждой составила 20 человек. В первую группу вошли младшие школьники, которые в результате применения методики «Дембо-Рубинштейн» получили низкие показатели по всем шкалам самооценки и общему уровню самооценки. Во вторую группу вошли младшие школьники, которые в результате применения методики получили высокие показатели по всем шкалам и общему уровню самооценки. Таким образом, наше исследование было построено на изучении и сравнительном анализе межличностных отношений у младших школьников с низким и высоким уровнем самооценки.

В результате проведённого экспериментально-психологического исследования с помощью подобранных методик были установлены статистически достоверные различия в особенностях межличностных отноше-

ний и социально-психологических характеристик детей с низкой и высокой самооценкой, что позволило сформулировать следующие выводы:

- 1. В группе детей с низкой самооценкой имеются отклонения в структуре межличностных отношений, проявляющиеся в следующих особенностях: сниженный интерес младших школьников к контактам с отцами на фоне чрезмерно выраженной привязанности к матери, а также бабушкам и дедушкам; тенденция к изоляции в межличностном взаимодействии со сверстниками; желание детей с низкой самооценкой утвердиться в глазах сверстников сталкивается с неумением выстраивать своё поведение соответственно нормам.
- 2. Для младших школьников с низкой самооценкой характерны такие социально-психологические особенности в ситуациях взаимодействия, как низкая психологическая активность, высокий уровень тревожности, высокий уровень агрессивности.

Выявленные особенности могут свидетельствовать о неблагоприятном развитии младших школьников с низкой самооценкой.

Изучение корреляционных связей между изучаемыми параметрами в двух группах испытуемых с помощью критерия Спирмена позволило выявить статистически значимые взаимосвязи самооценки с социальнопсихологическими характеристиками межличностного взаимодействия младших школьников. Так, в группе детей с низкой самооценкой были обнаружены отрицательные корреляционные связи самооценки с такими социально-психологическими характеристиками, как конфликтность, агрессивность, закрытость. Это может говорить об отрицательном влиянии агрессивности, закрытости и конфликтности на уровень самооценки младших школьников, и наоборот, снижение самооценки детей может привести к усилению перечисленных параметров.

В группе детей с высокой самооценкой самооценка отрицательно коррелирует с тревожностью и положительно с такими социальнопсихологическими характеристиками, как отношение к отцу и общительность. Можно сказать, что низкая самооценка младшего школьника усиливает тревожность, снижает желание общаться в группе сверстников и роль отца в межличностных отношениях, и наоборот.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что обе гипотезы, выдвинутые в начале исследования, подтвердились. Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости оказания психологической помощи младшим школьникам с низкой самооценкой с целью психологической коррекции выявленных социально-психологических особенностей, а также консультативной и психокоррекционной помощи их родителям и другим близким, имеющим влияние на личность ребёнка.

Библиографический список

- 1. Андрущенко Т. Ю., Захарова А. В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 91–99.
- 2. Бреслаев Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М., 2005. 263 с.
- 3. Захарова А. В. Структурная динамическая модель самооценки. М., 2000. 247 с.
- 4. Липкина A. И. Самооценка школьника. M., 2007. 243 c.
- 5. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений. М.: Издательство ЭКСМО Пресс, 2001. 416 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

С. В. Тарасов Кандидат психологических наук, доцент,

Пензенский государственный университет,

Д. А. Трошин медицинский психолог,

Областная наркологическая больница, г. Пенза. Россия

Summary. The problem of formation of ecological consciousness of children of senior preschool age due to the fact that it is extremely complex and multifaceted environmental problems of the modern world can be solved only if the increase of ecological culture of the society in General and the formation of ecological culture of the younger generation. Therefore, a need for creative search for new forms, methods and means for the development of environmental consciousness in children of preschool age. One such means is the method of fairytale therapy.

Keywords: environmental consciousness; mental development; environmental education; tale; tale therapy; art therapy; gaming activities.

На этапе дошкольного детства ребёнок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т.е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры. Нехватка же общения детей с природой оборачивается впоследствии чёрствостью, безнравственностью и неуважительным отношением ко всему живому. Поэтому необходим творческий поиск

новых форм, методов и средств развития экологического сознания у детей дошкольного возраста.

Одним из таких средств является метод сказкотерапии. Специфическая функция сказкотерапии — создание эмоционального отношения к отражённым в ней явлениям мира. Переживания, настроения, непосредственно возникающие у детей, представляют собой чувственную основу, на которой строится воспитательное воздействие художественных образов литературы, которые подсознательно вводят ребёнка в мир, помогают в формировании нового самосознания. У него формируется новое мировоззрение, новые идеалы.

С целью изучения данной проблемы нами было проведено исследование. Мы выдвинули предположение, что применение метода сказкотерапии в системе экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста способствует формированию экологического сознания.

Экологическое сознание детей старшего дошкольного возраста стало объектом исследования, особенности формирования экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста — методом, сказкотерапия — предметом исследования.

В данном исследовании были применены следующие методики: «Методика О. А. Соломенниковой «Диагностика уровня экологических знаний детей»; рисуночный тест «Я — часть природы» (И. Э. Куликовская); завуалированный рисунок «Земля моей мечты» (на основе теста Е. С. Романовой и О. Ф. Потёмкиной «Образ мира»); проблемная ситуация «Случай в природе» (Н. Е. Черноиванова); модифицированный тест «Рожицы»; беседа (по схеме И. Э. Куликовской).

Исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста на базе ДОУ комбинированного типа № 99 г. Пензы. Все принимавшие участие в исследовании дети старшего дошкольного возраста были распределены на две группы. Экспериментальную группу (40 человек) составили дошкольники, с которыми дополнительно к занятиям по экологическому воспитанию была проведена специально разработанная программа по развитию экологического сознания с использованием технологий сказкотерапии. Контрольную группу (40 человек) составили дошкольники, с которыми проводились только занятия, предусмотренные программой МДОУ по экологическому воспитанию.

Исследование проводилось в три этапа.

На этапе констатирующего эксперимента были выделены особенности уровня сформированности структурных компонентов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста экспери-

ментальной и контрольной групп. Особенности сформированности экологического сознания проявились в обобщённых экологических знаниях, в эмоциональной отзывчивости и доброжелательности к объектам природы, в желании участвовать в экологической деятельности и в ответственности по отношению к объектам природы. Однако были выявлены недостаточно полные знания о нормах и правилах экологического поведения и экологической деятельности, а также неудовлетворённая потребность в экологических знаниях и умениях и в самореализации по решению экологических проблем.

На этапе формирующего эксперимента с детьми экспериментальной группы была проведена программа по развитию экологического сознания старших дошкольников методом сказкотерапии. Разработанная программа была построена на принципах развивающего обучения и направлена на развитие личности ребёнка. Основу программы составил перспективный план, содержащий конспекты занятий. Развивающая программа включает 15 занятий и имеет тематическое содержание экологической направленности.

На этапе контрольного эксперимента была проведена проверка эффективности разработанного комплекса психолого-развивающих мероприятий по формированию уровня экологического сознания старших дошкольников методом сказкотерапии. На основании результатов контрольного эксперимента были сделаны следующие выводы:

- Динамика повышения уровня сформированности структурных компонентов в экспериментальной группе после проведённой программы по формированию уровня экологического сознания методом сказкотерапии оказалась выше по всем показателям, чем в контрольной группе, где с детьми проводились занятия по экологическому воспитанию, предусмотренные программой ДОУ.
- При проведении сравнительного анализа показателей уровня сформированности экологического сознания в исследуемых группах на этапе контрольного эксперимента с помощью критерия Манна-Уитни были обнаружены статистические значимые различия, и различия, приближающиеся к статистической значимости, свидетельствующие об эффективности развития экологического сознания детей методом сказкотерапии в контексте программы экологического воспитания.

На основании проведённого исследования был сделан вывод, что применение метода сказкотерапии в системе экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста способствует формированию экологического сознания. Наша гипотеза подтверждена.

Полученные результаты в процессе исследования указывают на необходимость внедрения эффективных технологий в систему экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста, что обусловлено потребностью детей в экологических знаниях и умениях и в самореализации по решению экологических проблем. В качестве технологий развития экологического сознания можно рекомендовать разработанную программу, эффективность которой была продемонстрирована в нашем исследовании.

Библиографический список

- 1. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2007. 144 с.
- 2. Граник Г. Г., Концевая Л. А. Восприятие школьниками художественного текста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 43—52.
- 3. Дементьев М. Экологическое сознание и поведение населения. Волгоград, 1990. 165 с.
- 4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. ТЦ «Сфера», 2002. 189 с.
- 5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб. : Речь, 2008. 240 с.
- 6. Соломкина М. А. Экологическое сознание: Понятие, типология, интерпретация // Экология человека. 2000. 195 с.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ МИРА РЕБЁНКА

И. Е. Шубина

Экономист,

Самарская гуманитарная академия, г. Тольятти, Самарская область, Россия

Summary. Formation of a human personality falls on his childhood and passes 3 main stages: 1. Period of emotional perception of the world. 2. Entry into the society. 3. Activation of sexual harmony.

Keywords: formation of a personality; emotional growth; hormonal alteration; ambiance; the role of parents.

Каждый человек способен влиять на формирование своей личности. При этом существуют периоды, когда способность эту он может проявлять лишь в незначительной степени. Но именно в эти периоды закладывается миропонимание, мировосприятие и особенности осознавания собственной личности. Детство, отрочество, юность как раз и являются такими периодами. При рассмотрении особенностей формирования личности необходимо обратить внимание на следующие этапы: период эмоционального восприятия мира; формирование личности с момента «вхождения в него социума»; активизация половых гормонов в жизни ребёнка.

Эмоциональный период начинается с рождения ребёнка и в среднем его «закладывание» завершается к 3-4 годам жизни. Как известно, человеческое дитя дольше, чем другие биологические виды, остаётся неприспособленным к самостоятельному существованию, что и делает его зависимым от заботы родителей. Однако его эмоциональное развитие, напротив, гораздо более содержательно, чем у всех остальных «малышей». Эмоциональное восприятие на данном этапе состоит как из собственных ощущений – чувство голода, нежелание находиться в мокром состоянии, осознание комфортной и некомфортной среды и пр., так и из чуткого улавливания эмоционального состояния матери или человека, её заменяющего. Так, например, беспокойное состояние матери подталкивает ребёнка к нестабильному эмоциональному состоянию даже при внешне благоприятных условиях, созданных непосредственно для него самого. С другой стороны, эта же чувствительность позволяет ребёнку уже в этот период формировать рычаги воздействия на наиболее близких ему людей. Ребёнок, тонко чувствуя, подбирает наиболее подходящий вариант взаимодействия с людьми, которые играют наибольшую роль в обеспечении его жизнедеятельности.

Находясь на руках или в достаточной близости к своим родителям, ребёнок считывает их знания и представления о мире, чувства и эмоции, записывая их на подсознание. В старшем возрасте эти знания и чувства всплывают, влияя на его жизнь в виде беспричинных страхов и сомнений. Так может проявляться и положительный поведенческий опыт родителей, «усвоенный» в детстве, приводя к верным поступкам, которые, однако, так же трудно объяснить. Этот период является индикаторным, поскольку нестабильное душевное состояние матери заставляет ребёнка чаще проситься на руки. Это неверно расценивается родителями как капризы. Однако в данном случае не следует опасаться, что ребёнок привыкнет к рукам. Как раз наоборот, если малыш испытывает в этом потребность, её нужно реализовать, так как в дальнейшем у ребёнка могут возникнуть последствия непрожитого состояния, выливающиеся в различные заболевания. Дети, чья потребность в подобной близости не по-

лучила своего удовлетворения, чаще других подвержены лунатизму, заиканию, ночным кошмарам, энурезу и проч.

Следующим периодом развития мироощущения ребёнка является начало общения его с большим количеством людей, не являющихся членами его семьи. Взаимодействие с другими людьми, увеличение времени прогулки даёт ему новые знания как о себе, так и о мире в целом. Расширяется как видение мира, умение взаимодействовать с ним, так и представления о себе. Окружающие его люди несут в себе как примеры доброты, закрепляя тем самым позитивное его представление о себе, так и враждебность, грубость, формируя противоречивость и конфликты. В таком случае, даже ребёнок, любимец семьи, формирует барьер общения с посторонними людьми, с внутренним пониманием, что на самом деле он не такой, как позиционируют его ему близкие. И подобная проблема не должна оставаться без внимания. Необходимо пояснить ребёнку причины подобного реагирования посторонних, а возможно, и устранить причины. Уверенность в себе, успешное продвижение по жизненному пути в будущем будет зависеть и от данного периода вхождения в социум.

Родители, отдав ребёнка в социальные учреждения, зачастую слагают с себя ответственность за формирование его внутреннего мира. Кажущаяся самостоятельность ребёнка позволяет им расслабиться и продолжать заботиться лишь о физических потребностях малыша. Поэтому у ребёнка начинает формироваться разрыв между знаниями о мире и сформированным мироощущением. Это может стать основой будущего краха семейных ценностей, потери их значимости, разобщённости во взглядах со своим родом. Наилучшим вариантом в данной ситуации будет показ ребёнку многогранности мира, неизбежности его изменчивости в развитии.

На данном этапе следует обращать внимание и на проявление у ребёнка потребности в лидерстве (не путая его с эгоизмом и подчинением себе других людей, начиная с родителей, по причине обделённости должным вниманием и любовью со стороны родителей). Дети, ощутившие в детстве достаточно ласки, внимания и заботы о себе, вырастают самодостаточными. У них не формируется потребность властным способом получать желаемое.

Активизация половых гормонов на определённом этапе вносит в развитие и мироощущение ребёнка некий хаос. То, что казалось простым и привычным, становится враждебным и неизведанным, поступки — непредсказуемыми. Видение мира ребёнком становится

иным и наполняется новым смыслом. Появляется необходимость в ответственности в мире, в котором он ещё плохо разбирается. Однако многие родители в данный, подростковый период, уже полностью отходят от воспитания и от общения с ребёнком, оправдываясь тем, что он уже самостоятельный и его социальной сферой занимаются учебные заведения. Не учитывается, что ребёнок на этом этапе ещё недостаточно знает и не понимает себя. Его нестабильный гормональный фон наполняет его новыми ощущениями и представлениями обо всех сферах бытия. Мудрые родители заранее готовят своего ребёнка к вступлению в данный этап жизни различными способами.

Каждый этап взросления и развития ребёнка является важным. Становление и развитие личности проходит до совершеннолетия. Завершение каждого последующего этапа формирования требует законченности предыдущего, иначе в дальнейшей жизни ребёнка — взрослого — будут присутствовать различного рода отклонения. Поэтому родители и взрослые, сопровождающие развитие ребёнка, должны осознавать себя участниками уникального процесса, о котором нужно заботиться, прилагая массу усилий и времени, добрых и ответственных отношений и любви.

IV. PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL ASPECTS OF YOUTH AND ADOLESCENCE

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ИНДИКАТОР ЦЕННОСТНОГО АСПЕКТА «ОБРАЗА – Я» СТУДЕНТА¹

А. С. Берберян М. И. Акопян Доктор психологических наук, доцент, Кандидат психологических наук, доцент, Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, г. Ереван, Армения

Summary. This article presents the results of psychological research that reveals the values of students. The article also reflects the intercorrelation between parameters of studied groups.

Keywords: ethnic identity; values; personality.

Идентичность как когнитивная система выступает в двух формах: личностной и социальной. Г. Теджфел считает, что это два полюса единого поля, в котором выбор формы определяется актуализированностью самой идентичности [4]. Мы считаем целесообразным подход, рассматривающий личностную и социальную идентичность не как две различные формы поведения, а как разные формы категоризации, поскольку личность сама себя определяет, категоризируя ближе себя то к одному полюсу, то к другому в пределах определённого биполярного континуума [2; 5]. Существующая дихотомия личностного и безличностного начала благодаря такому подходу исчезает. Социальная идентичность признаётся как структура более высокого уровня. Однако усвоение социальных норм, осознание своей принадлежности к социальному окружению, прежде всего, дают возможность каждому познать себя как личность и свои отличия от других. Именно личностная идентичность активно влияет на формирование и развитие социальной. Таким образом, динамика идентичности человека определяется перманентным

армянской молодёжи Армении и России)».

¹ Статья подготовлена при поддержке ГКН МОН РА в рамках научного проекта № SCS. Шифр - 13RF-013 - «Самопонимание этнокультурной идентичности в титульном этносе и сопряжённой диаспоре (на примере исследования русской и

взаимовлиянием личностной и социальной идентичности, такой формой взаимодействия, в которой доминирующая роль принадлежит личностной. В рамках исследования особенностей самопонимания этнокультурной идентичности, в частности, его ценностно-смыслового аспекта в титульном этносе и сопряжённой диаспоре Армении было проведено эмпирическое исследование, целью которого является выявление ценностной структуры представителей армянской молодёжи в Армении.

Исследование проводилось с применением опросника ценностей Шварца и Билски. В исследовании принимала участие студенческая молодёжь, обучающаяся в армянских вузах. Представим их социальнопсихологические показатели. Все респонденты являются коренными жителями Армении, по национальности армяне, их родной язык – армянский. Общее количество респондентов – 138 человек, из которых 51,6 % составляют юноши, 48,6 % – девушки. Возраст респондентов – от 18 до 25 лет, из которых 73,9 % составляют респонденты от 18 до 21 года (этап ранней юности) и 26,1 % – это студенты от 22 до 25 лет (этап поздней юности). Средний возраст исследуемых – 20,65 лет. Из общего числа респондентов 50,7 % – это жители столицы, 49,3 % – жители сельской местности Армении. Из числа региональных жителей 23,9 % – это жители региональных центров и 25,4 % – жители сельских населённых пунктов. Из общего числа исследуемых 86,2 % изучают гуманитарные, 13,8 % – точные науки. Из общего числа студентов 81,9 % составляют студенты бакалавриата, 18,1 % – это студенты магистратуры.

На первом этапе исследования, проведённого на основе опросника ценностей Шварца и Билски, по 7-балльной шкале исследуемые оценивали степень важности каждой ценности как руководящего принципа в их жизни (7 – исключительно важная, 6 – очень важная, 5 – достаточно важная, 4 – важная, 3 – не очень важная, 2 – маловажная, 1 – неважная, 0 – совершенно безразличная, -1 – противоположно принципам). Вторичная обработка данных проводилась с применением методов статистической обработки данных: контент-анализ, выявление различий в средних уровнях признаков (t-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ). Для группы испытуемых было подсчитано среднестатистическое значение ценностей, что позволяет судить о соотношении значимости данной ценности в общей иерархии ценностей. Анализируя маловажные и не очень важные для студентов обеих групп, можно утверждать, что такими ценностями являются: «равнодушие к мирским заботам», «власть», «честолюбивый». Исключительно для студентов бакалавриата немаловажными являются также такие ценности: «исследующий», «принимающий свою участь», «избегающий крайностей», «самоограничение», «подчиняющийся обстоятельствам», «работающий на благо других». Результаты анализа маловажных и не очень важных ценностей следующие: для студентов из обеих областей знаний являются ценности: «избегающий крайностей», «власть» и «честолюбивый». Вместе с тем количество маловажных ценностей, названных студентами из области гуманитарных наук, в два раза превышает количество незначимых ценностей, названных студентами из области точных наук. Студенты из области гуманитарных наук для себя маловажными считают такие ценности, как «исследующий», «самоограничение», «принимающий свою участь», «подчиняющийся обстоятельствам», «работающий на благо других», «равнодушие к мирским заботам», в то время как студенты из области точных наук маловажными считают такие ценности, как «богатство» и «общественное признание».

Далее мы провели ранговое соотношение средних показателей значимости типов ценностей: для обследованной выборки в целом наиболее значимыми являются типы ценностных шкал «безопасность», «зрелость», «духовность» и «самоопределение». Наименьшей значимостью обладают такие типы ценностных шкал, как «социальная власть», «достижения», «социальная культура». Из числа индивидуальных, коллективных и двойных ценностей исследуемые в основном отдают предпочтение двойным ценностям, в которых совмещаются как коллективные, так и индивидуальные интересы. Что касается анализа пар оппонентных шкал, то в исследуемой выборке ярко выраженные мотивационные конфликты не прослеживаются. Респонденты отдают стойкое предпочтение ценностной шкале «безопасность» в противоположность «достижению» и «стимуляции», ценностной шкале «духовность» в противоположность «гедонизму», «социальной власти» и «достижению», ценностной шкале «зрелость» в противоположность «конформизму», ценностной шкале «самоопределение» в противоположность «поддержки традиций» и «стимуляции».

В таблице 1 отражены коэффициенты интеркорреляции между среднестатистическими значениями оцениваемых ценностей в отдельных исследуемых группах. Эти данные наглядно демонстрируют значимые положительные связи между среднестатистическими значениями оцениваемых ценностей отдельных исследуемых групп.

Таблища 1

Интеркорреляции между среднестатистическими значениями оцениваемых ценностей в отдельных исследуемых группах

	Молодые	Перушки	18–21	22–25	Жители	Жители	Гуманит.	Точные	Бакапавният
	люди	Hop min	года	лет	городов	регионов	науки	науки	Danasiaspinai
Молодые люди	1	***668.	**956	.963***	***626	****616	***096	.913**	.954***
Девушки	**668.	1	.982**	.922**	.924**	.984**	.984**	.793**	**586
18–21 года	**956.	.982***	1	.935***	**856	.984**	**966	.846**	**\$66
22-25 лет	.963**	.922***	.935**	1	**026	.920**	**956	.894**	**056
Жители городов	**6/6	.924**	**856.	**026	1	***L06	**L96	**\283	**856
Жители регионов	**616	***186	.984**	**026	**L06	1	**186	**618	**986
Гуманитарные науки	**096	.984***	**966.	**956	**L96	.981**	1	.837**	**866
Точные науки	.913**	.793***	.846**	**894	**L88	**618	**LE8	1	.837**
Бакалавриат	.954**	***586	**\$66.	**056	**856	**986	**866	.837**	1
Магистратура	.919**	**662	.851**	**668	.915**	.802**	.853**	.929**	**628

** – корреляция значима на уровне 0.01 (2-tailed).**

Именно на возрастном этапе молодёжной этнической группы наглядно и целостно проявляются этнопсихологические и нормативноценностные стандарты конкретного этноса, и, что особенно важно для целей нашего исследования, этническое мировосприятие и самосознание молодёжи заключает в себе наибольший потенциал для дальнейшего развития с помощью комплекса грамотно и профессионально построенных обучающих программ по развитию этнопсихологической компетентности [1, с. 84–101]. Позитивная этническая идентичность с высокими ценностными показателями особенно важна для создания позитивного «Образа — Я» и она предполагает позитивное ценностное отношение к другим этническим группам [3].

Библиографический список

- 1. Берберян А. С., Тучина О. Р. Исследование особенностей самоинтерпретации личности в разных этнических общностях // Человек. Сообщество. Управление. 2014. № 1. С. 84–101.
- 2. Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Азарко Е. М. Особенности личностносмысловой сферы одарённых подростков // Научная мысль Кавказа. — Ростов-на-Дону, 2003. — № 1.
- 3. Стефаненко Т. В. Социальные стереотипы и межэтнические отношения; общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. Н. Андреевой, Я. Яноумка. М.: Изд-во Московского ун-та, 1987.
- 4. Tajfel H. Social Identity and Intergroup Behavior, Breakwell G. M. Coping witch threatened identities. L., N. Y.: Mithuen, 1986.
- 5. Terner J. C. Social identification and psychological group formation // The Social Dimension: European Developments in Social Psychology. Cambridge, Paris, 1984. Vol. 2.

УЧАСТИЕ ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОБВИНЯЕМЫХ В УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ

Д. Б. Казанцева Кандидат психологических наук, доцент,

Пензенский государственный университет,

В. Бурков кандидат технических наук,

Пензенская технологическая академия,

М. Н. Бричкова студентка 3 курса,

Пензенский государственный университет г. Пенза. Россия

Summary. In article participation of lawful representatives of minors accused of criminal trial, their role and value is noted.

Keywords: lawful representative; minor; legal proceedings; judgment; criminal trial.

Преступления несовершеннолетних являются серьёзной проблемой для нашей страны. Особенности развития личности, внутренние и внешнесредовые условия привели к тому, что уже каждое 10-е преступление совершается несовершеннолетними. По данным МВД РФ, за январь-декабрь 2013 г. это 67 225 преступлений [2]. Задачей государства становится принятие мер по охране прав и законных интересов несовершеннолетних.

В минимальных стандартных правилах ООН, касающихся отправления правосудия («Пекинские правила» от 29 ноября 1985 г.), в Конвенции ООН «О правах ребёнка» от 20 ноября 1989 г. и в Конституции РФ даны правовые основы для норм УПК РФ. В Конституции РФ (ст. 2) [3] закреплено, что человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Данная функция в уголовном судопроизводстве выполняется с помощью уголовно-процессуальных средств (уголовно-процессуальное представительство), по статье 48 УПК РФ – законные представители [1; 8]. К законным представителям несовершеннолетнего, в соответствии с пунктом 12 ст. 5 УПК РФ, относятся родители, усыновители, опекуны или попечители, представители учреждений или организаций, на попечении которых находится лицо, органы опеки и попечительства. Опекун с 14-летнего возраста подопечного становится попечителем несовершеннолетнего (ч. 2 ст. 40 Гражданского кодекса РФ), поэтому опекун не может быть законным предста-

вителем несовершеннолетнего, если несовершеннолетний судом не признан недееспособным вследствие психического расстройства. Приёмные родители на правах опекунов (попечителей) представляют в суде интересы приёмных детей.

Институт законного представительства обязан обеспечить защиту несформированных характеров несовершеннолетних [10]. Вступившее в законную силу решение суда об установлении усыновления (удочерения) — глава 29 ГПК, даёт законное представительство в отношении усыновлённых (удочерённых) детей. Полномочия усыновителей фиксируются в свидетельстве о государственной регистрации акта усыновления (ст. 125 Семейного кодекса РФ) или в свидетельстве о рождении ребёнка (ст. 136 Семейного кодекса РФ) [6]. Однако чаще законными представителями выступают матери — 65 % случаев, реже отцы и государственные органы и учреждения — по 15 %, 5 % попечители, бабушки, дедушки и иные родственники. Осуждённые несовершеннолетние отмечают, что законные представители не принимают участия в производстве их следственных действий (30 %), а также не участвуют и в судебном разбирательстве (8 %) [12].

В ч. 1 ст. 426 УПК РФ закреплено — законные представители участвуют в уголовном деле «с момента первого допроса несовершеннолетнего в качестве подозреваемого или обвиняемого» и право реализуется с момента приобретения соответствующего процессуального статуса. Так, по результатам изученных 115 уголовных дел выявлено 85 случаев (73,9 %), когда постановление о признании лица законным представителем было после допроса несовершеннолетнего, в 25 случаях (21,7 %) — после предъявления обвинения. Лишь в 5 случаях (4,4 %) — в промежутке с момента задержания до допроса [5].

Нет оснований не допускать законного представителя к участию в следственном действии. В ч. 4 ст. 426 УПК РФ закреплён лишь порядок полного отстранения, если тот своими действиями наносит ущерб интересам несовершеннолетнего [9]. Действующее законодательство не прописывает, сколько лиц может выступать в качестве законного представителя [7; 11]. Нельзя отстранять законного представителя, если он не явился к следователю вовремя, позже представив документы причины неявки.

Так как российские нормы лишают несовершеннолетнего самостоятельности субъекта уголовного процесса, Европейский суд по правам человека отмечает, что интересы законного представителя могут вступать в существенные противоречия с интересами несовершен-

нолетнего и поэтому несовершеннолетний имеет право сам обращаться с заявлением в суд [4].

Институт законного представительства в российском уголовном процессе по многим параметрам нуждается в преобразовании с учётом расширения возможностей несовершеннолетнего обвиняемого, подозреваемого.

Библиографический список

- 1. Володина Е., Казанцева Д. Б., Безрукова О. В. Проблемы защиты прав и интересов подозреваемых, обвиняемых в уголовном судопроизводстве. // Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире: материалы Международной научно-практической. конференции. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. С. 204—209.
- 2. Краткая характеристика состояния преступности в РФ за январь 2014. [Электронный ресурс]. URL : www.mvd.ru
- 3. Конституция Российской Федерации (12.12.1993) // Собрание законодательства РФ, 03.03.2014. № 9. ст. 851.
- 4. Марковичева Е. В. Проблемы законного представительства в российском уголовном процессе // Вестник БФУ. -2008. -№ 9.
- 5. Орлова Ю. Р. Участие законных представителей в расследовании уголовных дел, совершаемых несовершеннолетними // Российский следователь. 2006. № 8. С. 11—13.
- 6. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 25.11.2013, с изм. от 31.01.2014) // Российская газета. – № 17, 27.01.1996.
- 7. Толмачёва А. А. Вопросы законного представительства несовершеннолетних: теоретико-правовое исследование // Учёные записки : электронный науч. журнал Курского госуниверситета. 2010. № 3–2.
- 8. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 03.02.2014, с изм. от 18.03.2014) // Парламентская газета. № 241—242, 22.12.2001.
- 9. Ухарёва Е. А. Участие законного представителя несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого в производстве следственных действий. 2010. [Электронный ресурс].
- 10. Ухарёва Е. А. Участие законного представителя несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого в производстве следственных действий, выполняемых по судебному решению // Вестник МГОУ. 2010. № 3. (Сер. Юриспруденция).
- 11. Фирсёнкова С., Казанцева Д. Б., Безрукова О. В. К вопросу о личных правах и свободах человека и гражданина в международно-правовых актах. // Современные технологии в системе дополнительного и про-

- фессионального образования: материалы Международной научнопрактической конференции Прага, 2013. С. 55–59.
- 12. Янкина А. М. Законное представительство в уголовном процессе // Актуальные вопросы юридических наук : мат-лы Междунар. науч. конф. Челябинск, 2012.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ К. Д. УШИНСКОГО В СОВРЕМЕННОМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ

М. В. Громенко Кандидат филологических наук, доцент, Юго-западный государственный университет, г. Курск, Россия

Summary. In the article the author considers the relevance of the ideas of K. D. Ushinsky as historical knowledge. Discusses basic approaches influences labour and spiritually-moral education of youth. Made linguistic analysis characterizes the idea of humane education.

Keywords: spirituality; morality; education; labor; human dignity and kindness.

В последние два десятилетия в нашей стране произошли изменения, которые коснулись практически всех сфер жизни. В связи с создавшимся положением особенно остро и очевидно это проявляется в духовно-нравственном воспитании молодёжи.

За этот период произошла духовно-нравственная дезинформация, а может быть, и некоторая духовно-нравственная опустошённость, которая уже затронула практически два последних поколения (родители – дети).

В связи с создавшейся ситуацией особую значимость приобретает исследование исторического аспекта проблемы нравственности, духовного развития личности ребёнка. Только на основе исторического знания фактические познания человеком окружающего мира могут принести положительный опыт.

В данном плане особенный интерес представляет педагогическое творчество К. Д. Ушинского (1824–1870) — великого учителя, мыслителя. Его антропологические идеи являются базисом духовно-нравственного воспитания, базисом современной системы образования как гуманистической модели.

Основная идея воспитательной системы К. Д. Ушинского – это формирование человека разумного, нравственного, гуманного, чувствующего. Противопоставляя в человеческой жизни, в каждом начинании добро злу, Ушинский всеми доступными ему средствами стремился показать преимущества гуманного воспитания. Он глубоко был уверен в том, что воспитание должно просветить сознание человека, чтобы перед его глазами была ясная дорога добра. Главным просветителем народа, «лучом света в тёмном царстве», по мнению К. Д. Ушинского, является «начало человеческого слова вообще, и даже начало языка того или другого народа теряется точно так же в прошедшем, как начало и истории человечества и начало всех великих народностей; но, как бы там ни было, в нас существует, однако же, твёрдое убеждение, что язык каждого народа создан самим народом, а не кем-нибудь другим. Приняв это положение за аксиому, мы скоро, однако же, встречаемся с вопросом, невольно поражающим наш ум: неужели всё то, что выразилось в языке народа, скрывается в народе?» [4, с. 372].

Народная жизнь столетиями хранила и формировала жизненный уклад. Всё, что было лишним или громоздким, или неподходящим здравому смыслу, национальному характеру, утрачивалось, отсеиваясь со временем.

Согласно Ушинскому, воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет огромную воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа. К сожалению, в России педагогические теории, исследования последних лет чаще ориентированы на материальное богатство. Педагог-исследователь В. И. Петрухин, рассматривая в статье «Нравственные элементы трудового воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского», отмечает: «В условиях изменения ценностных ориентаций молодёжи актуальны мысли К. Д. Ушинского о том, что материальное богатство может действовать разрушительно в духовно-нравственном отношении и на отдельного человека, и на общество в целом. О пагубной власти богатства, денег Ушинский писал: «Лишить человека труда – значит, оказать ему медвежью услугу. Неработающий, праздный человек будет тяготиться или быстро пойдёт понижаться до степени животного». Труд как ценностную категорию привнёс в образование Ж. Ж. Руссо. К. Д. Ушинский продолжил эту мысль и особенно выделил нравственное значение труда. Учиться думать – вот первый шаг, который делает дитя к труду, думать!» [2, с. 124].

И нельзя не думать, читая рассказ из «Родного слова» К. Д. Ушинского «В поте лица твоего будешь ты есть хлеб твой!». Начинается рассказ словами: «Земля кормит человека, но кормит не даром. Много должны потрудиться люди, чтобы поле вместо травы, годной только для скота, дало рожь для чёрного хлеба, пшеницу для булки, гречу и просо для каши» [1, с. 231].

Познакомившись с текстом, ребёнок должен дать ответ на вопрос: «Как сеют и обрабатывают хлеб?». Мы считаем, что сегодня на этот вопрос не ответят и многие выпускники средней школы. Абстрактная идея современного образования создаёт вакуум, опустошённость в сознании молодёжи, что, в большей степени, формирует у них потребительство, создавая тем самым неуважение к производительному труду.

В своей работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» К. Д. Ушинский, рассуждая о необходимости трудового воспитания в тесной связи с воспитанием духовно-нравственным, говорит, что труд — это бремя, в котором должно соединиться человеческое достоинство и счастье. Труд сделался доверительным законом человеческой природы, телесной и духовной, и человеческой жизни на земле, отдельной и в обществе, необходимым условием его телесного, нравственного и умственного совершенствования, его человеческого достоинства, его свободы, и, наконец, его счастью» [3, с. 289].

В педагогике К. Д. Ушинского ярко и образно показаны условия и возможности совершенствования человеческого достоинства, свободы, счастья. И началом на этом пути является человеческое слово, родное слово. Год первый обучения, «Азбука» К. Д. Ушинского, даёт следующие образцы правописания для детей: «Саша, не шали», «Гони гусей на луг», «У моего деда седые волосы», «Мои милые дети», «Нам сани давай зимою, а летом телегу», «Уметь читать, писать и считать – большое счастье», «Мой милый папаша» [4, с. 23–29].

Каждое предложение — это реальная жизнь, которую раскрывает красота слов «милые», «большое счастье», «седые волосы» и настраивает на доверительную беседу, чтобы вывести воспитанника на дорогу добра.

Глубоким смыслом наполнено задание № 26 «Азбука», даётся текст:

Родство и свойство

Отец. Мать. Сын. Дочь. Брат родной. Родная сестра. Дед. Бабушка. Внук. Внучка. Прадед. Прабабка. Правнук. Правнучка. Дядя родной, двоюродный. Тётка родная, двоюродная. Двоюродные братья и сёстры, внучатые. Тесть. Тёща. Зять. Невестка. Деверь. Крёстные. Кум. Кума. Сирота.

После текста «Родство и свойство» Ушинский как мудрый наставник указывает молодому человеку ещё очень важное направление на дороге жизни:

«Чти отца твоего и матерь твою!» – повелел Господь.

«При солнышке тепло, при матери добро».

«Как Бог до людей, так отец до детей».

«Дитя хоть криво, да отцу и матери мило» [1, с. 90].

Используемые в тексте существительные, словосочетания дают ребёнку возможность обратить внимание на родственно-семейные отношения, как к прошлому, настоящему или будущему времени. Это исторические корни и нельзя воспитывать в себе высокие нравственные идеалы, не зная, что было до меня.

А до нас были и другие толкования слов, устанавливающие не только степень родства, но и характер, возраст, доверительность, доброжелательность отношений, страх и т.д. Рассмотрим слово «отец». Например, в словаре В. Даля слово «отецъ» – у кого есть дети; родитель, тятя, тятенька, батюшка, батя, батька, папа, папаша, папенька, папочка [4, с. 273].

Синонимы, используемые В. Далем, разные, но общее в них то, что они не изменяют начальную смысловую нагрузку слова «отец», а с помощью суффиксов субъективной оценки выражают как бы особое душевное отношение говорящих к тому, о ком или с кем он говорит. Благодаря своему духовному наполнению, эти синонимы и сегодня являются часто употребляемыми в русской речи.

В тексте «Родство и свойство» лексемы и словосочетания, используемые К. Д. Ушинским, представляют кластер «родственники». Лексемы интересно расположены в тексте, а именно, степень родства, отражаемая лексемами, как бы убывает к концу текста. А значит, должен измениться характер отношений между родственниками. Возьмём, к примеру, слово «тёща». Уже ни у одного поколения россиян это слово звучит с оттенками иронии, сарказма, юмора, явного неуважения, но мы забываем о том, что в многопоколенной семье тёща — мать, тёща — бабушка, тёща — прабабушка — должна и может выполнять одну из самых главных функций семейного воспитания — это духовно-нравственное воспитание молодёжи через связь поколений. Каждому новому поколению нельзя начинать жизнь от ничего. Мы считаем, что и сегодня главная задача в нравственно-духовном воспитании — это развитие интереса у молодёжи к тому, что волновало наших отцов, матерей, дедов, прадедов, бабушек и прабабушек, всех родственников семейного древа.

Библиографический список

- 1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1–4. М. : Русский язык, 1978. Т. 2. И–О. 1979. 779 с.
- 2. Реализация идей К. Д. Ушинского в практике современного образования: мат-лы VI Всерос. науч.-практ. конф., 19–20 февраля 2003 г. / отв. ред. В. М. Меньшиков. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. 252 с.
- 3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. М., 1968.
- 4. Ушинский К. Д. Родное слово: Книга для детей и родителей / сост. предисл., примеч., словарь, подгот. текста Н. Г. Ермолиной. Новосибирск: Дет. лит., 1994. 424 с.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СФОРМИРОВАННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

М. С. Ионова

Кандидат психологических наук, доцент, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, кандидат психологических наук, Дворец детского творчества,

Н. А. Ковалёва

студентка 4 курса,

Е. В. Атькова

г. Саранск, Республика Мордовия, Россия

Summary. This article presents the results of empirical studies of teaching and motivating features of professional work at first-year students with different levels of formation of ideas about life. The problem of motivation of human activity are widely represented in psychological research.

Keywords: motivation of teaching and professional activities; internal and external motivation; the meaning of life orientation.

Проблема мотивации деятельности человека широко представлена в психологических исследованиях (А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов и др.) [1; 2; 3; 4; 5]. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловливает множественность подходов к пониманию её сущности, природы, структуры. В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности [1; 2; 3; 4; 5].

Учебно-профессиональная мотивация определяется как частный вид мотивации, включённой в деятельность учения, учебную деятельность. Это соотнесение целей, которые студент стремится достичь, и внутренней активности его личности. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как личностно значимых и необходимых [3]. В данной работе мы поставили перед собой задачу изучить особенности учебно-профессиональной мотивации студентовпервокурсников с разным уровнем сформированности представлений о жизни [5]. Исследование проводилось нами на базе Мордовского государственного университета. В нём приняли участие 38 студентов в возрасте 17-18 лет. При помощи методики изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А. Реана) установлено, что у 26,3 % студентов высокий уровень внутренней мотивации учебнопрофессиональной деятельности (І тип) [6]. Их активность мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь в ней определённых позитивных результатов. У значительного числа респондентов (55,3 %) выявлено преобладание внутренней и внешней положительной мотивации (II тип), т.е. для них характерны как внутренняя мотивация (интерес к самой деятельности), так и внешняя положительная мотивация (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.). У 18,4 % первокурсников деятельность обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (III тип). При помощи теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева удалось определить уровень сформированности представлений студентов-первокурсников о жизни [6]. Высокий уровень характерен для 26,3 % студентов. Преобладающим является средний уровень – 42,1 % первокурсников. Низкий уровень выявлен у 31,6 % респондентов. Затем мы сопоставили результаты теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева и методики К. Замфир, использовав коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 1 Взаимосвязь типа учебно-профессиональной мотивации и уровня сформированности представлений о жизни у студентов-первокурсников

Мотивационный	Уровень сформированности представлений о жизни							
комплекс	высокий	высокий средний низкий						
I тип	0,42**	0,37	_					
II тип	0,176	0,49**	0,221					
III тип	_	_	0,551**					

Примечание: * – p \leq 0,05 ($r_{\kappa p}$ =0,32); ** – p \leq 0,01 ($r_{\kappa p}$ =0,41).

Результаты корреляционного анализа показали, что существует корреляционная связь между первым типом мотивационного комплекса и высоким уровнем представлений о жизни (0,42 при $p \le 0,01$). Для студентов с преобладанием внутренней мотивации характерен высокий уровень сформированности представлений о жизни. Также выявлена корреляция между вторым типом мотивационного комплекса и средним уровнем сформированности представлений о жизни (0,49 при $p \le 0,01$). Так же выявлена корреляция между третьим типом мотивационного комплекса и низким уровнем сформированности представлений о жизни (0,55 при $p \le 0,01$). Студентам с внешней отрицательной мотивацией свойственен низкий уровень сформированности представлений о жизни.

Таким образом, в ходе проведённого исследования удалось установить, что студенты-первокурсники с разным уровнем смысложизненных ориентаций имеют различия и в уровне учебно-профессиональной мотивации. Чем выше уровень сформированности представлений о жизни, тем отчётливее выражено преобладание внутренней мотивации, и наоборот.

Библиографический список

- 1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. [Электронный ресурс]. URL: http://www.twirpx.com
- 2. Асмолов А. Г. Психология личности : учеб. пособие. М. : Академия, 2012.-345 с.
- 3. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи : учеб. пособие. М. : Академия, 2011. 325 с.
- 4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Воронеж: Модэк, 2009. 378 с.
- 5. Ковалёва Н. А., Ионова М. С. Феноменология кризиса молодости у лиц с разными ценностными ориентациями // Paradigmata poznání. № 1. 2014. С. 100–102.
- 6. Психология А. Я. : психодиагностические методики. [Электронный ресурс]. URL : http://azps.ru/tests/ kit/generaliz_a.html

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ

Н. И. Ковалева Кандидат психологических наук, доцент, Д. **Новицкая** студентка 3 курса, Кубанский государственный университет, филиал в г. Славянск-на-Кубани, Краснодарский край, Россия

Summary. The paper presents the results of research on the problem of identity of adolescents. It is proved that the implementation of the programme of psychological support for adolescents in the period of crisis of identity contributes to the development of sufficient skills of coping with emotional distress, lower manifestations of aggressive behavior.

Keywords: crisis; identity crisis; adolescence; adoption itself.

В условиях глобальных перемен, захлестнувших в наше время Россию, да и весь мир, всё больше учёных обращаются к обсуждению идентичности, концентрируя своё внимание на переживаемом в обществе кризисе идентичности. Понятие идентичности в научной литературе одно из наиболее сложных и дискуссионных. Это объясняется большим количеством теоретических и методологических подходов к изучению данного феномена

Понятие «кризис идентичности» анализируется философами, социологами, психологами применительно ко всему обществу, к различным группам и слоям населения, а также к отдельной личности, «ведь всякий, кто хочет понять современный мир, едва ли достигнет своей цели, не постигнув логики кризиса идентичности» [1].

Можно отметить, что глубинные механизмы формирования идентичности относятся к беспокойству и страху потерять собственное Я. Поэтому и возникает агрессия в отношении других групп, представляющих реальную или мнимую опасность для данной группы или общности. Большая часть идентификаций происходит бессознательно, а не по сознательному намерению.

Значительный вклад в изучение проблемы идентичности подростков внесли многие исследователи, занимающиеся вопросами идентичности в отношении культурного своеобразия, такие как Д. Де-Вос, М. Кле, К. Леви-Стросс, Д. Марсиа, Х. Ремшмидт, Г. Родригес-Томэ, А. Уотерман, Э. Фромм, Э. Эриксон и другие.

Существует достаточно много исследователей данной проблемы, однако следует отметить, что сформулировал концепцию идентичности и вывел её на центральное место в современной социальной теории Э. Эриксон. На основе теоретического анализа проблемы в работе «Детство и общество» Эриксон определяет идентичность как внутреннюю и непрерывную тождественность личности, имеющую форму постоянно протекающего динамического процесса [2].

Что касается кризиса идентичности, то можно отметить, что Эриксон видит его в контексте смены поколений. В предельных ситуациях патология идентичности провоцирует выбор в качестве единственного способа самоутверждения индивида настойчивое стремление «стать ничем». Самоубийственная логика «чем хуже — тем лучше» приводит к тяжёлым отсроченным последствиям: невротизации, депрессивным состояниям, потере веры в себя и во многом определяет дальнейшую судьбу не только одного человека, но и целых социальных групп [2].

Значимость исследований, посвящённых подростковому возрасту, обусловлена тем, что именно в этот период происходит особенно интенсивное формирование идентичности.

Как показывает опыт последних лет, образовательные учреждения всё чаще сталкиваются с разными типами кризисных ситуаций. Одни из них локальны и касаются только подростков (горе и потеря, стресс, переживание утраты, столкновение культур), другие носят более глобальный характер (стихийные бедствия, террористические акты). Вне зависимости от типа ситуации сотрудники образовательных учреждений сталкиваются с необходимостью планирования действий в соответствии с происшествием, а также с необходимостью распознать, понять поведение учащихся.

Целью нашего исследования являлось изучение эффективности программы психологической поддержки подростков в период кризиса идентичности, направленной на развитие психологических умений партнёрского, диалогического общения, безопасного психологического взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательного процесса.

На основании проведённого анализа литературных источников, а также с учётом опыта, накопленного в России и зарубежных странах, нами была разработана программа психологической поддержки. Программа рассчитана на подростков 14—16 лет. Включает в себя 12 занятий по 2 академических часа, проводимых с периодичностью один раз в неделю. Программа может быть реализована в условиях массовой школы. В основу программы легли принципы гуманизма, комплексности реабилитационно-коррекционных мероприятий и программ, толерантности, этнокультурный подход, учёт возрастных особенностей личности подростка, необходимость индивидуального подхода к личности.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 3 г. Славянска-на-Кубани Краснодарского края. Выборка составила 67 человек: ученики средних общеобразовательных школ, среди которых мальчиков – 34, девочек – 33.

В исследовании были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ проблемы исследования; эмпирические методы: опросник, экспертные оценки, группа диагностических методик; естественный эксперимент; методы обработки данных – количественный (факторный анализ – метод главных компонент) и качественный (системный анализ). Методики исследования: тест Куна-Макпартленда «Кто Я»; шкала реактивной и личностной тревожности» опросник Спилбергера; методика «Самооценка и уровень притязаний» Т. Дембо – С. Я. Рубинштейна в модификации А. М. Прихожана; экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, О. Е. Хухлаева, О. А. Кравцовой.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе была проведена первичная диагностика. На втором, формирующем этапе с подростками реализовывалась программа психологической поддержки подростков в период кризиса идентичности.

На третьем этапе исследования мы изучили перечень критериев оценки эффективности программы с точки зрения отечественного опыта. Исходя из теоретических данных, мы предположили, что об успешном разрешении кризиса идентичности можно говорить в случае адекватной самооценки и уровня притязаний, оптимального уровня толерантности, невысокой тревожности, адекватного восприятия школьниками самих себя, т. е. с адекватным образом «Я».

Эффективность программы оценивалась путём сравнения результатов до и после её реализации.

Анализируя результаты 1 этапа, можно отметить, что 42 % подростков оценили свои идентификационные характеристики как эмоционально не нравящиеся. 52 % отнесены к сомневающемуся типу. Такие подростки переживают кризис в своей жизни. У 36 % отмечена негативная валентность идентичности, что свидетельствует о неадекватно заниженной самооценке, у 42 % — нейтральная валентность, которая указывает на неустойчивую самооценку. В данной группе низкий уровень дифференцированности идентичности (1–5), что говорит о кризисе идентичности и связано с такими личностными особенностями, как замкнутость, тревожность, неуверенность в себе.

Результаты исследования после реализации программы позволили сделать вывод, что в исследуемой группе не наблюдается явного отвержения собственного «Я». Около 62 % подростков были отнесены к

уравновешенному типу, что может выступать показателем адаптивного состояния идентичности. В данной группе отмечен высокий уровень дифференцированности идентичности (8–14 показателей), что может свидетельствовать о достаточном уровне социальной компетентности.

Парный корреляционный анализ показал, что в группе подростков на 1 этапе корреляционные связи между признаками слабые, существенная связь между признаками «Ситуационная тревожность» и «Личностная тревожность» ($r_{19;20} = 0.51$), на данном этапе отмечается отрицательная связь между личностной тревожностью и психологическим климатом в коллективе ($r_{20;21} = -0.66$). Неблагоприятный психологический климат повышает эмоциональную напряжённость в данной группе, что сопровождается страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности и общению в различных жизненных ситуациях, несущих угрозу для самооценки, уровня притязаний, отношения к себе.

На 3 этапе существенная связь между средним уровнем самооценки и психологическим климатом в коллективе ($r_{15; 21} = 0,63$), что свидетельствует об адекватном уровне социальной адаптированности.

Для сравнения между собой показателей на 1 и 3 этапах эксперимента мы применяли метод сопряжённых признаков. Рассматривались только парные коэффициенты корреляции, достоверные на 95 % уровня вероятности. В качестве основных признаков для характеристики подростков были выбраны «Индекс толерантности», «Этническая толерантность», «Социальная толерантность», «Толерантность как черта личности», «Психологический климат в коллективе», «Тревожность».

Анализ результатов на 1 этапе показал, что корреляционные связи между показателями «Психологический климат в коллективе» и «Индекс толерантности», «Психологический климат в коллективе» и «Этническая толерантность», «Индекс толерантности» и «Этническая толерантность» слабые, что приводит к оценке психологического климата в коллективе как неблагоприятного.

После реализации программы связь между толерантностью как чертой личности, индексом толерантности и этнической толерантностью и психологическим климатом в коллективе стала существенной. Показатель «Индекс толерантности» высоко связан с толерантностью как чертой личности (r=0,8), этнической толерантностью (r=0,5) и психологическим климатом в коллективе (r=0,55). Признак «Этническая толерантность» связан социальной толерантностью (r=0,6), толерантностью как чертой личности (r=0,6), психологическим климатом в коллективе (r=0,57).

В ходе исследования доказано, что в результате реализации программы психологической поддержки подростков в период кризиса идентичности отмечается развитие достаточных навыков совладания с эмоциональными переживаниями, снижение проявлений агрессивного поведения.

Библиографический список

- 1. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии. 2004. № 10. С. 112–116.
- 2. Эриксон Э. Детство и общество. Обнинск : Принтер, 2003. 390 с.

ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА

Л. А. Костина

Студентка 4 курса, Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Самарская область, Россия

Summary. The article examines the accentuations of character as the prerequisites of behavioral disorders of teenagers. The paper noted the relevance of their detection. Presented by the study which revealed accentuations leading to deviant behavior of teenagers.

Keywords: deviant behavior; accentuation of character; pathological behavioral responses; delinquent behavior.

В течение последних лет в России отмечается снижение абсолютных показателей подростковой преступности. Однако уровень социального неблагополучия несовершеннолетних остаётся высоким. В настоящее время на профилактическом учёте в комиссиях по делам несовершеннолетних находится около 190 тыс. подростков. Для таких подростков характерна тенденция к утяжелению социальных девиаций [3]. Акцентуации характера, наряду с нервно-психическими отклонениями могут выступать в качестве психобиологических предпосылок отклоняющегося поведения, затрудняя социальную адаптацию детей и подростков [7]. Психологи отмечают, что на фоне акцентуаций характера могут возникать патологические поведенческие реак-

ции. К ним относятся острые аффективные реакции, девиации и делинквентные поступки, психогенные психические расстройства [4].

Таким образом, актуальным является выявление акцентуаций характера, которые могут стать предпосылками нарушений поведения у подростков.

Немецкий психиатр К. Леонгард отмечал, что акцентуации — это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены. Это индивидуальные черты, обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние в том случае, когда они выражены в сильной степени и оказывают разрушительное воздействие на личность. Указав, что акцентуации характера чаще всего наблюдаются в подростковом и юношеском возрасте, А. Е. Личко разработал классификацию типов акцентуаций, близкую по содержанию к классификации К. Леонгарда [1].

Для выявления акцентуаций характера и определения особенностей поведения подростков в декабре 2013 года было проведено психологическое исследование в МБУ СОШ № 44 г. Тольятти. Исследование прошли 45 человек в возрасте 14–15 лет. Для психологической диагностики использовались следующие методики: характерологический опросник Леонгарда — Шмишека [6], патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) Личко [2], методика диагностики типа акцентуации характера «Чёртова Дюжина» Прутченкова и Сиялова [5].

Акцентуации характера были выявлены у 84,4 % испытуемых, из них у 48,9 % выявлен только один тип, а у 51,1 % – несколько или сочетание типов. По методике Леонгарда-Шмишека и ПДО Личко были выявлены различные типы акцентуаций характера (табл. 1, 2).

Таблица 1 Полученные результаты по опроснику Леонгарда – Шмишека

Тип акцентуации по К. Леонгарду	Кол-во человек	% от общего числа человек, у которых проявилась акцентуация
Застревающий	1	2,6 %
Демонстративный	4	10,5 %
Педантичный	1	2,6 %
Возбудимый	2	5,3 %
Гипертимический	11	28,9 %
Дистимический	0	0 %
Аффективно-лабильный	5	13,2 %

Аффективно- экзальтированный тип	6	15,8 %
Эмотивный	3	7,9 %
Тревожный	3	7,9 %
Несколько акцентуаций	8	21,1 %

Таблица 2 Полученные результаты по ПДО Личко

Тип акцентуации по А. Е. Личко	Кол-во человек	% от общего количества человек, у которых проявилась акцентуация
Гипертимный	6	15,8 %
Циклоидный	1	2,6 %
Лабильный	3	7,9 %
Астено-невротический	0	0 %
Сенситивный	3	7,9 %
Психастенический	2	5,3 %
Шизоидный	5	13,2 %
Эпилептоидный	3	7,9 %
Истероидный	2	5,3 %
Неустойчивый	3	7,9 %
Конформный	0	0 %
Сочетания типов	10	26,3 %

По методике «Чёртова дюжина» у 60,5 % испытуемых подтвердились выявленные акцентуации характера. Большинство испытуемых (82,2 %) проявляют нормальную поведенческую реакцию в связи с выявленной акцентуацией характера. Однако 17,8 % проявляют патологические поведенческие реакции на фоне акцентуаций характера: 2 человека систематически пропускают занятия, занимаются бродяжничеством; 3 человека злоупотребляют спиртными напитками, в том числе в общественных местах; 1 человек проявляет сексуальные девиации; 2 человека было замечено в совершении хулиганских действий. Эти подростки уклоняются от воспитания дома и в школе. Их поведение объясняется взаимодействием разных типов акцентуаций.

Анализ полученных эмпирическим путём данных позволил выделить акцентуации характера, наиболее препятствующие успешной адаптации подростков. К ним относятся: гипертимно-неустойчивый тип, шизоидный тип, лабильный, неустойчивый, эпилептоидный, гипертимно-циклоидный, гипертимный, истероидно-неустойчивый, ги-

пертимно-истероидный. Несомненно, подростки с данными типами акцентуаций требуют особого внимания со стороны родителей и педагогов. Также отметим, что акцентуации характера проявляются у подростков достаточно часто. Особенности их поведения и нарушения в поведении обусловлены наличием различных акцентуаций в структуре личности человека.

Библиографический список

- 1. Выбойщик И. В., Паршукова Л. П. Акцентуации характера : учеб. Пособие. 2-е изд., испр. и доп. Челябинск : Идз-во ЮУрГУ, 2007. 84 с.
- 2. Иванов Н. Я., Личко А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков : метод. пособие. М. : Фолиум, 1995. 64 с.
- 3. Мартынова И. Р., Ошевский Д. С. Копинг-стратегии у подростков с акцентуациями характера, склонных к проявлению агрессии // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 191—201. URL: http://psyjournals.ru/psyedu ru/2013/n3/62507.shtml (дата обращения: 03. 12. 2013).
- 4. Першина Л. А. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект: Альма Матер, 2005. 256 с.
- 5. Прутченков А. С., Сиялов А. А. Эй ты, параноик!!! (О психотипах личности, о диагностике акцентуаций характера детей и педагогической помощи им). М.: Новая школа, 1994. 64 с.
- 6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института психотерапии, 2002.
- 7. Шемякина О. О. Психолого-педагогическая деятельность по профилактике девиантного поведения подростков // Психология и право. 2011. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n4/49305.shtml (дата обращения: 30. 11. 2013).

CHANGES IN PROPRIOCEPTIVE PERSONALITY WITH AGE

L. Liutsko	PhD,
	Lomonosov Moscow State University,
	Moscow, Russia
J. Gutiérez	PhD,
M. Yulia	PhD,
J. M. Tous	PhD,
	University of Barcelona,
	Barcelona, Spain

Summary. Changes in the proprioceptive personality construct with age were analysed in the cross-sectional in Spanish population (196 persons).

Keywords: age-depended differences; personality and individual differences; Proprioceptive Diagnostics of Temperament and Character.

Studies in the United States have shown consistent changes between college age and middle adulthood in Big Five personality (verbal test): declines in 3 of the 5 major factors of personality-Neuroticism, Extraversion, and Openness-and increases in Agreeableness and Conscientiousness [1]. Since a personality construct is an integration of biological and developmental processes [2, 3], we applied the Proprioceptive Diagnosis of Temperament and Character (DP–TC from Spanish) to check these changes with age also.

The DP-TC is described by six orthogonal bipolar factors [4]: 1) Mood (pessimism – optimism); 2) Decision-Making (submission – dominance); 3) Attention Style (intra-tension – extra-tension); 4) Emotivism (cold/distant – empathy/affiliation); 5) Irritability (behavioural inhibition - excitability), and 6) Variability (rigidness – variability/flexibility in behaviour).

MANOVA analysis with Bonferroni correction was applied to analyse age-related differences in all observable variables of DP-TC (cross-sectional study; four age groups: 12-17, 18-29, 30-64 & 65-99 y.o.) [5]. The results showed that the statistically significant differences occurred in the following dimensions and age-groups: 1) higher tendency to Excitability (Irritability dimension) in the 65-99 y.o. group compared to the rest groups; 2) more affective behaviour (Emotivism dimension) in the old group (65-99), and 3) although no significant differences were found in the transversal movement (non-dominant hand, temperament), there were significant differences in the dominant hand (character), thus indicating only more reactive to envi-

ronment change, trend to be more intratensive or oriented to the internal world in the old group (Style of Attention dimension). Other dimensions of the DP-TC did not reveal any significant age differences.

Conclusions: as per found results, the population after 65 y.o. suffer significant differences in their personality in the dimensions of Emotivism (tendency of affective dependence), Style of attention (more closed in their own internal worlds) and with higher Excitability (Irritability dimension) as per proprioceptive tests realized in 196 persons of Spanish population.

Bibliography

- 1. McCrae R. R., Costa P. T., de Lima M. P., Simões A., Ostendorf F., Angleitner A., ... & Piedmont, R. L. Age differences in personality across the adult life span: parallels in five cultures. Developmental psychology, 35(2), 466. 1999.
- 2. Rothbart M. K., Ahadi S. A., & Evans D. E. Temperament and personality: origins and outcomes. Journal of personality and social psychology, 78(1), 122. 2000.
- 3. Liutsko L. Proprioception as a basis for individual differences. Psychology in Russia: State of the Art, 6(3), 107-119. doi: 10.11621/pir.2013.0310. 2013.
- 4. Tous J. M. and Luitsko, L.. Human errors: their psychophysical bases and the Proprioceptive Diagnosis of Temperament and Character (DP-TC) as a tool for measuring. Psychology in Russia: State of the Art, 2. 2014.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ В РАБОТАХ РУССКИХ ПЕДА-ГОГОВ XIX—XX ВВ.

В. И. Петрухин Кандидат педагогических наук, профессор, Курская государственная сельскохозяйственная академия, г. Курск, Россия

Summary. The author examines the historical approaches to the study of problems of moral education of youth in the works of Russian teachers A. N. Ostrogorsky, N. I. Pirogov and D. I. Pisarev. The comparative analysis of their works and discussed educational technology use separate directions in educational work at the present time.

Keywords: education; morality; educational technology; education; interaction; personal qualities; youth.

В истории русской педагогики XIX–XX вв. идеи образования и воспитания рассматриваются как смысл человеческой жизни и главное в нём — «сделать» человека человеком.

Анализ педагогического творчества русских педагогов — учёных А. Н. Острогорского (1840—1917), Н. И. Пирогова (1810—1881), Д. И. Писарева (1840—1868), В. В. Зеньковского (1881—1962) показывает, что отношение к жизни молодого человека имеет определённое содержание и соответствующую форму проявления.

Содержательной стороной выступают прямые субъектно-объектные или субъектно-субъектные отношения, которые характеризуют реально существующие жизненно-практические взаимоотношения.

Каждая историческая эпоха, в том числе и эпоха России XIX — начала XX вв., характеризуется определёнными человеческими отношениями, которые социально обусловлены и имеют нравственные составляющие. Одной из главных составляющих нравственного воспитания молодёжи является осознание ценностного смысла собственной жизни. Как мы отмечаем, эта проблема имеет глубокие исторические корни и, вместе с тем, они представляют особую значимость в педагогике XXI века.

В истории русской педагогики А. Н. Острогорский по праву занимает одно из видных мест. Избранные педагогические сочинения А. Н. Острогорского включают работы, наиболее полно раскрываю-

щие его взгляды на образование и воспитание, на роль школы, семьи в нравственном воспитании детей.

Большое влияние на А. Н. Острогорского оказали воззрения Н. И. Пирогова со всеми их сильными и слабыми сторонами (презрение к низменной морали, узости воспитания, стремление к светлым идеалам правды и добра, сочетавшиеся с утопическими надеждами на воспитание как главное средство обновления жизни, религиозноэтическая настроенность).

А. Н. Острогорский стремился подходить к решению вопросов воспитания всесторонне, рассматривать их во взаимосвязи с другими жизненными явлениями.

В общей системе воспитания человека одно из первых мест А. Н. Острогорский отводил вопросам нравственного воспитания. Он посвятил им такие работы, как «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание» (1869 г.), «Нравственные привычки» (1869 г.), «По вопросу о нравственности» (1887 г.), «Педагогические экскурсии в область литературы» (1897 г.). С юношеских лет увлечённый идеями сочувствия народу, он остался верен им всю жизнь.

А. Н. Острогорский в своей работе «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание» рассматривает нравственное воспитание как процесс взаимодействия и воздействия на людей.

Он пишет о том, что нравственное воспитание человека — это образование у него взгляда на самого себя и на отношения к другим людям и определения обычной деятельности, служащей выражением этого взгляда, — это воспитание совершается непрерывно у каждого человека с самого начала его духовной жизни под влиянием многочисленных обстоятельств.

Особый интерес в педагогическом наследии А. Н. Острогорского вызывают его взгляды на формирование личности, не исключая влияния семьи на ребёнка, окружающей среды, как мы сегодня говорим, социума. Главную роль в воспитании учащейся молодёжи он отводил учителю. Благородная, высокая миссия педагога ввести молодое поколение в мир науки, увлечь его, воспитать благородные черты характера, «...учитель-педагог учит жить честно, разумно, по-человечески,... склад жизни в школе (а в нашем случае и в вузе, от автора) отнюдь не безразличен в воспитательном отношении, потому что и здесь, как в семье, эта жизнь составляет атмосферу, которой дышит учащаяся молодёжь» [2, с. 269].

Алексей Николаевич приходит к выводу о том, что невозможно заменить силу личного влияния педагога никакими уставами и инструкциями, никакими формальностями, успех его дела во многом зависит от личных качеств, от его нравственной силы, честности, преданности своему делу, логичности речи, такта.

Гуманно-личностная идея А. Н. Острогорского в современной педагогике рассматривается нами как педагогическая фасилитация, т.е. процесс позитивного влияния учителя на сознание и поведение учащегося, что повышает мыслительную деятельность, вызывает положительные эмоции и чувства, проявляющиеся в нравственных поступках [3, с. 173].

В истории русской педагогики XIX – начала XX века особое место занимает Н. И. Пирогов. Его имя по праву составляет гордость и славу отечественной педагогической науки, народного образования. Характеризуя школьное образование, он писал: «В школьное же время, когда умственная пытливость возбуждена, круг понятий и деятельности делается шире, и особенно когда является сильное стремление к подражанию старшим, нравственное формирование ребёнка происходит ещё осязательнее... Конечная цель разумного воспитания должна заключаться в постепенном образовании в ребёнке ясного понимания вещей окружающего мира и преимущественно общественного, т. е. того, в котором ему со временем придётся действовать. Это прежде всего. Затем последовательным результатом такого понимания должно быть возведение добрых инстинктов детской натуры в сознательное стремление к идеалам правды и добра. И наконец, в задачу воспитания, как результат того и другого, должно входить постепенное образование нравственных современных убеждений, образование твёрдой и свободной воли и, следовательно, воспитание тех гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени и общества» [4, с. 174].

По мнению М. В. Громенко, педагога-филолога, «...начало XXI века в России и социально-экономические преобразования в стране — не лучшее украшение времени и общества. Процесс нравственного воспитания молодёжи надо рассматривать как процесс интерпретации социокультурных ценностей, но, как утверждал А. Н. Острогорский, «признавая эволюцию нравственности, неизбежно принять, что данный век и данное состояние общества имеет свою нравственную норму, ниже которой нельзя опускаться, не вызывая осуждения окружающих нас лиц» [1, с. 141].

Библиографический список

- 1. Громенко М. В., Петрухин В. И. Метод педагогической интерпретации и его роль в формировании нравственного сознания молодёжи : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., 27–28 января 2009 г., г. Курск, ч. 4. Курск: Изд-во КГСХА, 2009. С. 140–143.
- 2. Острогорский А. Н. Избранные педагогические сочинения / сост. М. Г. Данильченко. М. : Педагогика, 1985. 352 с.
- 3. Петрухин В. И. Фасилитирующее общение в профессиональном самоопределении старшеклассников // Человек и Вселенная : ежемесячный журнал. 2003. № 4 (25). С. 172–177.
- 4. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. 496 с. Педагогическая библиотека.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРАВОВОГО НОРМАТИВА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ С ЮРИДИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫМ СОДЕРЖАНИЕМ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В. А. Столярова Кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга, Россия

Summary. The article presents the results of psychological research aimed at identifying the features of making legal norms for modern students. Individual options for the development of legal consciousness of students reflect the specifics of the implementation of legal norms in situations of social interaction. Psychological peculiarities of acceptance by students of legal norms are largely determined by the specificity of individual experience resolution of their legal situations.

Keywords: normativities; adherence to the law; a legally meaningful situation; a special variant of development of consciousness.

Задачи с юридически значимым содержанием, контекст которых зачастую наполнен столкновениями, противоречиями нравственных, правовых норм, достаточно широко представлены в мыслительной деятельности участников разнородных ситуаций социального взаимодействия. Адекватная предметная квалификация этих ситуаций и их оценка возможны только в случае осознания индивидом действия правовых нормативов.

В самом общем виде нормативопринятие можно определить как осознанное или бессознательное, имеющее индивидуальную выраженность стремление следовать социально-психологическим требованиям. Степень осмысления содержательных особенностей правовых нормативов во многом задаёт характер их ментальных репрезентаций, функционирующих в сознании индивидов. Формирование и развитие представлений индивидов о функциональных возможностях нормативов сферы действия права могут определяться не только когнитивными переменными, но и рядом других факторов, среди которых ведущее значение приобретает прошлый опыт разрешения ситуаций, имеющих правовой «вес». Базовым в системе правовых нормативов является норматив законопослушания. Законопослушание присуще только социальной системе и представляет собой следование предписаниям права. Данные предписания указывают на наиболее оптимальные модели социального поведения, которые среди всего разнообразия возможных поведенческих вариантов являются наиболее предпочтительными. Они фиксируют необходимые, обязательные условия должной меры упорядоченности социальных взаимодействий, универсальны и при любых обстоятельствах гарантируют общественный порядок. Особую значимость данная проблема приобретает в юности, когда молодые люди начинают ориентироваться в содержании юридически значимых ситуаций, будь то заключение трудовых контрактов, вступление в брак, несение военной службы, оценка деятельности силовых структур, определение позиции в отношении нарушения прав и свобод личности.

Эмпирическую базу исследования составили 65 испытуемых. Их возрастной диапазон от 17 лет до 21 года, все они являлись студентами вторых, третьих и четвёртых курсов дневных отделений (Института естествознания, факультета иностранных языков и исторического факультета) Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского.

В соответствии с целями и задачами исследования был задействован комплекс исследовательских методик и Авторская анкета правопослушного поведения. В данном случае изучалась готовность испытуемых реализовывать правомерное поведение в юридически значимых ситуациях. Был предложен перечень ситуаций нарушения норм административного права. Необходимо было указать, какие из них когда-либо были нарушены, и как часто испытуемый склонен преступать административные запреты и предписания. Опросник отношения к праву В. Т. Козловой способствует выявлению особенностей отношения молодёжи к юридической стороне законопослуша-

ния. Законопослушание является важным элементом в структуре индивидуального правосознания и отражает уровень его развития. Продуктивность ориентации в широком перечне юридически значимых ситуаций выявлялась при помощи авторского ситуационного теста «Столкновение норм». Ситуационный тест «Столкновение норм» включает пятнадцать ситуаций нарушения норм и уголовного права, и морали. Это были особо тяжкие, тяжкие, средней тяжести уголовные правонарушения (по пять ситуаций на каждую категорию преступлений). Задания моделировали правовые ситуации, причём в каждом случае непосредственно указывались причины, условия, возможные последствия нарушений. Каждая из представленных на рассмотрение ситуаций описывала конфликт норм права и морали. Испытуемым предлагалось установить, какие из ситуаций отражают нарушения норм морали и права, и оценить степень их общественной опасности.

Прежде чем перейти к непосредственному представлению результатов, позволяющих описать специфику отношения к законопослушанию современных студентов, скажем о специфике их ориентации в содержании юридически значимых ситуаций.

Таблица 1 Распределение значений показателя «продуктивность ориентации в содержании юридически значимых ситуаций» у представителей современной студенческой молодёжи

Показатели		Продуктивность ориентации в содержании							
			юрид	ически з	начимы	іх ситу	/аций		
Образовательная	ст	уденты	-	СТ	гуденты		студенты-		
группа	ИН	іженері	Ы	педаг	огическ	ого	И	сторики	1
				нап	равлени	1Я			
	X_{cp}	X	σ	X_{cp}	X _{min} -	σ	X_{cp}	X _{min} -	σ
Нарушение		min ⁻			\mathbf{X}_{max}			\mathbf{X}_{max}	
нормы права		\mathbf{X}_{max}							
	13,11		2,47	12,95	10-	1,75	13,36	6–15	2,32
		8–15			15				
Определение	5,28	2–7	1,30	5,48	2–9	1,54	5,40	2–11	2,28
степени общест-									
венной опасно-									
сти нарушения									

Как видно из таблицы 1, продуктивность ориентации в содержании юридически значимых ситуаций у испытуемых выше в случае определения нарушения нормы права, тем самым само нарушение

нормы распознаётся ими успешнее, чем степень её общественной опасности. Можно говорить о том, что представители современной студенческой молодёжи испытывают существенные трудности в поиске параметров определения степени тяжести правонарушений. Вместе с тем в ходе применения U-критерия Манна-Уитни значимые различия между группами испытуемых по продуктивности их ориентации в правовом содержании не были установлены.

Таблица 2 Распределение значений показателя «готовность к правопослушному поведению» у представителей современной студенческой молодёжи

Показатели		Готовность к правопослушному поведению								
Образовательная	студенты-			c	студенты			студенты-		
группа	инженеры			педа	педагогического			историки		
		направления								
Значения	X _{cp}	X min- X max	σ	X _{cp}	X _{min} - X _{max}	σ	X _{cp}	X_{min} - X_{max}	σ	
	33,45	26– 38	3,64	36,24	23–41	4,31	33,57	21–41	4,91	

Как видно из данных таблицы 2, большинство современных студентов стремятся к решению социальных задач с позиций действия правовых норм. Молодые люди способны рассматривать их в качестве регуляторов форм социального поведения. Универсальные атрибуты правовой сферы — правовые нормы и юридические законы воспринимаются ими как условия ориентации в широком спектре повседневных социальных ситуаций. Немаловажное значение в процессе принятия и реализации требований сферы действия права могут иметь возрастно-психологические особенности индивидов, а также опыт разрешения личностью правовых вопросов.

Демонстрируя готовность к соблюдению требований сферы действия права, современные молодые люди зачастую не способны осознать в полной мере необходимость наличия и реализации подобных социальных нормативов.

Содержательный анализ вариантов деформации индивидуального правосознания студентов позволяет остановиться на описании данного аспекта более подробно.

Таблица 3 Распределение значений общего показателя развития правосознания у представителей современной студенческой молодёжи

Показатели	V	Индивидуальный вариант развития правосознания								
Образовательная	студенты-			C	студенты			студенты-		
группа	инженеры			педаг	педагогического			историки		
				наг	направления					
Значения	X _{cp}	X	σ	X _{cp}	X _{min} -	σ	X _{cp}	X _{min} -	σ	
показателя	min-			_	\mathbf{X}_{max}		_	\mathbf{X}_{max}		
		\mathbf{X}_{max}								
	41,90		6,86	43,05	35-	4,38	45,14	37–	5,083	
		32-			51			54		
		53								

Статистически значимых различий между группами испытуемых по степени искажения правосознания установлено не было. При этом студенты разных образовательно-профессиональных групп могут проявлять большую вариативность деформаций ($\sigma = 6,86$ и $\sigma = 5,083$, соответственно).

Таблица4

Распределение значений показателя «индивидуальный вариант развития правосознания» у представителей современной студенческой молодёжи

Показатели	V	Индивидуальный вариант развития правосознания								
образовательная	студенты-			c	студенты			студенты-		
группа	ИІ	нженерь	I	педа	гогическ	ОГО	историки			
				наз	правлени	Я				
Значения	X_{cp}	X min-	σ	X_{cp}	X_{min-}	σ	X_{cp}	X_{min}	σ	
показателя		X_{max}			X_{max}			X_{max}		
«Правовая ин-	8,91	7–12	1,87	7,75	4–17	3,49	8,43	5–12	2,23	
фантильность»										
«Правовой	14,82	10–20	2,99	16,30	10–19	2,32	15,29	9–21	2,59	
скептицизм»										
«Правовой	8,64	7–12	1,57	10,65	6–13	2,00	10,86	7–18	2,59	
идеализм»										
«Правовой	9,36	4–16	4,08	8,75	6–14	2,15	10,48	6–15	2,73	
эгоцентризм»										

Исходя из данных таблицы 4, можно отметить, что превалирующим вариантом деформации индивидуального правосознания является «правовой скептицизм». «Правовой скептицизм» подразумевает

наличие личностно-мотивированного понимания и признания несостоятельности права. Согласно представлениям правовых скептиков юридический закон и правовые нормативы недостаточно проработаны в содержательном плане, поддерживаются и обеспечиваются государством, способны ущемлять возможные интересы личности. При этом студенты указывают на существование возможности реализации иных социальных нормативов (нравственности, морали).

Немаловажное значение в ходе анализа и интерпретации студентами юридически значимых ситуаций могут иметь проявления таких индивидуальных вариантов развития правосознания, как «правовой эгоцентризм» и «правовой идеализм». С одной стороны, студенты осуществляют признание и реализацию правовых нормативов с целью извлечения исключительно личной выгоды и защиты собственных гражданских интересов. С другой стороны, они способны проявлять убеждённость в том, что функционирование юридических норм приведёт к качественному улучшению форм социального взаимодействия, а наличие правовых нормативов соотносится со спецификой явлений социальной действительности.

Обобщая вышеизложенный материал, можно сделать следующие выводы. У представителей современной студенческой молодёжи отношение к декларируемым социальным требованиям весьма неоднозначно, противоречиво. Немаловажное значение для принятия и реализации студентами социально-психологических нормативов могут иметь как возрастные особенности, так и специфика опыта решения ими социальных задач.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области; проект 14-16-40005а (р) «Психологические механизмы разрешения противоречия нравственного и правового содержаний в юридически значимых ситуациях».

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА-МЕНЕДЖЕРА В ВУЗЕ

В. И. Тихонова Кандидат педагогических наук, доцент, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Россия

Summary. Psychological-Pedagogic peculiarities of spiritual and moral self-development of a student-manager in the University are considered in the article. This problem is looked at with the help of a humanistic approach. The practical way out of this problem is based on a humanistic model of the educational process of cooperation where the idea of spiritual and moral self-development of a student-manager in the process of resolving of situational problems.

Keywords: vocational education; spiritual and moral self-development; humanistic approach; method of resolving of situational problems.

Одной из особенностей современной образовательной ситуации является необходимость высшей школы стать важнейшим фактором гуманизации человеческих отношений, формирования новых жизненных установок. Всё больший динамизм социальной среды требует от высшей школы восполнить объективный дефицит высокопрофессиональных специалистов, обладающих профессиональной компетентностью, духовно-нравственной культурой, способных творчески, соответственно усложняющимся задачам, осуществлять своё человеческое и социальное предназначение.

Этими обстоятельствами объясняется интерес к проблеме духовно-нравственного саморазвития будущего менеджера, который возник в последнее время в психолого-педагогической науке.

Проблема духовно-нравственного саморазвития лежит в основе гуманизации образования, которое обращено к глубинам человеческого, самостного в человеке. Отношение к человеку как ценности, а также как носителю и творцу этих ценностей, являющееся фундаментом гуманистической парадигмы, напрямую связано с идеей духовно-нравственного саморазвития. Однако рассмотрение феномена духовно-нравственного саморазвития следует предварить ретроспективным анализом научных предпосылок становления понятия «саморазвитие», сущность которого исследователи трактуют по-разному.

- М. К. Мамардашвили, рассматривая саморазвитие человека как процесс изменения личности, который обусловлен социальной природой человека, отмечает: «Человек есть движение. Человек это «среднее», выпадающее в остаток в результате движения «Я», которое проявляется как остаток в этом движении, должно само себя сотворить» [4, с. 57].
- М. С. Каган связывает развитие личности с тремя детерминантами: природной, социальной и культурной. Саморазвитие в его понимании представляет процесс, который соотносится с внешними обстоятельствами жизни человека, однако детерминируется изнутри, связан с потребностями, чувствами, постижением смысла жизни, духовно-нравственным взрослением человека [3, с. 29].
- У Н. А. Бердяева потребность саморазвития «теснейшим образом переплетена с потребностью познания, рождающей усилия человека по обогащению внутреннего мира и обретению связей с миром внешним» [1, с. 152].
- В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев обращают первостепенное внимание на то, что саморазвитие позволяет личности свободно самоутвердиться «...во всей совокупности человеческих отношений, в культуре, в истории...» [6, с. 9].

Как мы видим, основные концептуальные подходы к понятию «саморазвитие» разделяются по принципу приоритетности внешнего и внутреннего в человеке. Чаще всего на первый план выдвигаются творческие начала и внутренний потенциал личности к непрерывному саморазвитию.

Оценка состояния научной разработанности проблемы духовнонравственного саморазвития личности, приводит к выводу, что она имеет глубокие корни в истории науки. Философско-культурологические основания этого понятия мы находим у целого ряда известных философов и культурологов (Н. А. Бердяева, М. М. Бахтина, М. С. Когана, Д. С. Лихачёва и др.). Большинство авторов понимают духовно-нравственное саморазвитие как «массив способов и плодов деятельности людей», который ориентирован экзистенциально. Для психологической антропологии важнейшим является вопрос о том, как человек усваивает культурные образцы поведения. Психологическое содержание этих культурных образцов имеет отношение и к духовно-нравственному саморазвитию (Г. Мюррей, А. Спиро, Д. Хонигман и др.). Идеи представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.) о самоактуализирующейся личности очень близки к идеям духовно-нравственного саморазвития человека.

В представлениях о духовно-нравственном саморазвитии сторонников самых различных направлений и точек зрения объединяет, пожалуй, одно — вынесенность истоков духовно-нравственного саморазвития за пределы индивидуального человеческого существования. Это находит подтверждение в тезисе Э. Фрома: «... духовно-нравственная сфера такова, что для удержания её... нужна напряжённая, восходящая энергия личной веры» [8, с. 183]. А также в утверждении А. Швейцера: «...единственная возможность придать своему бытию какой-либо смысл состоит в том, чтобы поднять своё единственное отношение к миру до уровня духовно-нравственного...» [9, с. 89]. Духовно-нравственное саморазвитие в данном контексте понимается как энергия и содержание жизнетворчества человека, его способность к самосознанию и свободному выбору.

Кардинальные изменения в современном мире обновили содержание понятия духовно-нравственного саморазвития, значительно расширив и усложнив его. Современный подход к рассмотрению феномена духовно-нравственного саморазвития позволяет, на наш взгляд, охарактеризовать его как явление нашей глубины сознания, как созидательное творчество, предполагающее интегративную активность, рефлексию, эмоциональную грамотность, гуманистическое мышление, гармоничное действие. Опираясь на высоко преобразующую силу духовно-нравственного саморазвития, будущий специалист получает уникальную возможность гармоничного целостного развития.

Следует отметить, что процесс духовно-нравственного саморазвития требует глубокого переосмысления содержания педагогического процесса, технологий развивающего обучения, определения принципов построения и функционирования инновационной педагогической системы. Вместе с тем реализация инновационного педагогического процесса невозможна без опоры на классические основы содержания образования (М. Н. Скаткин, Я. А. Лернер, В. В. Краевский и др.), которые отмечают, что в общедидактическом плане обучение как целостный процесс подразумевает взаимосвязь и преемственность всех элементов содержательной целостности. Хотя, в современных условиях развития личности наибольшую значимость приобретают опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-чувственной воспитанности, которые в контексте гуманистического подхода к образовательному процессу ведут к развитию мысли и чувства, духовно-нравственному саморазвитию. Безусловно, духовно-нравственное саморазвитие будущего специалиста требует организации образовательного процесса как духовно-нравственного пространства – пространства возможной встречи людей, составляющих частички единого целого. Однако это целое каждый человек на начальном этапе духовно-нравственного саморазвития ощущает по-своему. Умение присоединиться к целому требует длительных усилий от человека, в силу чего становится серьёзной задачей духовно-нравственного саморазвития. Это предполагает соучастие преподавателя в работе со студентами по освоению культурных форм взаимодействия, включение в диалогическое общение, что, несомненно, ведёт к увеличению позитивных объединяющих проявлений: осмыслению и познанию окружающего мира, совершенствованию своего поведения, перестройке внутренней духовно-нравственной жизни, а также приводит к общему результату — взаимной трансформации сознания субъектов образовательного процесса.

Анализ теоретических положений отечественных психологов показывает, что духовно-нравственные ценности первоначально формируются в коллективном сознании участников образовательного процесса и затем закрепляются в индивидуальном сознании человека. Сформированное духовно-нравственное сознание будущего специалиста рассматривается как основное содержание процесса профессионализации и составляет вершину духовно-нравственного саморазвития.

Проектируя учебно-воспитательный процесс, педагог должен иметь в виду общую закономерность: воспитание духовно-нравственного сознания способствует духовно-нравственному саморазвитию, а оно в свою очередь — становлению духовно-нравственной личности.

Важнейшим условием построения учебно-воспитательного процесса, создания целостного упорядоченного образа мира, его дальнейшего расширения, в котором при помощи понятийной идентификации узнаются непосредственно чувственно отражаемые духовно-нравственные явления и ситуации, является рефлексивно-инновационная среда. Благодаря рефлексивным возможностям будущий специалист осознаёт основания своей профессиональной деятельности и личностно переосмысливает различные проблемные ситуации, в которых она разворачивается. Такого рода рефлексивные способности развиваются в разнообразных формах учебного взаимодействия, позволяя включить механизм духовно-нравственного саморазвития личности.

Основываясь на анализе исследований по проблеме развития управленческой профессии субъекта труда, можно заключить, что диалектика духовно-нравственного саморазвития будущего специалиста основана на двух базовых процессах — творчестве и рефлексии, педагогическими эквивалентами которых выступают проблемность и

диалог. Творчество является непременным условием существования человека в профессии. Оно обеспечивает продвижение субъекта от цели до результата. Будущий специалист, реализуясь средствами своей деятельности, обязательно включается в креативный процесс, который актуализируется в креативном результате как создании объективно или субъективно нового продукта. Рефлексия означает осознание себя и ожиданий других субъектов образовательного процесса, это попытка понять происходящее в себе и себя в происходящем путём самостоятельного обращения к самоанализу.

Будущая профессия требует от студента постоянного саморазвития, самосовершенствования в рамках воспроизводства культуры, рефлексия же обеспечивает возможность открытия новых смыслов как предпосылки адекватного воспроизводства ценностей. В процессе духовно-нравственного саморазвития творчество определяет эффективность достижения результата, в то время как рефлексия преобразуется в состояние, обеспечивающее духовно-нравственное саморазвитие. Следовательно, рефлексивно-творческое образование должно стать стержнем процесса духовно-нравственного саморазвития будущего специалиста. Реализация этого становится возможной лишь на диалогическом уровне. Развитость внутреннего диалога, на наш взгляд, может быть признана одним из критериев духовно-нравственного саморазвития личности.

Для того чтобы каждый студент внутренне включался в учебный диалог, он должен научиться выполнять творческие задания, связанные с дискуссией. Основной целью творческого диалога мы считаем развитие и улучшение функционирования личности в многообразии её проявлений и конкретных условий её духовно-нравственной жизни и учебно-профессиональной деятельности [7, с. 19].

С позиции поиска путей реализации данной цели нам представляется целесообразным применение проблемных ситуаций духовнонравственного выбора, в которых осуществляется рефлексивный подход к формированию у студентов духовно-нравственных навыков и умений в связи с профессиональной подготовкой и духовно-нравственным воспитанием.

Идея целесообразности использования в учебно-образовательном процессе проблемных ситуаций подчёркивается В. И. Загвязинским, по мнению которого, полезно строить учебный процесс, как цепь учебных ситуаций, ядром которых являются учебно-познавательные задачи, понимаемые не в узко методическом, а в широком психологическом смысле как цель, заданная в конкретной ситуации [2].

В рамках концепции лично-ориентированного образования для нас важной представляется позиция В. В. Серикова, согласно которой: «воспитанник в педагогической ситуации должен находиться в позиции субъекта преодоления собственной «недостаточности», проявления «усилия над собой», «самоопределения». Предметом приоритетного внимания педагога в этой ситуации становится сфера ценностей и смыслов, совершаемых личностью поступков, а не внешние атрибуты и регламентация её деятельности; побуждение воспитанника к проявлению отношения к другому человеку, как самоценности, упражнение его способности к самоотдаче, к свободно избираемому нравственному поступку...» [5, с. 17].

Учитывая накопленный материал по духовно-нравственному саморазвитию студентов в процессе профессиональной подготовки, мы разработали методику организации работы студентов в проблемных ситуациях, которая должна обеспечить глубокое и органичное воплощение требований духовности и нравственности в профессиональной деятельности личности: выработку единства духовно-нравственного знания, убеждения и действия, сформированность готовности осуществлять духовно-нравственный выбор. Эта методика предполагает педагогическое руководство деятельностью студентов в учебновоспитательном процессе, а также наблюдение за вхождением студентов в проблемную ситуацию, её рефлексивным исследованием, появлением новых навыков, духовно-нравственных способностей.

Проблемные ситуации нами использовались как структурные единицы учебно-методической системы, которая удовлетворяет требованиям к основным параметрам деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

В ходе учебных занятий духовно-нравственное саморазвитие выступало не только в качестве центральной задачи. Оно также рассматривалось как внутреннее условие успешной профессионализации будущего специалиста. Большое внимание обращалось на то, как идёт расширение духовно-нравственных знаний студентов, обретение ими духовно-нравственных умений, изменение отношения к себе и окружающему миру, осознание духовно-нравственных ориентаций, духовно-нравственной позиции.

Результаты работы в проблемных ситуациях свидетельствуют о том, что духовно-нравственная деятельность студентов на стадиях своего становления и осуществления регулируется смысловыми, целевыми, операциональными установками. На вершине уровневой иерархии на-

ходятся смысловые установки, актуализируемые мотивом. Смысловые установки представляют собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к духовно-нравственной деятельности.

В ходе работы с конкретными ситуациями нами был проведён качественный анализ решения студентами-менеджерами проблемных задач. Результаты анализа показали, что по способу решения проблемной задачи студентов можно разделить на две группы.

К первой группе мы отнесли студентов, решения которых являются следствием применения готовых знаниевых средств и операциональных схем, имеющихся в прошлом опыте субъекта.

Ко второй группе нами были причислены испытуемые, довольствующиеся найденным решением, которое показалось им наиболее очевидным в данных условиях, но которое не являлось верным ответом на вопрос, поставленный в задаче, и поэтому решение задачи было неуспешным.

Для студентов первой группы характерно гармоничное соотношение развития интеллектуальных и личностных компонентов в мыслительном процессе. Таким испытуемым свойственны разнообразные подходы к решению задачи в ситуациях затруднений. Можно наблюдать у них большую разноплановость мыслительного процесса, а также попытку осмыслить себя как субъекта творчества. При поиске решения такой испытуемый неминуемо побуждается к духовно-нравственному саморазвитию.

Что касается испытуемых, относящихся ко второй группе, то они отличаются низкой вовлечённостью в деятельностный процесс и репродуктивным способом решения задачи. Это вполне объяснимо, т. к. преодоление проблемно-конфликтной ситуации для испытуемого связано с необходимостью переосмысления своих творческих возможностей, с преобразованием стереотипов своего опыта и тривиальных решений.

Для процесса решения задачи таких испытуемых характерно развитие личностных компонентов мышления внутри предметно-операционального плана, т. е. данное личностное содержание обладает наименьшей степенью целостности для субъекта.

Следовательно, продуктивность решения проблемных задач зависит от особенностей мышления личности, что определяет результативные и мотивационные характеристики творческого процесса.

Учёт результатов проведённого исследования поможет преподавателю создать атмосферу, способствующую возникновению учения, значимого для будущих специалистов, а также реализовать идею духовно-нравственного саморазвития и становления целостного человека культуры.

Библиографический список

- 1. Бердяев Н. А. О назначении человека. М.: Республика, 1993.
- 2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М. : Просвещение, 1987.
- 3. Каган М. С., Эткинд А. М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопр. психологии. 1989. № 4.
- 4. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1997.
- 5. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1995. № 5.
- 6. Слободчиков В. И. Реальность субъективного духа // Человек. 1994. № 5.
- 7. Тихонова В. И. Нравственное сознание будущего учителя в контексте профессионального образования // Культура физическая и здоровье. 2008. № 5 (19).
- 8. Фром Э. Душа человека. М.: Республика, 1992.
- 9. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. М.: Прогресс, 1993.

ДИАГНОСТИКА И ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ САМООЦЕНКОЙ И ПОКАЗАТЕЛЯМИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е. Н. Христич

 Перинатальный психолог, старший преподаватель,
 А. К. Берсирова
 старший преподаватель,
 Адыгейский государственный университет,

г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия

Summary. Adolescence is an important period in the development of the human ego-conception and development of a self-evaluation as the main regulator of conduct, activities and interpersonal relationships. Self-esteem and interpersonal relations are the cornerstones of social and psychological life of the teenager.

Keywords: adolescence; conflict; self-esteem; interpersonal communication.

В современной человеческой культуре переходный период между детством и взрослостью считается проблемным и занимает почти целое десятилетие. В этот период происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, возникают новые образования, за-

кладываются основы сознательного поведения, формируются нравственные представления и социальные установки. Многие личностные образования (Я-концепция, самооценка, взгляды на жизнь) в этом возрасте крайне изменчивы, поскольку находятся на стадии активного формирования. Известные отечественные учёные отмечали, что период 12–16 лет характеризуется не только физиологической перестройкой организма, но и возрастным психологическим кризом, вызванным изменением социальной ситуации развития, отношений с окружающим миром, самооценки, а также сменой ведущей деятельности [3].

Самооценка подростка претерпевает ряд метаморфоз. В процессе взросления подростка самооценка переориентируется с учебной деятельности на межличностные взаимоотношения со сверстниками, становится менее зависимой от оценок окружения подростка, в содержательном смысле в ней наиболее заметными становятся моральные качества, способности и воля, самооценка во многом определяет успешность деятельности и статус подростка в группе сверстников [5].

Весь комплекс взаимоотношений, свойственных подростковому возрасту, напрямую связан со способом реагирования на проблемы и переживания, которые в подростковом возрасте, в силу переходного периода, могут быть выражены особенно остро. Именно в этом возрасте они могут быть отчасти осознаны и закреплены на долгие годы, могут отложить отпечаток на все взаимоотношения, личные и общественные, которые напрямую связаны с самооценкой подростка [1].

Мы исследовали существование взаимосвязи между самооценкой и показателями межличностных отношений в старшем подростковом возрасте. В исследовании приняли участие учащиеся 11 классов численностью 32 человека (13 юношей и 19 девушек).

Среди методик были использованы:

- 1. Методика «Интегральная самооценка личности»;
- 2. Методика изучения самооценки С. А. Будасси;
- 3. Методика «Вербальная диагностика самооценки личности»;
- 4. Методика диагностики межличностных отношений А. А. Рукавишникова:
 - 5. Методика изучения способности к самоуправлению в общении;
 - 6. Методика диагностики принятия других (по шкале Фейя).

Результаты исследования самооценки личности подростка представлены в рисунке 1.

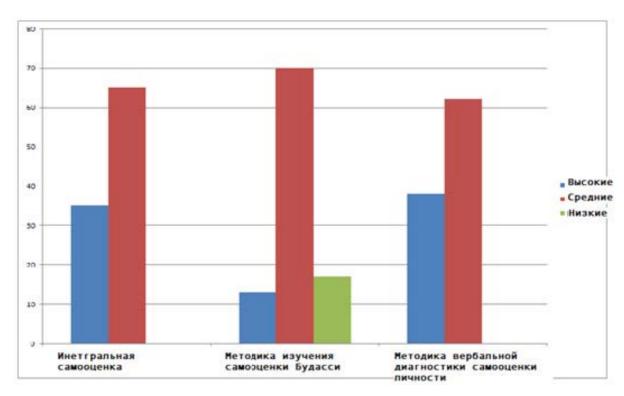


Рис. 1 «Распределение высоких, средних и низких показателей самооценки» (%), n=32

Как видно из рисунка 1, средних показателей по методике «Интегральная самооценка личности» в два раза больше, чем высоких (низких нет вовсе).

У большинства опрошенных подростков самооценку нельзя назвать адекватной: она либо завышена, либо имеет тенденцию к завышению. Если рассматривать отдельные шкалы данной методики, то умеренное число средних показателей можно заметить только по шкале «ум», в рамках же остальных шкал в основном встречаются показатели выше средних.

Распределение результатов исследования самооценки методиками Будасси и «Вербальная диагностика самооценки личности» в целом повторяют результаты исследования методикой «Интегральная самооценка личности»: средних показателей больше, чем завышенных; низких показателей либо нет вовсе, либо незначительно мало.

Результаты исследования межличностных отношений подростков представлены в таблице «Распределение высоких, средних и низких показателей межличностных отношений подростков» (рисунок 2).

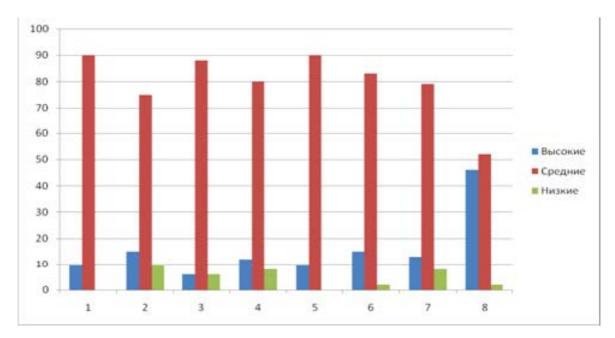


Рис. 2. Распределение высоких, средних и низких показателей межличностных отношений подростков (%), n=32

- 1 включение (выраженное поведение Ie); 2 включение (требуемое поведение Iw);
- 3 контроль (выраженное поведение Ce); 4 контроль (требуемое поведение Cw);
- 5 аффект (выраженное поведение Ae); 6 аффект (требуемое поведение Aw);
 - 7 самоуправление в общении;
 - 8 принятие других.

Результаты изучения межличностных отношений подростков показывают доминирование средних значений включённости в отношения, аффективности взаимодействия и контроля взаимоотношений. Это распространяется как на реально действующие взаимоотношения, так и на представления подростков о требуемом поведении. Важно обратить внимание на то, что, в основном, выраженное поведение совпадает с представлениями подростков о требуемом в межличностных отношениях. Это может говорить о слабой выраженности внутриличностных рассогласованностей, конфликтов. Показатели способностей к самоуправлению в общении также в большинстве своём оказались в рамках нормы (79 % средних показателей по выборке). Обращает на себя внимание большая распространённость среди опрошенных подростков высоких (46 %) и почти полное отсутствие низких (2 %) показателей принятия других. Данный факт, возможно, объясняет большинство ранее рассмотренных результатов изучения самооценки: человек, относящийся с добром к окружающим должен иметь адекватную самооценку. В ходе исследования самооценки подростков было выявлено доминирование средних и высоких показателей. В отношении межличностных отношений можно сказать, что доминируют средние показатели включённости, контроля, самоуправления и аффективности в отношениях. Исключение составляет лишь показатель «принятие других», где наибольшее распространение получили не только средние оценки, но и высокие.

Нами был проведён корреляционный анализ взаимосвязи самооценки и межличностных отношений в подростковом возрасте. Мы использовали статистический критерий ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ показал, что существуют положительные взаимосвязи между показателями самооценки и выраженным поведением включённости и контроля в общении, а также принятием других. Показатель самооценки (методика Будасси) положительно коррелирует с выраженным поведением включённости личности в общение (R_S=0,72; p=0,01) и с показателем принятия других в общении (R_S=0,33; p=0,02). Данные коэффициенты закономерны, поскольку высокая самооценка предполагает минимальное наличие у человека комплексов и других барьеров в общении, следовательно, субъект с высокой самооценкой видит другого человека «незамутнённым» взглядом, принимает его таким, какой он есть, активно участвует в общении.

Положительная взаимосвязь показателя интегральной самооценки и выраженного поведения аффективности в общении (R_S =0,61; p=0,01) свидетельствует, что подросток с высокой самооценкой принимает самое живое отношение к предмету общения и к ситуации общения в целом, он не равнодушен. Помимо интегрального показателя самооценки, с выраженным поведением аффективности в общении положительно прокоррелировали отдельные шкалы данной методики: самооценка ума, самооценка доброты, самооценка честности, привлекательности и самооценка общительности — что подтверждает высказанное предположение о логичности соответствия высокой самооценки наличию заинтересованной позиции подростка в межличностных отношениях.

Помимо положительных коэффициентов были получены и отрицательные — между интегральной самооценкой, с одной стороны, и выраженным поведением контроля в общении (R_S = -0.34; p=0.01) и самоуправлением в общении — с другой стороны (R_S = -0.33; p=0.02). Обнаруженные факты, вероятно, можно объяснить тем, что люди с низкой самооценкой в силу психологических барьеров более подозрительны, напряжены, склонны к усиленному самоконтролю.

Интересно также то, что не было обнаружено ни одного статистически значимого коэффициента между самооценкой и требуемым поведением в общении (Iw, Cw, Aw). Вероятно, с самооценкой связано, прежде всего, именно реальное поведение, то, которое есть на самом деле, в котором проявляются наиболее ярко все психологические барьеры. В воображаемом плане, в представлениях о должном поведении в межличностных отношениях подобные барьеры могут нивелироваться.

Следовательно, можно сделать вывод о существовании в подростковом возрасте положительной взаимосвязи между самооценкой и показателями межличностных отношений, навыков самоуправления в общении и умения принимать других. На основании данных нашего исследования можно разработать рекомендации для формирования адекватной самооценки и эффективных стратегий построения межличностных взаимоотношений подростками.

Библиографический список

- 1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2002. 364 с
- 2. Коломинский Я. Л. Социальная психология школьного класса. Мн. : Аинформ, 2003. 328 с.
- 3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, $1977.-304~\mathrm{c}.$
- 4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб. : Речь, 2007. 392 с.
- 5. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 2003. 431 с.
- 6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Психотерапия, 2009.-544 с.

V. ADULTHOOD AND MATURENESS AS THE MOST IMPORTANT STAGE OF LIFE CYCLE

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

О. В. Зайцева

Аспирант,

Ю. А. Пермякова

Уральский государственный педагогический университет, помощник руководителя, Институт опережающего образования, г. Екатеринбург, Свердловская область, Россия

Summary. The article examines the coping-strategies of modern women. The article discusses the characteristics of modern women during midlife crisis. The article presents the results of a comparison coping-strategy for women with different levels of education.

Keywords: mid-life crisis; coping strategies.

Современная социально-экономическая ситуация развития предъявляет особые требования к адаптивным ресурсам личности. Комплексное изучение поведения личности на ступени взрослости, предполагает рассмотрение конструктов, обусловливающих способность к адаптации, как к социальным, так и к личностным трансформациям и кризисам. Одним из ключевых конструктов такого рода, выступают копинг-стратегии поведения, определяющие психологическое благополучие, как отдельного человека, так и общества в целом [3].

Под копинг-поведением понимается способность субъекта к созданию осознанной эмоциональной и поведенческой стратегии поведения, предпринимаемой в стрессовой ситуации [2]. Особый интерес представляет рассмотрение особенностей конструктивного коппинг-поведения в периоды нормативных возрастных кризисов, в частности кризиса середины жизни. Феномен личностного кризиса середины жизни определяется критической оценкой и переоценкой достигну-

того, достаточно часто доминирующими в общем фоне настроений становятся депрессивные состояния [1].

Достаточно актуальным представляется рассмотрение вопроса о механизмах конструктивного копинг-поведения современных женщин среднего возраста в период кризиса середины жизни. Что определяется не только необходимостью решения вопроса о персонализации личностного развития женщины среднего возраста, но и социальным запросом на здоровую, адаптивную и способную в современных условиях к самореализации в семье и социуме женщину. В исследованиях Н. С. Труженниковой выделены психологические особенности женщин, переживающих кризис середины жизни, состоящие в изменении ценностно-смысловой сферы, нарушении эмоциональной сферы личности и дефектах я-концепции [4]. В исследованиях О. Р. Тенн выявлено, что семейное положение женщины 30-35 лет, её вовлечённость в общественное производство, а также возможность профессионального развития и роста являются важнейшими социальными факторами, определяющими успешность процесса совладания с трудностями и социально-психологическую адаптацию женщин в переходном возрасте. Работающие, имеющие благополучную семью женщины выступают активными участниками процесса формирования социальных отношений, ощущают себя более счастливыми и здоровыми. В то же время индивидуально-психологическими факторами, блокирующими выбор адаптивных форм поведения, являются повышенный уровень тревожности, фрустрации, эскапизма, ригидности, низкий уровень осмысленности жизни, присутствует высокий уровень выраженности эмоционально-ориентированного стиля, стиля, ориентированного на избегание и отвлечение [5].

Психологической основой совершенствования адаптационных возможностей женщины в современных условиях является развитие её личностного потенциала, уровня самопознания. В связи с этим интересным для рассмотрения представляется вопрос о сравнении копинг-стратегий поведения у женщин среднего возраста с разным уровнем образования, а именно — имеющих психологическое образование и женщин, не имеющих образования.

Исследование коппинг-стратегии поведения женщин в возрасте 30—40 лет, имеющих различный уровень образования, было проведено на базе «Уральского гуманитарного института» г. Екатеринбурга. Выборка составила 40 респондентов, из них 20 студентов заочного отделения факультета практической психологии, и 20 сотрудниц других факультетов

института. Психодиагностический инструментарий включал: методику «Копинг-поведения в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой), опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптированном варианте Т. А. Крюковой, опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда (адаптация А. К. Осницкого), «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева, методику диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка. Сравнительный анализ данных был проведён посредством метода U-критерия Манна-Уитни, полученные значения достоверны на уровне статистической значимости р $\leq 0,01$. Так были получены статистически значимые различия по выраженности следующих факторов:

- По методике «Копинг-поведения в стрессовых ситуациях» статистически значимые различия выявлены по шкалам: проблемно-ориентированный копинг $U_{\rm эмпирич.}=8$, эмоционально-ориентированный копинг $U_{\rm эмпирич.}=53$, копинг, ориентированный на избегание $U_{\rm эмпирич.}=80,5$.
- По методике «Способы совладающего поведения» статистически значимые различия выявлены: по шкалам: конфронтации $U_{_{_{_{_{_{2Мпирич.}}}}}}=0$, дистанцирования $U_{_{_{_{2Mпирич.}}}}=14,5$, самоконтроля $U_{_{_{2мпирич.}}}=0,5$, поиска социальной поддержки $U_{_{_{2Mпирич.}}}=83$, принятия ответственности $U_{_{_{2Mпирич.}}}=57$, бегства избегания $U_{_{2мпирич.}}=14$, планирования решения проблемы $U_{_{2мпирич.}}=0$, положительной переоценки $U_{_{2мпирич.}}=0,5$.
- По методике самооценки психических состояний статистически значимые различия выявлены по шкалам: тревожность $U_{_{\rm ЭМПИРИЧ.}}=12,5,$ фрустрация $U_{_{\rm ЭМПИРИЧ.}}=0,$ агрессивность $U_{_{\rm ЭМПИРИЧ.}}=5,5,$ ригидность $U_{_{\rm ЭМПИРИЧ.}}=0,5.$
- По «Тесту смысложизненных ориентаций» статистически значимые различия выявлены по шкалам: цели $U_{_{_{_{_{_{_{3MПирич.}}}}}}=0$, процесс $U_{_{_{_{3МПирич.}}}}=29,5$, результат $U_{_{_{3МПирич.}}}=14$, локус контроля я $U_{_{_{3МПирич.}}}=41$, локус контроля жизнь $U_{_{_{3МПирич.}}}=9$, осмысленность жизни в целом $U_{_{_{3МПирич.}}}=11,5$.
- По методике диагностики социально-психологической адаптации выявлены различия по шкалам: адаптация $U_{_{_{_{_{_{3MПирич.}}}}}}=4$, интернальность $U_{_{_{_{3MПирич.}}}}=77,5$, стремление к доминированию $U_{_{_{3MПирич.}}}=48,5$.

Анализ полученных данных показал, что женщины, обучающиеся на факультете практической психологии, обладают более высоким уровнем адаптационного потенциала, интернальности, стремления к доминированию, проявляют большую осознанность целей, удовле-

творённость самореализацией. Среди них выявлен более низкий уровень фрустрации, тревожности, агрессивности, и ригидности, что является показателем стабильности внутренних психических переживаний и устойчивости к неудачам. Женщины-психологи в стрессовых ситуациях выбирают копинг-поведение, ориентированное на решение проблемной ситуации, в отличие от женщин не психологов, которые выбирают эмоционально-ориентированный копинг и копинг, ориентированный на избегание. При этом у женщин-психологов преобладают копинг-стратегии самоконтроля, планирования решения проблемы, положительная переоценка и поиск социальной поддержки (возможна помощь специалиста). Женщины не психологи используют в своём арсенале преодоления трудных жизненных ситуаций копинг-стратегии конфронтации, дистанцирования от проблемы, бегство — избегание.

Таким образом, выявлены статистически значимые различия среди женщин, имеющих различный уровень образования. Это свидетельствует, что женщины среднего возраста, переживающие кризис середины жизни, обучающиеся на факультете практической психологии, достаточно успешно трансформируют знания, получаемые ими. Они выступают активными участниками процесса формирования социальных отношений, избирая при этом продуктивные копинг-стратегии, эффективно преодолевая трудности жизни.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать вывод, что повышение уровня психологической компетенции современных женщин позволит более адаптивно и продуктивно проживать кризис середины жизни.

Библиографический список

- 1. Волынская Л. Б. Смысл середины жизни: подведение итогов как основа дальнейшего пути // Психология зрелости и старения. 2002. № 1 (17). С. 5–28.
- 2. Корсакова Л. И. Копинг-поведение и защитные механизмы системы адаптации личности. URL : http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08_2010/11.pdf .
- 3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения : монография. Кострома : КРУ им. Н. А. Некрасова, Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
- 4. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2008. 474 с.
- 5. Тенн О. Р. Стратегии совладающего поведения женщин переходного возраста, переживающих экзистенциальный кризис : автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2010. 223 с.

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

С. В. Тарасов

Кандидат психологических наук, доцент, Пензенский государственный университет,

Д. А. Трошин

Медицинский психолог диспансерного отделения Областная наркологическая больница г. Пенза, Россия

Summary. The problem of loneliness lately, covers more people. This is due to demographic, social, economic, and political transformations of our society that have occurred over the last decade. The problem of female loneliness relevant because the woman is the follower of the kind, raises children. And if a woman brings into the family of negative feelings that accompany the feeling of loneliness, it primarily affects children who have also laid the propensity for the emergence and strengthening this sense in the future. That is why the study of women's loneliness as a psychological phenomenon can fairly be considered as a relevant research topic, which is important both from a scientific and from a practical point of view.

Keywords: lonely; lonely person; the level of subjective feelings of loneliness; lack of satisfaction of needs in communication; psychological isolation.

До сих пор не существует единого мнения о том, является ли одиночество нормой или патологией. Одни считают одиночество положительным явлением в жизни человека, находя в нём экзистенциальный смысл существования человека, другие относят его к тяжёлым психическим состояниям, обычно сопровождающимся плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями. Можно сказать, что одиночество как объективная психологическая проблема современности не утрачивает своей актуальности.

Явление женского одиночества, а также клинико-психологические аспекты переживания одиночества у женщин как предмет эмпирического исследования изучен пока недостаточно. Вопрос о характере, причинах и клинико-психологических особенностях проявления одиночества женщин является многоаспектным и требует дальнейших научных исследований. Возможно, что тщательное рассмотрение вопроса предоставит возможность подойти к разрешению проблем, связанных с негативным переживанием этого состояния. В связи с чем было проведено исследование, целью которого стало изучение клинико-психологических особенностей проявления одиночества у женщин среднего возраста.

Объект исследования: состояние одиночества у женщин среднего возраста. Предмет исследования: клинико-психологические особенности проявления одиночества у женщин среднего возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что:

- 1. Переживание одиночества у женщин с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества характеризуются проявлением таких клинико-психологических особенностей, как: неблагоприятный уровень функциональных состояний; высокий уровень невротизации, депрессии, тревожности; высокий потенциал склонности к суицидным реакциям.
- 2. Высокая степень субъективного ощущения одиночества отрицательно влияет на функциональное и эмоциональное состояние женщин.

Основными методами диагностики явились: тесты, опросники, метод статистической обработки данных (t-критерий Стьюдента, метод ранговой корреляции по Спирмену).

Для исследования выбраны следующие методики: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона; методика диагностики самочувствия, активности и настроения САН; методика диагностики уровня невротизации (Л. И. Вассермана); опросник депрессии Бека (ВDI); методика диагностики уровня личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин); методика выявления склонности к суицидальным реакциям «СР-45».

В исследовании принимали участие женщины в возрасте от 27 до 37 лет. Эмпирическую выборку составили 50 человек. Из них 25 человек, женщины с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества, составили первую группу. 25 человек, женщины с низким уровнем субъективного ощущения одиночества, составили вторую группу.

Первоначально с помощью методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона были сформированы две группы: первая и вторая группа, численность каждой составила 25 человек. Первую группу составили женщины зрелого возраста с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества. Вторую группу составили женщины зрелого возраста с низким уровнем субъективного ощущения одиночества. С помощью t-критерия Стьюдента были установлены статистически значимые различия в показателях переживания одиночества между обозначенными группами. Таким образом, наше исследование было построено на изучении и сравнительном анализе клинико-психологических особенностей переживания одиночества у женщин с низким и высоким уровнем субъективного ощущения одиночества.

В качестве клинико-психологических особенностей проявления одиночества у женщин нами рассматривались такие характеристики, как степень субъективного ощущения одиночества, функциональные состояния (самочувствие, активность, настроение), уровень невротизации и депрессии, суицидальные реакции.

В результате проведённого экспериментально-психологического исследования с помощью подобранных методик были установлены статистически достоверные различия в особенностях переживания одиночества у женщин среднего возраста.

На основании полученных данных был сделан вывод о том, что переживание одиночества у женщин с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества, в сравнении с женщинами, имеющими низкий уровень, характеризуются проявлением таких клинико-психологических особенностей, как: высокая степень субъективного ощущения одиночества; неблагоприятное функциональное состояние по параметрам «Самочувствие», «Активность», «Настроение»; высокий уровень невротизации; умеренно выраженный уровень депрессии; высокий уровень ситуативной и личностной тревожности; средний уровень проявления склонности к суицидным реакциям.

Выявленные клинико-психологические особенности свидетельствуют о неблагоприятном функциональном и эмоциональном состоянии женщин с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества.

В процессе математической обработки данных с помощью метода Спирмена были выявлены корреляционные статистически значимые связи субъективного ощущения одиночества с клинико-психологическими особенностями женщин среднего возраста. Основываясь на данных корреляционного анализа, мы убедились, что состояние одиночества является существенным фактором в развитии депрессии, невротизации и отрицательно влияет на такие функциональные состояния, как самочувствие, активность.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что обе гипотезы, выдвинутые в начале исследования, подтвердились.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения с женщинами, имеющими высокий уровень субъективного ощущения одиночества, коррекционных и психотерапевтических мероприятий.

Библиографический список

- 1. Водопьянова Н., Старченкова Е. Трагедия одиночества // Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Речь, 2005. С. 180–187.
- 2. Кузнецов О. Н., Лебедев В. И. Психология и психопатология одиночества. М.: Просвещение, 1995. 335 с.
- 3. Садлер У., Джонсон Г. От одиночества к аномии // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. С. 21–51.
- 4. Самоукина H. В. Женское одиночество. M. : ACT, 2007. 256 с.
- 5. Швалб Ю. М., Данчева О. В. Одиночество: социально-психологические проблемы. Киев: Украина, 2001. 270 с.

ПРОБЛЕМА ИНФАНТИЛИЗМА СОВРЕМЕННЫХ ВЗРОСЛЫХ

Е. В. Чепкасов Кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. What are the causes of infantilism? Why do adults play and why they refuse to grow up? In this article, the author attempts to answer this question.

Keywords: infantilism; games; childhood; Evgeniy Chepkasov.

Уже многократно говорилось и писалось о том, что современные взрослые люди имеют избыточное количество детских черт и действуют в рамках таких моделей поведения, которые скорее соответствуют поведению детей, а не взрослых. Не опираясь полновесно ни на какую теорию, объясняющую такое положение вещей, я хотел бы высказать собственное видение проблемы.

Почему играют дети? Потому, что это позволяет им моделировать и обучаться в процессе моделирования. Что моделируют дети? Мир. Мир этот может быть реальным или фантастическим, но в любом случае он имеет законы, которые должны соблюдаться, что обеспечивается правилами игры. Дети склонны фантазировать, додумывать то, что им пока не известно об окружающем мире, т. е. их сознание мифологично. Если мы говорим о вымышленном мире, моделируемом детьми, то знание о нём также характеризуется законченностью. Правила очерчивают круг вопросов, которые могут возникнуть по отношению к играемому миру, и являются ответами на эти вопросы. Дети компенсируют свои недостаточные опыт и знания о мире тем, что они создают альтернативные миры или живут по правилам альтернативных миров, доступным и понятным. В игре дети самоутверждаются.

Почему играют взрослые и почему они отказываются взрослеть? Укажем несколько причин.

1. Взрослые чувствуют, что окружающий мир неласков по отношению к ним, их статус в этом мире ничтожен, и они выбирают другие миры, открывающие большие перспективы для развития. Так, в рекламе кредитки «Альфа-банка» сказано буквально следующее: «Стать орком 80 уровня — это тоже карьерный рост». Реклама направлена на «офисный планктон», играющий на рабочем месте в компьютерные игры. Не уверен, что целевая аудитория была рада такой откровенной насмешке.

- 2. Взрослые чувствуют, что детьми быть выгодно: всеобщая любовь, снисходительность к их ошибкам, различного рода преференции со скидкой на их психологический возраст, отсутствие ответственности. Поэтому в современном мире юноши и девушки зачастую сознательно откладывают момент инициации, не желая становиться взрослыми либо желая быть героями своих детских игр, что к реальному взрослению практически не имеет отношения. Это, кстати, является одной из причин упадка, в котором находится институт семьи: реальные семьи живут не по тем правилам, которые предлагаются детской мифологией. И попытки вписать жизнь в эти правила обычно приводят к разводам.
- 3. Взрослые чувствуют, что быть детьми модно, причём модно быть плохими детьми. В данном случае я говорю не об атрибутивной моде или моде на одежду, а о моделях поведения, связанных с трансляцией массовой культуры. Какие-то из этих моделей фиксируются в западных мультфильмах, какие-то - в телевизионных ток-шоу, где детские истерики взрослых стали чертой жанра. Некоторые - в рекламных роликах. Сдержанность, спокойствие, самоограничение как поведенческие черты сейчас не в чести. Напротив, повышенная эмоциональность, экспрессивность (если не сказать истеричность), эгоистичность и потакание малейшим своим капризам – черты представителей современного потребительского общества. Эти черты считаются нормальными, или, точнее, экономически оправданными, поскольку стимулируют спрос на товары и услуги не первой необходимости. Однако это черты не взрослого, а капризного и избалованного ребёнка. Именно таков современный среднестатистический житель мегаполиса, именно на такой типаж ориентируются многие из тех, чьи финансовые возможности невелики.
- 4. Взрослые чувствуют, что детские модели поведения, детская атрибутика, детский стиль одежды делают их более живыми, непосредственными, чистыми и, соответственно, привлекательными. Это очень характерно для девушек и женщин, эксплуатирующих пресыщенность мужчин, либо их стремление к чистоте, либо их педофилическую заинтересованность для завоевания. Есть целая индустрия моды, в рамках которой производятся одежда, обувь и аксессуары, превращающие женщин в девочек. Нимфетки в современном обществе пользуются большим спросом, чем нимфы.
- 5. Взрослые иногда чувствуют то же, что и дети-эгоисты, которые не хотят иметь братика или сестрёнку, вынуждая родителей потакать им и в этом. Повзрослев, они уже не хотят иметь дочку или сына, становятся чайлдфри, и это также примета времени. Взрослые стремятся оставаться единственным ребёнком в семье ещё одно печальное проявление инфантилизма.

6. Взрослые чувствуют, что постмодернизм является ведущим культурным направлением современности, даже если и не знают этого термина. Суть постмодернизма, как известно, заключается в игре, но это не детская игра по правилам, которая призвана сотворить из беспорядочного хаоса упорядоченный космос. Это игра, которая призвана создать из одного или нескольких упорядоченных космосов космос хаотический, в котором чаще всего отсутствует ценностная вертикаль и смысл существования.

Постмодернизм часто называют «игрой в бисер», ссылаясь на одноименный роман Германа Гессе. Суть этой игры заключается в том, чтобы из фрагментов различных мифологий, религий, мировоззрений, идеологий сложить некий коллаж, сущность которого пустотна. Предполагается, что игра — нормальное состояние человека и противоположность серьёзному отношению к действительности. Такое восприятие жизни «играючи», «понарошку» характерно, прежде всего, для интеллектуалов-эстетов, но транслируется и теми, для кого названная группа является референтной.

Инфантилизм — явление, обусловленное нарушением иерархии в семье. Поясню свою мысль. Изначально дети подчинялись родителям, младшие — старшим, мать — отцу. Отец отвечал за семью перед Богом, а также взаимодействовал с другими главами семейств, встраиваясь в социальную иерархию. У каждого члена семьи был чётко определённый круг прав и обязанностей. В частности, старшие заботились о младших, это было их обязанностью. А обязанностью младших по отношению к старшим было послушание. Взрослея, человек уже в пределах своей семьи перемещался по социальному лифту, это был явный и желанный прогресс, увеличивающий возможности взрослеющего. Возрастом определялся статус. Никто не стремился оказаться в подчинении у младших. Следовательно, инфантилизм был просто немыслим: инфантильные люди считались, да и были по сути своей, дурачками.

Современное общество далеко ушло от общества традиционного. Одним из проявлений инфантилизма было барство, замешанное на социальном неравенстве, позволяющее богатым откладывать взросление за счёт материальной обеспеченности. Яркий пример тому — фонвизинский Митрофанушка. То же барство, впрочем, можно увидеть и гораздо раньше: хотя бы в русских народных и иных сказках. Дочери злой мачехи, в отличие от трудолюбивых падчериц, весьма инфантильны. Никуда не делось барство и сейчас: жители мегаполиса инфантильны именно потому, что могут себе это позволить с финансовой точки зрения. Мягкие условия жизни приводят к мягкотелости, изнеженности, но проблема состоит в том, что по достижении некоторого возрастного порога мягкотелость превращается в черту характера.

VI. PROFESSIONAL PERSONAL DEVELOPMENT

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА НА ТРУД МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Д. Б. Казанцева

Кандидат психологических наук, доцент,

В. Бурков

Пензенский государственный университет, кандидат технических наук,

Пензенская технологическая академия

М. Н. Бричкова

студентка 3 курса,

Пензенский государственный университет

г. Пенза, Россия

Summary. Article is devoted to problems of employment of young specialists. Work methods with university graduates and ways of social protection of youth from unemployment are given.

Keywords: young specialists; work; unemployment; labor market; profession.

Актуальной проблемой современного общества является проблема трудоустройства молодых специалистов. Молодёжь составляет 30 % безработных, зарегистрированных в центрах занятости населения [10]. Молодые специалисты, окончившие вузы и колледжи, неизбежно сталкиваются с противоречием между своими ожиданиями и потребностями работодателей, что осложняет трудоустройство и вынуждает искать новую специальность или работать не по специальности [9]. Поэтому подготовка квалифицированных адаптированных, владеющих новейшими технологиями кадров – стратегическая задача России, способная повысить темпы роста экономики, обеспечив будущее [12].

В экономическом секторе выпускники, как социальная группа, могут стать инновационной силой, так как современный этап развития экономики России определяется как инновационный, с формированием нового типа экономического развития и появлением новых технологий, товаров и услуг [1; 2; 7].

При трудоустройстве выпускников основной проблемой является поиск работы по специальности, что объясняется отсутствием у них практических навыков, настойчивости в приобретении профессиональных знаний, недостаточно осознанный и точный выбор профессии, недостаточно качественное профессиональное самоопределение даже после получения образования, завышенная самооценка своего профессионально-квалификационного уровня [3; 6].

Потенциальные работодатели выпускникам вузов предлагают низкий уровень оплаты их труда. Однако если компания готова обучать и способствовать развитию вчерашнего выпускника, обладающего потенциалом, то это укрепит и даже повысит её позиции на рынке [11].

По данным рынка Graduate Recruitment в 2006–2010 гг., предоставленных проектом e-Graduate (www.e-Graduate.ru), есть 5 методов работы с молодыми специалистами: Graduate Program; стажировки; презентации в вузе; дни карьеры; подбор молодых специалистов на отдельные позиции в компании; производственная практика.

В системе занятости открываются молодёжные биржи труда (МБТ), содействующие постоянному или временному трудоустройству; молодёжные центры трудоустройства и информации (МЦТИ) с оказанием психологической, профконсультационной, юридической и информационной помощи. Данные организации создают условия для интеграции молодёжи на рынке труда, адаптации её к требованиям профквалификации, снижение социальной напряжённости [8].

В России, по законодательству, государство гарантирует: свободу профессионального выбора, режима труда; охрану труда, правовую защиту от необоснованного увольнения или необоснованного отказа в приёме на работу; бесплатное содействие службами занятости в трудоустройстве. Бездействие в отношении занятости молодёжи всегда приводит к социальным волнениям и разрушениям, росту преступности: по данным МОТ, в мире около 75 млн. безработных молодых людей 15–24 лет. В Европе – 5,5 млн. Молодёжная безработица – 22 %, что в два раза выше безработицы среди взрослых. В России безработица выше, чем в Европе и многих странах мира.

Международная организация труда, ведущая «молодёжную» статистику с 1991 г., отмечает: напряжённость возникла в 2008 г., и с 2008 по 2013 гг. страны ЕС ежегодно теряют 1,2 % своего ВВП из-за «потерянного поколения» — не работающей и не учащейся молодёжи, которая еженедельно обходится экономике Евросоюза в 3 млрд. евро (расходы на гос. пособия, потери от снижения уровня производства).

В России, согласно данным Росстата, молодёжь до 25 лет составляет среди безработных 28,2 %. По Европе — 23,7 %, в Польше и Болгарии — 28,4 % и 27,1 %. В Греции — 57,6 %, в Испании — 56,5 %, в Португалии — 38,7 %, в Италии — 37,1 %, в Словакии — 35,8 % [4]. В МОТ убеждены, что молодёжная безработица угрожает социальной структуре общества и инвестирование обойдётся дешевле, чем последующие выплаты пособий, потери в связи с антиобщественным поведением [5].

Таким образом, проблема трудоустройства молодых специалистов существует, комплексно влияя на рынок труда и систему профобразования. Её решение требует устранения пробелов в законодательстве Российской Федерации, разработки специальных программ поддержки молодых специалистов, налаживания вертикальных и горизонтальных систем «Профобразование – работодатель».

Библиографический список

- 1. Булимова Е. А., Казанцева Д. Б., Безрукова О. В., Селиванов В. Ф. Проблемы становления профессионала. Надёжность и качество : сб. тр. Междунар. симпозиума. Пенза: ИИЦ ПГУ, 2013. С. 283–284.
- 2. Гаврилова Н. В. Особенности адаптации молодых специалистов на рынке труда в современных условиях // Альманах современной науки и образования. $-2009. \mathbb{N} \ 10.$
- 3. Гаврилова Н. В. Социально-психологическая характеристика рынка труда // Психологическая наука и образование. 2012. № 4.
- 4. Зубченко Е. Молодёжная безработица в России // Новые известия. 2013.
- 5. Зубченко Е. Молодым здесь не место // Новые известия. 2013.
- 6. Иванова И. Н. Молодёжный рынок труда в контексте социальной политики // Высшее образование в России : журнал. 2010. № 2.
- 7. Казанцева Д. Б., Казанцев Е. А., Костюк Ю. А. Самоопределение личности в современном российском обществе. // Личность и социальное развитие: материалы II Международной научно-практической конференции 29–30 марта, 2014. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». С. 27–32.
- 8. Локтюхина Н. В. О направлениях государственной политики по содействию в трудоустройстве выпускников вузов // Право и образование : журнал. 2009. № 11.
- 9. Малка А. А., Чуева Я. Ю. Проблемы трудоустройства молодых специалистов. Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2013.
- 10. Обследование населения по проблемам занятости, 2013 // Госкомстат России. URL: http://www.gks.ru/
- 11. Орлова Е. А., Карпова Е. А. Проблема определения понятия адаптивности студентов вуза к современному рынку труда // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 2. (Сер. Психологические науки).
- 12. Савчук Д. А. Особенности рынка труда молодых специалистов в современной России и трудоустройство выпускников системы высшего профессионального образования // Известия Иркутской государственной экономической академии : электронный журнал. − 2012. − № 2.

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

И. А. Кадулина

Старший воспитатель, Детский сад № 2 общеразвивающего вида городского округа, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, Россия

Summary. This teacher has a professional teaching skills and abilities, owns innovative technology training and education. A necessary component of human professionalism is professional competence. One of the forms of professional development of the individual is the issue of kindergarten educators.

Keywords: publishing; professional competence.

Сегодня воспитателю ДОУ необходимо владеть информацией о педагогическом опыте в городе, стране. Следует читать много методической литературы и периодических изданий, где даётся обзор передовых технологий работы с детьми, родителями. Учитывая, что нагрузка у педагогов увеличивается из года в год, они всё-таки должны ориентироваться в современных технологиях, методиках и т. д. Каждый старший воспитатель разрабатывает свои формы просветительской работ в целях развития профессиональной компетенции педагогов ДОУ. Одной из форм данной работы является издание журнала для педагогов.

Плюсы такой формы взаимодействия с педагогическим коллективом заключается в следующем:

- 1. Педагогам предоставляется объективная информация, и они решают, что с ней делать.
- 2. Педагоги не ограничены во времени. Они могут взять журнал домой и изучить его подробнее.
- 3. Информация, предоставляемая в журнале, напрямую связана с работой и решением задач ДОУ.
 - 4. Педагоги всегда в курсе событий ДОУ.
- 5. Журнал помогает педагогам в накоплении опыта, создании методической копилки в группе.

Периодичность выпуска журнала 1 раз в месяц.

Журнал состоит из 8 рубрик.

1. «Наш календарь» — данная рубрика содержит план работы дошкольного учреждения на месяц.

- 2. «Прочитай это интересно» публикуется список статей периодической печати, поступающей в детский сад: «Дошкольное воспитание», «Дошкольная педагогика» и др. Воспитатель, заинтересовавшийся статьёй, может пойти в педагогический кабинет и изучить ей подробнее. Также в группе формируется каталог статей.
- 3. «В методическую копилку» данная рубрика содержит методические рекомендации воспитателям по организации работы с детьми. Например: «Как организовать команды из группы детей» и др.
- 4. Рубрика «Работа с родителями» помогает педагогам на практике применять эффективные формы взаимодействия с родителями.
- 5. «Советы специалистов». В этой рубрике даются советы психологов, музыкальных руководителей, инструкторов по физическому воспитанию, которые помогут установить с детьми более близкий контакт, выявить их способности, провести определённую работу.
- 6. «Формируем ПРС» содержится информация по организации развивающей среды в группе.
- 7. В рубрике «Организуем...» публикуется практический материал в помощь воспитателям при проведении работы с детьми. Это: сценарии развлечений, конспекты занятий, бесед и т. д.
- 8. «Отрывные странички» данный раздел направлен на работу с родителями. Здесь публикуются рекомендации, советы, памятки. В группе формируется папка с рекомендациями для родителей, которая станет хорошим помощником при проведении собраний, бесед и т. д.

Таким образом, в журнале печатаются статьи, посвящённые актуальным темам дошкольного учреждения.

В журнале намечены перспективы. В целях повышения профессиональной компетентности молодых специалистов, развития их коммуникативных навыков внедряется проект «Я — журналист». Данный проект предполагает следующее: молодой педагог получает тему, по которой он должен подготовить статью для одной из рубрик. Для этого он работает по определённому алгоритму:

- 1. Изучение темы: опыт работы в практике своего ДОУ, методической литературы, периодической печати, поиск статей по теме, поиск данной темы в средствах массовой информации, в интернетресурсах, опыт работы других ДОУ.
- 2. Социальный опрос: коллег по работе, коллег других ДОУ, родителей; по необходимости детей.
- 3. Обработка материала: актуальность, задачи, рекомендации по применению в условиях своего ДОУ.

- 4. Подача материала к изданию.
- Таким образом, педагог приобретает:
- •повышение профессионального уровня;
- •коммуникативные навыки;
- •аналитические навыки;
- •положительный контакт с коллегами, родителями, детьми.
- •повышенный уровень самооценки, утверждение своего статуса в коллективе;
 - •право на участие в жизни дошкольного учреждения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В. В. Мазур

Студент,

Уральский федеральный университет, им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия

Summary. This article deals with learning disability learning students in Russia. Offers solutions to this problem based on the European experience and Russian practice.

Keywords: disability learning; special education; information technology.

Проблема обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья всегда стояла остро. Существует много проблем для их образовательного процесса и профессионального развития. В школьные годы — это вопрос коммуникации со сверстниками, а в университетские — вопрос возможностей. О каких же возможностях идёт речь?

В первую очередь, о доступе таких студентов в учебные корпуса. Ограничения по возможностям у студентов разные — зрение, слух, перемещение. Не секрет, что в России подавляющее большинство медицинских, социальных и образовательных учреждений не приспособлены для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Элементарное отсутствие пандусов, а так же несоответствие нормам большинства существующих, ведёт к невозможности использования классического метода обучения.

Во-вторых, нежелание приспосабливать образовательные программы под нужды конкретного студента с ограниченными возможностями. Не секрет, что образовательные программы устаревают уже тогда, когда только вводятся в образовательный процесс. И если у здоровых обучающихся всегда есть возможность переучиться, то у рассматриваемой категории такой возможности практически нет.

И, наконец, моральная неготовность многих учебных заведений по обучению людей с ограничениями. По статистике, в России из ста инвалидов только два получают высшее образование, в странах же социального благоденствия (Норвегия, Швеция, Финляндия) до 70 % представителей данной социальной группы. А ведь мотивация именно этой группы студентов является самой большой. Эти люди хотят добиться большего, вырасти над собой, преодолеть свои недостатки и стать полноценной частью этого мира.

Если с решением последней проблемы в последнее время помогает квота от государства при поступлении, то первая является объективной и не даёт возможности получить профессиональное образование. Использование информационных технологий в данной ситуации является именно тем ключом, который может изменить ситуацию, когда, не выходя из дома, люди с ограниченными возможностями смогут получить высшее образование. Наиболее перспективными в данном отношении является обучение непосредственно информационным технологиям дистанционно.

Кроме этого, согласно всемирному докладу ЮНЕСКО «К обществам знания» (2005 г.) для построения новой общественной формации, общества знаний, в ранг ключевых были возведены понятия «образование для всех на протяжении всей жизни» и «обучающиеся общества». А обучение на протяжении всей жизни на текущий момент максимально возможно только посредством информационных технологий.

В 2009 году на базе МГУ им. М. В. Ломоносова и региональной общественной организации инвалидов «Стратегия» начали реализацию совместного проекта по созданию учебного Интернет-центра. Он должен был быть предназначен для повышения информационной грамотности инвалидов и обучения их информационным технологиям. Причиной для создания подобного центра заявлялась тенденция к увеличению количества людей с ограниченными возможностями в ближайшие десятилетия, как на территории России, так и во всём мире. По этой причине решение проблем профессионального обучения и обеспечения профессиональной занятости инвалидов является актуальным. Планировалось,

что этот центр станет и исследовательской, и учебной базой одновременно. Ожидалось, что особенностью проекта будет обучение людей с ограниченными возможностями и их трудоустройство в отрасли информационных технологий. А именно с профессиями, связанными с использованием веб-дизайна, компьютерной графики, полиграфии, мультимедиа, электронной журналистики и Интернет-обучения. УНИЦ «Стратегия» должен был стать составной частью Национального виртуального университета ИТ-образования МГУ им. М. В. Ломоносова как филиал виртуальной кафедры открытых информационных технологий факультета вычислительной математики и кибернетики.

Прошло пять лет, и можно констатировать, что столь необходимый в российских реалиях образовательный проект реализован в заявленных рамках не был. На факультете ВМК МГУ на 1 сентября 2014 года существует 19 кафедр, но ни одна из них не ведёт обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья. Кроме этого, данных по этому проекту моложе 2009 года найдено не было, что вызывает лишь сожаление. Единственная информация об этой идее была найдена на сайте непосредственно региональной общественной организации инвалидов «Стратегия» (http://www.ooi.ru/), которая проводит набор и обучение инвалидов на дистанционные курсы информационных технологий. Их партнёрами значится «Сетевая Академия ЛАНИТ», которая имеет статус партнёра многих компьютерных компаний, таких как Cisco, Apple, Microsoft, Adobe, IBM. Это не может не радовать, но приходится констатировать, что эти курсы не адаптированы для людей с ограничениями по зрению. Более того, эти курсы, например Cisco, требуют значительных ресурсов и дорогостоящей материальной базы. Этих ресурсов нет для обучения здоровых студентов, не говоря уже об образовании лиц с ограниченными возможностями.

Таким образом, на текущий момент в России нет успешных практик по созданию системы для обучения людей с ограниченными возможностями здоровья. Её создание необходимо сделать приоритетом для улучшения адаптации данной категории граждан в современном мире. Однако есть достаточно успешные зарубежные практики, сконцентрированные на обучении такой категории учащихся. Логично, что собрать в университете, где обучается 2–3 студента из рассматриваемой категории дорого и, увы, нерентабельно. Поэтому в зарубежной практике используется обучение в интернатах. С одной стороны, таким образом, сокращается контакт с ребятами без физических ограничений, что может негативно сказаться на адаптации в «большом»

мире. С другой стороны, повышается общее качество обучения за счёт концентрации необходимой научно-технической базы. То есть в библиотеке подобного интерната будут собраны учебные пособия, выполненные для слабовидящих, аудиоматериалы — для слабослышащих. Это даст возможность при максимальном охвате людей, нуждающихся в обучении, дать максимальное качество.

В условиях российских реалий наиболее перспективно создание подобных факультетов-интернатов при крупных высших учебных заведениях, например, федеральных университетах. Это даст возможность конвертировать имеющиеся научные знания соответствующих университетов в учебные пособия с максимально высокими образовательными стандартами в наиболее удобную форму для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Создание условий для обучения таких студентов будет дорогостоящим, но необходимым мероприятием.

На это можно ответить, что в России уже существуют коррекционные школы, направленные на обучение инвалидов. Однако они направлены в основном на среднее образование, что подтверждает письмо Министерства Образования и науки РФ № 48 от 4.09.1997 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов». Социальная ответственность государства и бизнеса в симбиозе могут позволить осуществить подобные проекты в крупных городах и дать новые возможности для высшего профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

ЭКСПЕРТ И СПЕЦИАЛИСТ: ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ, ЮРИДИЧЕСКИЙ СТАТУС В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ

М. Расходчикова

Студентка, Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия

Summary. The development of the institute of judicial expertise in Russia involves active use of knowledge of specialists and experts. This article analyzes the legal status, rights and obligations of experts and specialists in civil procedural law in Russia. The author highlights the similarities and differences between the parties to civil relations, examples of jurisprudence.

Keywords: expert; specialist; judicial examination; the legal status of the expert; the legal status of specialist; the specialist's conclusion; the expert's conclusion; civil process.

При рассмотрении гражданских дел суду нередко приходится исследовать факты, для установления которых необходимы специальные познания в области науки, искусства, медицины и других сферах деятельности. Когда для решения возникших у суда вопросов требуется проведение исследования, назначается судебная экспертиза. Также иногда возникают ситуации, когда нет необходимости в исследовании, но у суда есть спорные вопросы, и ответить на них сможет лишь лицо, которое имеет соответствующие знания. То есть, помимо назначения экспертизы, суд может прибегнуть к помощи специалиста, целью которого является оказание содействия суду.

Между специалистом и экспертом присутствует ряд сходств и различий. Главное сходство между указанными участниками гражданско-процессуальных отношений заключается в том, что они являются лицами, содействующими суду в осуществлении правосудия. Они способны разрешить вопросы, на которые обычные люди, не имеющие специального образования и знаний, дать точного и содержательного, а самое главное, истинного ответа, не смогут. Несмотря на то, что между ними существует такое большое сходство, их правовое положение, функции, а также статус даваемых ими заключений различны.

Как считает Сахнова Т., отличительный признак специалиста – он не проводит специального исследования для установления нового специального факта; его задача – оказать консультационную и техни-

ческую помощь суду при совершении различных процессуальных действий. Именно специалист даёт профессиональные пояснения по специальным вопросам, когда не требуется проведения исследования. И, напротив, главная отличительная функция эксперта заключается в проведении им специального исследования [8].

Следует отметить, что в действующем законодательстве правовое положение специалиста, в отличие от эксперта, не нашло адекватного правового регулирования. В отношении специалиста (как и педагогического работника, переводчика) законодатель ограничился лишь несколькими статьями в ГПК РФ, из которых можно делать лишь предположительные выводы об указанном субъекте. Складывающаяся в разных регионах судебная практика об участии специалиста в гражданских делах не становится широко известной. И даже если иметь в виду практику и процессуальные традиции, требуется более детальное регулирование процессуального положения лиц, содействующих осуществлению правосудия, в силу особенностей, присущих процессуальным отраслям права и законодательству [9]. В федеральном законе «Об исполнительном производстве» ст. 61, не считая ст. 63 [10], является единственной статьёй, посвящённой статусу специалиста, то есть, указанный закон также весьма скупо определяет правовое положение специалиста.

Как уже говорилось, статус даваемых экспертом и специалистом заключений различен. Экспертное заключение является одним из доказательств по делу, в то время как консультации и пояснения специалиста — нет, поскольку консультация специалиста представляет собой способ исследования доказательств, а потому она не может подтверждать или опровергать значимые для дела обстоятельства и, следовательно, не является доказательством [3].

В судебной практике существует большое количество примеров, когда суд вынужден прибегать к помощи специалиста или эксперта. Так, мировой судья судебного участка № 1 Серовского судебного района Свердловской области для получения консультации привлёк в процесс специалиста, работающего начальником отдела маркетинга ОАО «Металлургический завод им. А. К. Серова», который пояснил в суде суть и назначение акций, которые вызвали спор [7].

При возникновении в суде необходимости в проведении экспертизы специалист способен оказать своей консультацией существенную помощь суду в решении следующих вопросов: какая экспертиза (экспертиза какого рода, вида) должна быть назначена в судебном процессе; примерная формулировка вопросов, представляемых эксперту; из каких

источников и каким образом могут быть получены свободные и экспериментальные образцы для сравнительного исследования при проведении судебно-почерковедческой и судебно-технической экспертизы документов; в каком экспертном учреждении или каким экспертом может быть проведена предполагаемая экспертиза, какой приблизительный срок её производства и какова приблизительная стоимость предполагаемой экспертизы [6]. Таким образом, консультация эксперта имеет достаточно большое значение в гражданском процессе.

Специалиста могут вызвать в суд с целью анализа заключения эксперта, и при этом заключение специалиста будет содержать не только критику выводов эксперта, но и исследование материалов. Суд, при наличии оснований, оценивая мнение специалиста, может принять решение о назначении дополнительной экспертизы.

В своей статье, рассматривающей проблему участия специалиста в исполнительном производстве, Дьяконова О. Г. отмечает, что законодатель не уточняет процессуальную форму документа, в котором специалист отражает свои выводы, не устанавливает разницы между заключением эксперта и заключением специалиста. Более того, федеральный закон «Об исполнительном производстве» даже не предъявляет требований к заключению специалиста, что, безусловно, является пробелом в российском законодательстве [4].

Эксперт даёт заключение в письменной форме. Данное заключение обязано включать в себя описание проведённого исследования, выводы, сделанные в результате этого исследования, а также ответы на вопросы, которые были поставлены судом.

Экспертное исследование может проводиться одним или несколькими экспертами. Экспертиза, проводимая не менее чем двумя экспертами одной специальности, называется комиссионной, экспертами разных специальностей – комплексной (ст. 82, 83 ГПК РФ).

В ч. 2 ст. 85 ГПК РФ законодателем особо подчёркнуто, что эксперт не вправе самостоятельно собирать материалы для проведения экспертизы; вступать в личные контакты с участниками процесса, если это ставит под сомнение его незаинтересованность в исходе дела; разглашать сведения, которые стали ему известны в связи с проведением экспертизы, или сообщать кому-либо о результатах экспертизы, за исключением суда, её назначившего.

Суд может не согласиться с заключением, но в таком случае несогласие должно быть мотивировано в решении или определении суда, также суд оценивает заключение эксперта в соответствии с частями ст. 67 ГПК РФ.

Рассмотрим на конкретном примере ситуацию, когда суд не согласился с заключением эксперта. 12 февраля 2013 года судебная коллегия по гражданским делам Пензенского областного суда вынесла апелляционное определение, в котором полагает, что стоимость одного норма-часа ремонтных работ была определена экспертом в нарушение п. 7.5.7. методических рекомендаций. Поскольку эксперт ранее работала в страховой компании «РЕСО-Гарантия», где у неё сложились неприязненные отношения, участие её в деле противоречит ст. 18 ГПК РФ. Кроме того, судом она была допрошена в качестве свидетеля, а свидетельские показания, оформленные экспертным заключением, не могли быть положены в основу решения суда [1].

Эксперт привлекается к конкретному судебному разбирательству на основании ходатайства. Стороны, их представители, иные заинтересованные лица могут просить суд о назначении в качестве эксперта конкретного лица по их выбору, заявить отвод эксперта, сформулировать вопросы для эксперта [2] и т. д. Но окончательное решение о выборе эксперта принадлежит суду.

В своей статье Жижина М. В. отмечает, что иногда судьи с точки зрения организации процесса не видят разницы между свидетелем и экспертом и удаляют эксперта из зала до его допроса. Это неправильно, так как эксперту нужна информация, подлежащая выяснению в процессе доказывания. Своим участием в допросе других участников процесса он проверяет свои экспертные действия. Эксперт обычно не участвует при подготовке к судебному разбирательству, и в ходе последнего для него могут выявиться новые факты, существенные для его исследования и дачи заключения [5].

Делая вывод, следует сказать, что привлечение специалиста и эксперта к судебному разбирательству является одним из наиболее важных условий правильного разрешения спора. Исходя из вышеизложенного, нельзя считать, что заключение специалиста для суда не так важно, как заключение эксперта. Именно на основании доводов специалиста можно назначить повторную экспертизу, тем самым обеспечив значительный вклад в правильное рассмотрение конкретного дела. Хочется отметить, что, несмотря на различный статус эксперта и специалиста, правовой силы их заключений, не стоит недооценивать значимость каждой из этих фигур в гражданском процессе. Их заключения являются дополнением друг друга и важнейшим способом применения сведений для разрешения спора.

Библиографический список

- 1. Апелляционное определение судебной коллегии по гражданским делам Пензенского областного суда, № 33-341 от 12.02.2013. URL: https://rospravosudie.com/court-penzenskij-oblastnoj-sud-penzenskaya-oblast-s/act-422830110/
- 2. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002, № 138-ФЗ (ред. от 28.12.2013). // СЗ РФ. 18.11.2002. № 46. ст. 4532.
- 3. Дружинин А. Консультация специалиста в гражданском процессе // ЭЖ-Юрист. 2013. № 30. С. 56–57.
- 4. Дьяконова О. Г. Специалист в исполнительном производстве: особенности процессуально-правового статуса // Исполнительное право. 2012. № 1. С. 63.
- 5. Жижина М. В. Особенности тактики допроса эксперта (специалиста) в гражданском и арбитражном процессе // Арбитражный и гражданский процесс. 2011. № 2.
- 6. Маслинов Γ . Н. Специалист в гражданском, уголовном и в административном судопроизводстве. URL: http://logik1957.pravorub.ru/personal/22929.html
- 7. Решение по гражданскому делу № 2-149/2014, г. Серов от 11.02.2014. URL: https://rospravosudie.com/court-sudebnyj-uchastok-mirovogo-sudi-1-g-serova-s/act-213852672/
- 8. Сахнова Т. Доказательственное значение специальных познаний // ЭЖ-Юрист. 2004. № 21. С. 23.
- 9. Федулова С. Н. Некоторые проблемы правового регулирования процессуального положения лиц, содействующих осуществлению правосудия по гражданским делам // Российский судья. 2013. № 7. С. 18.
- 10. Об исполнительном производстве: федеральный закон от 02.10.2007 № 229-ФЗ (ред. от 28.12.2013) // СЗ РФ. 08.10.2007. № 41. ст. 4849.

ВЛИЯНИЕ КАДРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ

Э. Н. РзаеваО. Н. Чернова

Кандидат психологических наук, доцент, кандидат психологических наук, доцент, Московский гуманитарный институт им. Е. Р. Дашковой, г. Москва, Россия

Summary. This article explores the arrangement and the functions of human resource technologies. The contents of human resource technologies give evidence how important to handle the rate, the selection and the career of the staff. Working out the human resource technologies. The varieties of human resource technologies.

Keywords: the staff; human resource technologies; to handle the human resource.

Многообразие управленческой практики требует многообразия средств воздействия на управляемые объекты. Эти средства воздействия чаще всего отожествляются с методами, технологиями и механизмами управления.

В управлении персоналом важное место занимают технологии, применение которых позволяет решать задачи кадрового и психологического сопровождения стратегии организации. Эти технологии называют кадровыми (КТ, персонал-технологии).

Кадровая технология — это средство управления количественными и качественными характеристиками состава персонала, обеспечивающее достижение целей организации, её эффективное функционирование.

Для того чтобы организация успешно справлялась с теми задачами, которые стоят перед ней, нужны люди с определёнными способностями, профессией, профессиональным опытом. А это означает, что таких людей сначала надо оценить их профессиональные качества, деловые и личностные качества, произвести отбор, ввести в состав организации и обеспечить такое включение их возможностей в достижении целей организации, которое было бы полезным, как для работника, так и для организации.

Это означает, что по отношению к способностям человека в организации необходимо производить некие управленческие действия, которые позволят:

1. Своевременно оценить уровень его квалификации.

- 2. Перемещать на должности или рабочее место, где его возможности наиболее полно будут востребованы.
- 3. Обеспечить заинтересованность в качестве и количестве труда и ряд других.

Содержание этих управленческих действий связано с применением кадровых технологий.

Кадровые технологии, применяемые в управлении персоналом, можно разделить на три большие группы (рис. 1).

КТ, обеспечивающие по-	КТ, обеспечивающие	КТ, обеспечивающие
лучение персональной	требуемые характери-	востребованность воз-
информации	стики состава персонала	можностей персонала

Рисунок. 1. Три группы кадровых технологий

К первой группе следует отнести кадровые технологии, обеспечивающие получение всесторонней достоверной информации о человеке.

Это прежде всего методы оценки, которые в совокупности и составляют содержание технологии оценки. Среди них можно выделить основные формы оценки персонала — это аттестация, в государственной службе ещё и квалификационный экзамен.

Вторую группу кадровых технологий составляют технологии, которые обеспечивают требующие для организации текущие и перспективные, количественные и качественные характеристики состава персонала. Это технологии отбора, формирования резерва, кадрового планирования, профессионального развития. Совокупность этих кадровых технологий органично включена в структуру кадровой службы, служб управления персоналом.

К третьей группе относятся кадровые технологии, которые позволяют получить высокие результаты деятельности каждого специалиста и синергетического эффект от согласованных действий всего состава персонала. Это означает, что управленческие действия, предпринимаемые на основе этих кадровых технологий, будут характеризоваться своевременностью принятия кадровых решений, рациональностью применения возможностей персонала, оптимальностью структуры привлекаемых сил для решения стоящих перед организацией задач. Сюда можно отнести технологии как подбор персонала, управление карьерой персонала и ряд других [1].

Эти кадровые технологии взаимосвязаны, взаимодополняют друг друга, а в реальной управленческой практике в большей части и не реализуются одна без другой. Их можно рассматривать как базовые кадровые технологии (рис. 2).

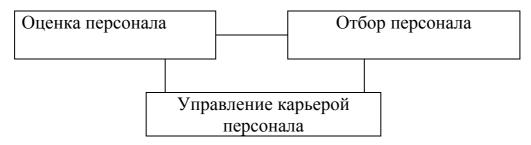


Рисунок. 2. Базовые кадровые технологии

Кадровые технологии выполняют специфические управленческие функции. Во-первых, они обеспечивают дифференцированное воздействие на систему социальных отношений организации с целью удовлетворения её потребностей в количественных и качественных характеристиках персонала. Во-вторых, они обеспечивают более тонкое и более рациональное включение профессиональных возможностей человека в систему социальных, прежде предписанных ролей, и прежде всего профессиональных ролей организации. В-третьих, на их основе формируется внутри организации механизм воспроизводства и востребованности требуемого профессионального опыта.

Объектом их воздействия являются в первую очередь профессиональные способности человека, рациональное использование его профессионального опыта в организации, создание условий для их полноценной реализации. Грамотное применение кадровых технологий вносит вклад в управляемость организации, эффективность её деятельности, формирование социального капитала организации.

Например, такая кадровая технология, как аттестация, не относится к общей управленческой технологии. В то же время её последствия могут иметь прямое отношение к изменению статуса человека в организации.

Кадровые технологии в любой организации, на любом предприятии, в том числе и в государственной службе, должны применяться на нормативной правовой основе. Это означает:

- содержание кадровых технологий должно быть доступно и понятно тем, по отношению к кому они применяются;
- кадровые технологии не должны нарушать права человека, ущемлять личное достоинство, приводить к получению и разглашению информации;
- право на применение кадровых технологий должны иметь, кто имеет достаточную квалификацию для этого.

Также особое внимание необходимо уделить психологическому сопровождению персонала.

Психологическое сопровождение деятельности персонала в организации направлено в первую очередь на развитие внутреннего потенциала человека и формирование ориентационного поля развития, достижение полноценной профессионально-психологической реализации личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности.

Реализация функций психологического сопровождения персонала связана со следующими направлениями:

- 1) психологическая диагностика;
- 2) психологическое консультирование, коррекционно-развивающие мероприятия, психологическая профилактика;
 - 3) психологическое просвещение;
 - 4) социально-психологический мониторинг [2].

Наиболее распространённая задача, стоящая перед психологами в настоящее время, — это психодиагностика, то есть выявление и измерение психологических качеств людей. Данные используются для определения индивидуально-психологических характеристик будущего сотрудника, его соответствия должности с целью грамотного установления должностных обязанностей и прогнозирования особенностей его функционирования в структуре организации. Распространено и тестирование действующего персонала. Довольно часто ставится задача анализа деятельности, какого- либо подразделения с целью изучения психологического климата в коллективе, выяснения причин конфликтов или поиск ресурсов для увеличения эффективности деятельности подразделений. Другой распространённой задачей является построение психологического портрета личности сотрудника для максимально эффективного использования потенциала каждого члена коллектива и сохранности психологического здоровья личности [3].

Поводом для этого чаще всего выступают формирование кадрового резерва, проведение аттестации, ротации персонала, поиск эффективного стиля управления для конкретного руководителя. Однако психодиагностика может использоваться не только для оценки того, что уже сложилось в человеке, но и позволяет прийти ему на помощь в поиске ресурсов дальнейшей само актуализации и саморазвития. Как видим, диапазон возможного применения психодиагностики в жизнедеятельности организации достаточно широк, что является немаловажной предпосылкой для её использования.

С учётом того, что любая организация — жёстко структурированная система, а деятельность в ней помимо оперирования с документами связана с потоками информации, повышенной ответственностью, общени-

ем и взаимодействием с людьми, сотрудникам предъявляются особые требования, касающиеся личностных и профессиональных качеств.

Вдвойне большую ответственность несут руководители, так как от слаженности их работы, от способности взаимодействовать с подчинёнными и добиваться поставленных целей зависит эффективность функционирования организации в целом. В связи с этим очевидна высокая значимость психологического фактора в работе персонала, поэтому психологическая компетентность — важная составляющая образа не только современного руководителя, но и специалиста [4].

Регулярное изучение всех категорий персонала, понимание объективных потребностей сотрудников, их подлинных мотивов поведения, ведущих интересов и выбор соответствующих методов объединения отдельных индивидуумов в высокоэффективный, работоспособный коллектив позволяет руководителям в итоге решать сложные производственные задачи.

Таким образом, деятельность психолога в организации должна выступить в качестве фактора, обеспечивающего развитие социальнопсихологического направления работы с персоналом по реализации кадровой политики.

Кадровые технологии в управленческой деятельности имеют свой объект воздействия — возможности, профессиональные способности человека. Они являются важнейшим средством управления количественными и качественными характеристиками состава персонала.

Библиографический список

- 1. Базаров Т. Ю. Управлением персоналом. М., 2009.
- 2. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации : учебник / под ред. А. Я. Кибанова. М., 2006.
- 3. Морозова Γ . Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. М. : Речь, 2006.
- 4. Самоукина Н. В. Искусство управления персоналом банка. М. : Русская Деловая литература, 2006.

ЭФФЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СОБСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ КАК ФАКТОР ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И УСПЕШНОСТИ

Е. В. Сенькина

Преподаватель, Егорьевское медицинское училище, г. Егорьевск, Московская область, Россия

Summary. This article elucidates the essence and components of the concept of 'time-management', the importance of the ability to organize their own time for health preservation and for success; contains references that help educators and parents to organize their own activities to educate the skills of time management in children.

Keywords: time management; stress prevention; achieving goals; successfulness.

Может, спел бы я арию Гремина — Нету времени, нету времени. И получил бы квартальную премию — Нету времени, нету времени. Есть люблю, а стоять за пельменями — Нету времени, нету времени.

Александр Розенбаум

Современный ребёнок растёт и развивается в интенсивной среде, сталкивается с колоссальным потоком новой информации, которая постоянно обновляется, с большим количеством деловых и личных контактов (в том числе и виртуальных).

Подумайте: если бы вы попробовали успеть учиться нескольким предметам одновременно, читать по пять-шесть книг в месяц, играть на музыкальных инструментах и три-четыре раза в неделю заниматься спортом, при этом помогать родителям с домашними делами и расширять свою социальную сеть — как бы вы себя чувствовали? А ведь это всего лишь типичная картина жизни среднего старшеклассника.

Как успевать сделать всё, что запланировано, и не испытывать стресса из-за «выхода из графика»? Что нужно учесть при планировании дел?

Быть успешным в современном мире, не научившись управлять этими потоками, невозможно. И здесь нам на помощь приходит ...тайм-менеджмент!

Тайм-менеджмент — это система приёмов, позволяющих человеку эффективно организовать деятельность по достижению поставленных целей.

Задача окружающих ребёнка взрослых – родителей, учителей и др. – помочь ему понять, осмыслить сущность правильной организации личного времени; подвести к мысли о том, что стать успешным в наше время можно только при условии умелой организации собственного времени; показать значение времени в жизни человека. Ведь, чем раньше ребёнок научится грамотно организовывать своё время, тем более спокойно, без стрессов и эффективно пройдут его школьные годы, и тем более радостную, насыщенную и наполненную событиями жизнь он проживёт.

Тайм-менеджемент — это залог психологического (да и физического) здоровья! Всем: родителям и нам, педагогам, хочется видеть не только умное, воспитанное, но и здоровое будущее поколение. Как известно, всё закладывается в детстве, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, и любое отклонение в развитии организма, любая более или менее серьёзная проблема в детском, подростковом или юношеском возрасте сказывается на состоянии здоровья взрослого человека.

Оглянемся назад и посмотрим, нова ли эта тема для воспитания ребёнка и для школы? Может быть, за новым словом скрывается привычная деятельность взрослых? Обучение детей навыкам планирования всегда было важной задачей школы. Школьный дневник с расписанием, плакат на стене с режимом дня — всё это элементы тайм-менеджмента!

Что должен учесть педагог, который поставил перед собой задачу сформировать у своих учеников навыки тайм-менеджмента?

Понятие «тайм-менеджмент» пришло к нам из бизнеса. Изначально система разрабатывалась для взрослых людей с целью повышения производительности их деятельности. Работа по формированию навыков тайм-менеджмента у взрослых строилась в трёх направлениях:«Цель», «Время», «Управление».

«Цель» стоит на первом месте не случайно. Ведь тайм-менеджмент — это организация деятельности по достижению собственной цели! Изначально цель может транслироваться взрослым, но ребёнок должен принять эту цель, соотнести с собственными потребностями. К сожалению, чаще всего цель ребёнку задаёт взрослый, а роль детей сводится к тому, чтобы понять, что же от них хочет родитель или педагог. А если у ребёнка нет своей цели, то нет и желания найти время для того, чтобы её достичь. И получается следующая картина: взрос-

лый ставит цель, которая значима для него; предлагает детям эту цель достичь; сам определяет время, когда ребёнок должен этим заниматься; да ещё и контролирует, чтобы всё было сделано в срок.

Грустно, не правда ли? Что можем сделать для ребёнка мы, взрослые? Как можем привлечь детей к освоению приёмов организации времени? Как объяснить им, что время невосполнимо, что его, в отличие от потерянных денег, нельзя вернуть?

Ответ на вопросы можно найти в учебно-методическом пособии «Тайм-менеджмент для детей, или Как научить школьни-ков органи-зовывать свое время» (авторы, Т. В. Меркулова и Т. В. Бег-лова). Они предлагают для работы с детьми такие же направления, как для взрослых: цель – время – управление.

Направление «ЦЕЛЬ»

Если у вас нет цели – у вас нет на это и времени. Человек без цели – всё равно, что путник, блуждающий с завязанными глазами. Человек, имеющий цель, подобен опытному путешественнику, который точно определил координаты своего места назначения.

Он не только знает, куда идёт, но и выверяет свой маршрут с помощью карты и компаса.

Вопрос целеполагания неразрывно связан с интеллектуальным развитием человека. Умение видеть причинно-следственные связи, устанавливать последовательность действий, способность к анализу и синтезу — вот основа, на которой будет формироваться эта способность [3, c. 6].

Мы, педагоги, знаем, что обучение целеполаганию – неотъемлемая часть требований ФГОС!

Что же, будем учить!

Попробуйте предложить ребятам ответить на вопросы:

- На чём я должен сконцентрироваться в первую очередь на этой неделе (какова центральная задача)?
- Какая задача на этой неделе самая существенная и требует наибольших затрат времени?
- Какие другие дела на этой неделе необходимо завершить, подготовить к завершению или начать (обязательные задачи)?
- К каким нерешённым вопросам следовало бы приступить (возможные задачи)?
- Что было бы ещё целесообразно, желательно или уместно сделать [1]?

Направление «Время»

Время— сложная категория, как в философском, так и в физическом аспектах. Для ребёнка отслеживание времени является очень трудной задачей.

Восприятие времени субъективно и зависит от множества факторов: наполненность времени, интерес к происходящему, самочувствие человека — все они оказывают значительное влияние на восприятие времени. Но если взрослый вполне может отследить момент искажения в восприятии времени, то ребёнок этого сделать не в состоянии.

Мы очень разные по своему отношению ко времени. Как и механические часы, наши внутренние часы тоже могут идти точно, спешить или опаздывать [3, с. 7].

Поэтому наша задача – помочь ребёнку правильно соотносить конкретное дело с реальными временными затратами на него.

Такая памятка есть у всех моих ребят:

Прислушаемся к советам:

- Устанавливайте точные сроки исполнения для всех видов деятельности.
- Предусматривайте в своём плане ровно столько времени на то или иное дело, сколько оно действительно требует.
 - Уделяйте внимание самодисциплине.
 - Избегайте нерешительности, промедления и откладывания дел.

Направление «Управление»

Специфика определяется тем, что освоить приёмы тайм-менедж-мента теоретически невозможно. Это практическое умение [3, с. 7]!

Здесь на помощь взрослым приходят такие тренинги, как «Мост в будущее» (целеполагание), «Единицы времени», «Пять минут» и другие, также предложенные Т. В. Меркуловой и Т. В. Бегловой.

Эти разработки я использую в своей деятельности. Ребятам очень нравятся такие тренинги! А результат от участия в них, безусловно, будет намного действеннее, если к работе по тайм-менеджменту присоединятся родители. Причём сделают это в самом раннем возрасте своих детей! Я рекомендую им книгу М. Лукашенко «Тайм-менеджмент для детей. Книга для продвинутых родителей».

«Чтобы понять ценность года, поговорите со студентом, не сдавшим сессию. Чтобы понять ценность одного месяца, поговорите с матерью, родившей недоношенного ребёнка. Чтобы понять ценность одной недели, поговорите с редактором еженедельной газеты. Чтобы понять ценность одного часа, поговорите с влюблёнными,

ожидающими встречи. Чтобы понять ценность одной минуты, поговорите с тем, кто опоздал на поезд. Чтобы понять ценность одной секунды, поговорите с тем, кто только что едва не попал в автомобильную аварию. Чтобы понять ценность одной миллисекунды, поговорите со спортсменом, завоевавшим серебряную медаль на Олимпийских играх»... (Из притчи о ценности времени) [4].

Библиографический список

- 1. Глухих Н. В., Пудовикова М. А., Станкевичус И. С. Эффективное использование учебного времени студентами. URL: http://www.myshared.ru/slide/647504/ (дата обращения: 09.11.2014).
- 2. Лукашенко М. Тайм-менеджмент для детей. Книга для продвинутых родителей. М.: Изд-во «Альпина Паблишер», 2012.
- 3. Меркулова Т. В., Беглова Т. В. Тайм-менеджмент для детей, или Как научить школьников организовывать своё время. М. : Изд-во «Первое сентября», $2011 \, \text{г.} 40 \, \text{c.}$
- 4. Притчи, рассказы. URL: http://www.fondihlas.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=7466:2013-08-21-20-34-48&catid=41:2010-03-24-06-27-31&Itemid=245 (дата обращения: 09.11.2014).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. Н.Чернова Е. С. Мордас

Э. Н. Рзаева

Кандидат психологических наук, доцент, кандидат психологических наук, доцент, кандидат психологических наук, доцент Московский гуманитарный институт им.

Е. Р. Дашковой, г. Москва, Россия

Summary. The aim of this study was to identify the psychological characteristics of the subject of professional activity in the period of adaptation to the professional activities, describe the internal, psychological problems of this process.

Keywords: professional activity; adaptation to the professional activities.

Проблема профессионального становления личности нашла своё отражение в исследованиях представителей зарубежной и отечественной психологии. Данная проблематика тесно связана и с психологи-

ей труда и с организационной психологией, а также с менеджментом. Однако проблемы, связанные с периодом адаптации к профессиональной деятельности, ещё недостаточно изучены. В отечественной науке и практике проблема профессиональной адаптации широко и подробно рассматривается с точки зрения конкретных организационных условий и технологий управления персоналом для адаптации сотрудника. А вот в экспериментальной психологии не исследованы личностные детерминанты, обусловливающие успешную или неуспешную адаптацию к профессии, не описаны и не изучены внутренние и внешние детерминанты адаптации профессионала к профессиональной деятельности. Таким образом, проблема профессиональной адаптации является актуальной как с научной, так и с практической точки зрения. Целью настоящего исследования было выявить психологические особенности субъекта профессиональной деятельности в период адаптации к профессиональной деятельности, описать внутреннюю, психологическую проблематику данного процесса. Мы предположили, что:

- 1) период адаптации к профессии характеризуется формированием у субъекта профессиональной деятельности специфических свойств личности и эмоциональных состояний;
- 2) в зависимости от пола, возраста и особенностей личности процесс адаптации переживается по-разному;
- 3) существует психологическое своеобразие переживания периода адаптации у людей разного возраста и пола.

Испытуемыми были выпускники и студенты московских ВУЗов в период адаптации к профессиональной деятельности в количестве 50 человек.

Под профессиональной адаптацией понимается постепенное вхождение молодого человека в условия профессионального труда, период качественных изменений его личности, связанных с превращением его в кадрового квалифицированного сотрудника, включая элементы биологической адаптации как приспособления организма к производственной среде и режиму труда. В целом это является основным видом социальной адаптации.

Процесс адаптации начинается со времени вступления в трудовую деятельность и продолжается на протяжении всей жизни. Выделяют профессиональную, психофизиологическую и социально-психологическую адаптацию.

Профессиональная адаптация — это освоение как приобретение необходимых навыков, приёмов, способов принятия решений.

Психофизиологическая адаптация включает в секьбя приспосабливание работника к санитарно-гигиеническим условиям (температура, влажность и т. д.), режиму работы, содержанию и характеру труда (индивидуальный – коллективный, ручной – автоматизированный).

Социально-психологическая адаптация включает привыкание работника к коллективу, его нормам, руководству и коллегам. Этот вид адаптации может быть связан с немалыми трудностями, к каковым относятся обманутые ожидания быстрого успеха, обусловленные недооценкой трудностей, важности живого человеческого общения, практического опыта и переоценкой значения теоретических знаний. Соответствие или гармония между индивидуумом и его рабочим окружением будет приводить к удовлетворённости и удовлетворительности и, как следствие, к определённому уровню постоянства или трудовой стабильности. Удовлетворённость и удовлетворительность являются комплементарными результатами адаптации к профессии. Таким образом, в адаптацию к работе вносят вклад индивидуальные факторы и факторы среды.

В процессе адаптации работник проходит стадии ознакомления, приспособления, ассимиляции и идентификации.

Продолжительность стадии ознакомления составляет один месяц. За этот период можно продемонстрировать свои возможности. На стадии приспособления происходит постепенное привыкание, усвоение стереотипов. Продолжительность — до одного года. В течение этого периода достигается совместимость с коллегами. Стадия ассимиляции предусматривает полное приспособление к среде. Происходит постепенная интеграция работников в организацию. На стадии идентификации работник отождествляет личные цели с целями коллектива. По степени идентификации различают три категории работников: безразличные, частично идентифицированные, полностью идентифицированные. Ядро любого коллектива, это кадровые квалифицированные работники. По уровню различают первичную и вторичную адаптацию.

Первичная адаптация – приспособление молодых работников, не имеющих опыта профессиональной деятельности.

Вторичная адаптация — приспособление работников, имеющих опыт профессиональной деятельности. Они, как правило, меняют объект деятельности или профессиональную роль, например, при переходе в ранг руководителей. Процесс адаптации можно считать завершённым лишь в том случае, если производственным успехам молодого специалиста сопутствуют хорошие отношения в производственном коллективе. Критерием оценки такой адаптации служит чувство удовлетворённости рабо-

той, отсутствие профессионального стресса, стабильность, активность, инициативность сотрудника. Если адаптация проходит успешно, то достигается стабилизация коллектива, означающая, что работник нашёл своё место в нём и стал его органической частью.

Именно поэтому для решения обозначенной научной проблемы были исследованы следующие параметры личности:

- уровень самочувствия, активности и настроения личности на данный момент;
- уровень субъективного контроля как качества, характеризующего склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам либо собственным способностям и усилиям;
- уровень и специфику акцентуации характера определяют развитие, процессы адаптации, психическое здоровье;
 - сила и частота профессионального стресса.

В исследовании были использованы методы: тест-опросник САН, УСК, тест Шмишека-Леонгарда и Шкала профессионального стресса Спилбергера-Радюка.

Анализ средних значений переменных, позволил сформулировать следующие выводы:

- 1. Начало трудовой деятельности после окончания вуза можно охарактеризовать как период переживания профессионального кризиса, кризиса адаптации.
- 2. Кризис адаптации сопровождается широким спектром когнитивных и эмоциональных переживаний, стрессового типа.
- 3. Длительность, спектр переживаемых состояний и их влияние на формирование профессиональных деформаций зависит от внутренней стабильности, интернальности и устойчивости.

По результатам эмпирического исследования мы выявили, что у большей части испытуемых акцентуирован гипертимный тип характера. Люди с таким типом характера чаще находятся в благоприятном состоянии. Им проще переживать кризисы, связанные с профессиональной деятельностью. Человек с низким субъективным контролем (склонный считать свои успехи и неудачи следствием обстоятельств) эмоционально неустойчив, малообщителен, у него слабый самоконтроль и высокая напряжённость. Человек с высоким показателем субъективного контроля обладает эмоциональной стабильностью, упорством, решительностью, общительностью, высоким самоконтролем и сдержанностью. Субъективный контроль над позитивными событиями (достижения, успехи) в

большей степени коррелируют с силой «Эго», самоконтроля, социальной экстраверсией, чем субъективный контроль над негативными событиями (неприятности, неудачи). Однако люди, не ощущающие ответственности за неудачи, чаще оказываются более практичными, чем люди с сильным контролем в этой области, что нехарактерно для субъективного контроля над позитивными событиями. Исследование самооценок людей с разными типами субъективного контроля показало, что люди с низкой общей интернальностью характеризуют себя как эгоистичные, зависимые, нерешительные, несправедливые, суетливые, враждебные, неуверенные, неискренние, несамостоятельные.

Библиографический список

- 1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Фонд «Мир», 2005. 330 с.
- 2. Зонненфельд Дж., Вард Э., Зонненфельд Д. Возвращение в бизнес. М: Изд-во «Вершина», 2008 г.
- 3. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. 402 с.
- 4. Сурат Л. И. Чернова О. Н. Взаимосвязь управленческих умений и стиля руководства менеджеров российских компаний // Кадровик. 2013. № 6. С. 12.

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Узбекистана, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2015 году

15–16 января 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты» (К-01.15.15)

17-18 января 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Развитие творческого потенциала личности и общества» (К-01.17.15)

25-26 января 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Региональные социогуманитарные исследования: история и современность» (К-01.25.15)

27-28 января 2015 г.

II международная научно-практическая конференция «Идентичность личности и группы: психолого-педагогические и социокультурные аспекты» (К-01.27.15)

5-6 февраля 2015 г.

Международная научно-практическая конференция «Актуальные социально-экономические проблемы развития трудовых отношений» (К-02.05.15)

10-11 февраля 2015 г.

Международная научно-практическая конференция

«Педагогические, психологические и социологические вопросы профессионализации личности» (К-02.10.15)

15-16 февраля 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Психология XXI века: теория, практика, перспективы» (К-02.15.15)

16-17 февраля 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Общество, культура, личность в современном мире» (К-02.16.15)

20–21 февраля 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Инновации и современные педагогические технологии в системе образования» (К-02.20.15)

25-26 февраля 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Экологическое образование и экологическая культура населения» (К-02.25.15)

1-2 марта 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Национальные культуры в социальном пространстве и времени» (К-03.01.15)

3-4 марта 2015

II международная научно-практическая конференция «Современные философские парадигмы: взаимодействие традиций и инновационные подходы» (К-03.03.15)

5-6 марта 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях» (К-03.05.15)

10-11 марта 2015 г.

Международная научно-практическая конференция «Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи» (К-03.10.15)

13-14 марта 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современных общественно-политических феноменов: теоретико-методологические и прикладные аспекты» (К-03.13.15)

15–16 марта 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность» (К-03.15.15)

20-21 марта 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика» (К-03.20.15)

25-26 марта 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований» (К-03.25.15)

27–28 марта 2015 г.

II международная научно-практическая конференция «Современные инфокоммуникационные и дистанционные

технологии в образовательном пространстве» (К-03.27.15)

29-30 марта 2015 г.

III международная научно-практическая конференция **«Развитие личности:** психологические основы и социальные условия» (К-03.29.15)

1-2 апреля 2015 г.

Международная научно-практическая конференция

«Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе» (K-04.01.15)

5-6 апреля 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «**Народы Евразии: история, культура и проблемы взаимодействия»** (К-04.05.15)

7-8 апреля 2015 г.

Международная научно-практическая конференция «Миграционная политика и социально-демографическое

10-11 апреля 2015 г.

развитие стран мира» (К-04.07.15)

V международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития профессионального образования в XXI веке» (К-04.10.15)

15-16 апреля 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Информационно-коммуникационное пространство и человек» (К-04.15.15)

18–19 апреля 2015 г.

II международная научно-практическая конференция «Преемственность уровней образования: содержание, управление, мониторинг» (К-04.18.15)

20-21 апреля 2015 г.

Международная научно-практическая конференция «Здоровье человека как проблема медицинских и социально-гуманитарных наук» (К-04.20.15)

22–23 апреля 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Социальнокультурные институты в современном мире» (К-04.22.15)

25-26 апреля 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Детство, отрочество и юность в контексте научного знания» (К-04.25.15)

28-29 апреля 2015 г.

Международная научно-практическая конференция «**Культура**, **цивилизация**, **общество**: **парадигмы исследования и тенденции взаимодействия**» (K-04.28.15)

2-3 мая 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования» (К-05.02.15)

5-6 мая 2015 г.

VI международная научно-практическая конференция **«Теория** и практика гендерных исследований в мировой науке» (К-05.05.15)

10-11 мая 2015 г.

III международная научно-практическая конференция **«Риски** и безопасность в интенсивно меняющемся мире» (К-05.10.15)

13-14 мая 2015 г.

II международная научно-практическая конференция **«Культура толерантности в контексте процессов глобализации: методология исследования, реалии и перспективы»** (K-05.13.15)

15-16 мая 2015 г.

VI международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия» (К-05.15.15)

20-21 мая 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Текст. Произведение. Читатель» (К-05.20.15)

22-23 мая 2015 г.

II международная научно-практическая конференция «Реклама в современном мире: история, теория и практика» (К-05.22.15)

25-26 мая 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества» (К-05.25.15)

1-2 июня 2015 г.

IV международная научно-практическая конференция «Социальноэкономические проблемы современного общества» (К-06.01.15)

10-11 сентября 2015 г.

VI международная научно-практическая конференция «Проблемы современного образования» (К-09.10.15)

15 сентября 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Новые подходы в экономике и управлении» (К-09.15.15)

20-21 сентября 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы» (К-09.20.15)

25-26 сентября 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения» (К-09.25.15)

28-29 сентября 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Этнокультурная идентичность — фактор самосознания общества в условиях глобализации» (К-09.28.15)

1-2 октября 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Иностранный язык в системе среднего и высшего образования» (К-10.01.15)

5-6 октября 2015 г.

VI международная научно-практическая конференция «Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований» (К-10.05.15)

10-11 октября 2015 г.

II международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы связей с общественностью» (К-10.10.15)

12-13 октября 2015 г.

Международная научно-практическая конференция «Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития» (К-10.12.15)

13-14 октября 2015 г.

II международная научно-практическая конференция «Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях» (К-10.13.15)

15-16 октября 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия» (К-10.15.15)

20-21 октября 2015 г.

Международная научно-практическая конференция «Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования» (К-10.20.15) 1-2 ноября 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия» (К-11.01.15)

3-4 ноября 2015 г.

Международная научно-практическая конференция «Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования» (К-11.03.15)

5-6 ноября 2015 г.

II международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы» (К-11.05.15)

15-16 ноября 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Проблемы развития личности: многообразие подходов» (К-11.15.15)

20 ноября 2015 г.

V международная научно-практическая конференция «Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования» (К-11.20.15)

25 ноября 2015 г.

IV международная научно-практическая конференция «История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему» (К-11.25.15)

1 декабря 2015 г.

VI международная научно-практическая конференция «Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях» (К-12.01.15)

3 декабря 2015 г.

III международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития экономики и управления» (К-12.03.15)

5 декабря 2015 г.

II международная научно-практическая конференция «Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитраных наук» (К-12.05.15)

Plan of the international conferences organized by Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Iran, Kazakhstan, Uzbekistan, Ukraine and the Czech Republic on the basis of the SPC «Sociosphere» in 2015

January, 15–16, 2015.

V international scientific conference «**Informatization of society:** socio-economic, socio-cultural and international aspects» (K-01.15.15)

January, 17–18, 2015.

III international scientific conference **«Development of the creative potential of a person and society»** (K-01.17.15)

January, 25–26, 2015.

V international scientific conference **«Regional socio-humanitarian researches: history and contemporaneity»** (K-01.25.15)

January, 27–28, 2015.

II international scientific conference **«Identity of a personality** and a group: psycho-pedagogical and sociocultural aspects» (K-01.27.15)

February, 5–6 февраля 2015.

V international scientific conference «Actual socio-economic problems of development of labor relations» (K-02.05.15)

February, 10–11, 2014.

International scientific conference **Pedagogical**, psychological and sociological issues of professionalizing of a personality » (K-02.10.15)

February, 15–16, 2014.

V international scientific conference **«Psychology of the 21st century: theory, practice, prospect»** (K-02.15.15)

February, 16–17, 2014.

V international scientific conference **«Society, culture, personality in modern world»** (K-02.05.14)

February, 20-21, 2014.

V international scientific conference «Innovations and modern pedagogical technologies in the education system» (K-02.20.15)

February, 25-26. 2014.

III international scientific conference **«Ecological education and ecological culture of the population»** (K-02.25.15)

March, 1-2, 2014.

III international scientific conference **Ethnic cultures in social space and time** (K-03.01.15)

March, 3–4, 2015.

II international scientific conference **«Modern philosophic paradigms: interrelation of traditions and innovative approaches»** (K-03.03.15)

March 5-6, 2014.

V international scientific conference **«Symbolic and archetypic in culture and social relations»** (K-03.05.15)

March, 10-11, 2014.

International scientific conference « Socio-humanitarian and medical aspects of development of a modern family » (K-03.10.14)

March, 13-14 2015

III international scientific conference «Current issues of modern socio-political phenomena: theoretical and methodological and applied aspects» (K-03.13.15)

March, 15–16, 2015.

V international scientific conference **«Social and economic development and quality of life: history and modern times»** (K-03.13.15)

March, 20–21, 2015.

IV international scientific conference **«Humanization of education** and upbringing in the education system: theory and practice» (K-03.20.15)

March, 25–26, 2015.

VI international scientific conference «Current issues of the theory and practice of philological researches» (K-03.25.15)

March, 27–28, 2015.

III international scientific conference **«Modern infocommunication** and remote technologies in the educational space of school and higher education institution» (K-03.27.15)

March, 29-30, 2015.

III international scientific conference **«Personal development: psychological basis and social conditions»** (K-03.29.15)

April, 1-2, 2015.

International scientific conference **«Building a culture of independent thinking in the educational process »** (K-04.01.15)

April, 5-6, 2015.

V international scientific conference **«Peoples of Eurasia: history, culture and interaction problems»** (K-04.05.15)

April, 7-8, 2015.

International scientific conference **«Migration policy and socio-demographic development of the world»** (K-04.07.15)

April, 10–11, 2015.

V international scientific conference **«Problems and prospects of professional education in the 21st century»** (K-04.10.15)

April, 15–16, 2015.

V international scientific conference «**Informative and communicative space** and a person» (K-04.15.15)

April, 18–19, 2015.

II international scientific conference **«Continuity of education levels: contents, management, monitoring»** (K-04.18.15)

April, 20-21, 2014.

International scientific conference «Human health as an issue of medical and social sciences and humanities» (K-04.20.14)

April, 22–23, 2015.

III international scientific conference **«Social and cultural institutions in the modern world »** (K-04.22.15)

April, 25–26, 2015.

V international scientific conference **«The childhood, adolescence and youth in a context of scientific knowledge»** (K-04.25.15)

April, 28–29, 2015.

International scientific conference **«Culture, civilization and society:** a paradigm of research and trends in interaction» (K-04.28.15)

May, 2–3, 2015.

III international scientific conference **«Modern technologies in system of additional and professional education»** (K-05.02.15)

May, 5–6, 2014.

VI international scientific conference **«The theory and practice of gender researches in world science»** (K-05.05.15)

May, 10–11, 2014.

III international scientific conference **«Risks and safety in rapidly changing world»** (K-05.10.15)

May, 13–14, 2015.

II international scientific conference **«The culture of tolerance** in a context of globalization: methodology of research, reality and prospect» (K-05.13.15)

May, 15-16, 2015.

VI international scientific conference **«Psycho-pedagogical problems** of a personality and social interaction» (K-05.15.15)

May, 20–21, 2015.

III international scientific conference **«Text. Literary work. Reader»** (K-05.20.15)

May, 22–23, 2015.

II international scientific conference **«Advertizing in the modern world:** history, theory and practice» (K-05.22.15)

May, 25–26, 2015.

V international scientific conference «Innovative processes in economic, social and spiritual spheres of life of society» (K-05.25.15)

June, 1–2, 2015.

IV international scientific conference **«Social and economic problems of modern society»** (K-06.01.15)

September, 10–11, 2015.

VI international scientific conference **«Problems of modern education»** (K-09.10.15)

September, 15–16, 2015.

V international scientific conference «New approaches in economy and management» (K-09.15.15)

September, 20–21, 2015.

V international scientific conference «**Traditional and modern culture:** history, actual situation, prospects» (K-09.20.15)

September, 25–26, 2015.

III international scientific conference **«Problems of formation of a professional: theoretical analysis principles and practical solutions»** (K-09. 25.15)

September, 28–29, 2015.

III international scientific conference **«Ethnocultural identity** as a strategic resource of consciousness of society in the conditions of globalization» (K-09.28.15)

October, 1-2, 2014.

V international scientific conference **«Foreign language in the system of secondary and higher education»** (K-10.01.15)

October, 5-6, 2014

VI international scientific conference **«Family in a context of pedagogical, psychological and sociological researches»** (K-10.05.15)

October, 10-11, 2014.

II international scientific conference **«Current issues of public relations»** (K-10.10.15)

October, 12–13, 2015.

International scientific conference **«Computerisation of higher education: current situation and development prospects»** (K-10.12.15)

October, 13–14, 2015.

III international scientific conference **«Purposes, tasks and values of education in modern conditions»** (K-10.13.15)

October, 15–16, 2015.

V international scientific conference **«Personality, society, state, law: problems of correlation and interaction»** (K-10.15.15)

October, 20–21, 2015.

International scientific conference **«Modern developmental psychology:** main trends and prospects of research» (K-10.20.15)

November, 1–2, 2015.

V international scientific conference **«Religion – science – society: problems** and prospects of interaction» (K-11.01.15)

November, 3-4, 2015.

II international scientific conference **«Professionalism of a teacher** in the information society: problems of formation and improvement» (K-11.03.15)

November, 5–6, 2015.

III international scientific conference «Current issues of social researches and social work» (K-11.05.15)

November, 15–16, 2015.

III international scientific conference **«Problems of development of a personality»** (K-11.15.15)

November, 20–21, 2015.

V international scientific conference **«Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education»** (K-11.20.15)

November, 25–26, 2015.

IV international scientific conference **«History, languages and cultures of the Slavic people: from origins to the future»** (K-11.25.15)

December, 1–2, 2015.

VI international scientific conference **«Practice of communicative behavior in social and humanitarian researches»** (K-12.01.15)

December, 3–4, 2015.

III international scientific conference **«Problems and prospects of development of economy and management»** (K-12.03.15)

December, 5–6, 2014.

II international scientific conference « **Safety of a person and society**» (K-12.05.15)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛАХ «СОЦИОСФЕРА» И «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Научно-методический и теоретический журнал «СОЦИОСФЕРА» (ISSN 2078-7081) публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера», а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука.
- В помощь преподавателю.
- В помощь учителю.
- В помощь соискателю.

Периодичность выпуска – 4 раз в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов Михаил Александрович, кандидат философских наук, доцент, Ефимова Диана Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Надежда Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Николай, PhD., профессор (экономика — София, Болгария), Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Большакова Алла Юрьевна, доктор филологических наук, (Москва, Россия), Волков Сергей Николаевич, доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), Голандам Араш Карим, доцент (филология — Решт, Иран), Гончаров Вадим Николаевич, доктор философских наук, доцент (Ставрополь, Россия), Гринин Леонид Ефимович, доктор философских наук, академик РАЕН (Волгоград, Россия), Исламов За-

хиджан Махмудович, доктор филологических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан), Кашпарова Ева, PhD. (социология – Прага, Чехия), Кондрашин Виктор Викторович, доктор исторических наук, профессор (Пенза, Россия), Минияров Валерий Максимович, доктор педагогических наук, профессор (Самара, Россия), Мохначева Марина Петровна, доктор исторических наук, профессор (Москва, Россия), Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук, (г. Кызылорда, Казахстан), Сапик Мирослав, PhD., доцент (философия – Колин, Чехия), Сердобинцева Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор (Пенза, Россия), Танцошова Джудита, PhD. профессор (экономика – Братислава, Словакия), Христова Наталия Цветанова, PhD., профессор (история – София, Болгария), Хрусталькова Наталья Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия), Цибак Любош, PhD., МВА (экономика – Братислава, Словакия).

Чешский научный журнал «PARADIGMATA POZNÁNÍ» (Парадигмы познания) (ISSN 2336-2642) публикует научные статьи, теоретические обзоры и результаты эмпирических исследований, отзывы на книги, статьи, диссертации, рецензии, отчеты о научных мероприятиях по социально-гуманитарным, техническим и естественно-научным дисциплинам. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на чешском, английском и русском языках. Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (региональное отделение в г. Прага), ему присвоен номер ISSN 2336-2642. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера» http://sociosphera.com, на сайте Электронной научной библиотеки по адресу http://elibrary.ru, а также на сайте Directory of open access journals по адресу http://www.doaj.org.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Теория и анализ.
- Эмпирические и прикладные исследования.
- Обзоры, рецензии и отзывы.
- Научная жизнь.

Периодичность выпуска – 4 номера в год (февраль, май, август, ноябрь).

Главный редактор – Дорошина Илона Геннадьевна,

кандидат психологических наук, доцент

Заместитель главного редактора – Кушаев Умиджон Рахимович, кандидат философских наук.

Редакционная коллегия: Абдуллаев Равшан Вахидович, доктор экономических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан), Бойцов Виктор, DrSc., профессор (информационные системы – Рига, Латвия), Бушина Филип, PhD., MBA (экономика – Колин, Чехия), Вернигора Александр Николаевич, кандидат биологических наук, доцент (Пенза, Россия), Девятых Сергей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент (Витебск, Беларусь), Замаровский Петер, RNDr. (естественные науки – Прага, Чехия), Ивановска Божена, РhD. (социология – Варшава, Польша), Кашпарова Ева, PhD. (социология – Прага, Чехия), Крейчова Ленка, PhD. (психология – Прага, Чехия), Кобец Петр Николаевич, доктор юридических наук, профессор (Москва, Россия), Коротаев Андрей Витальевич, доктор исторических наук, профессор (Москва, Россия), Кэмп Марианне, PhD., доцент, (история – Вайоминг, США), Лидяк Ян, PhD., профессор (международные отношения – Колин, Чехия), Митюков Николай Витальевич, доктор технических наук, профессор (Ижевск, Россия), Сапик Мирослав, РhD., доцент (философия – Колин, Чехия), Сигмунд Томаш, PhD. (философия – Прага, Чехия), Сзуппе Мария, PhD. (история – Иври-сюр-Сен, Франция), Танцошова Джудита, РhD., профессор (экономика – Братислава, Словакия), Хаджкова Ванда, DrPaed., доцент (педагогика – Прага, Чехия), Хайруллина Нурсафа Гафуровна, доктор социологических наук, профессор (Тюмень, Россия).

Требования к оформлению материалов, отправляемых в журналы «Социосфера» и «Paradigmata poznání»

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphere@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы A4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегль) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название жирным шрифтом, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В

статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 4–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации.

Имя файла, отправляемого по e-mail,

для журнала «Социосфера»

соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

для журнала «Paradigmata poznání» файл со статьей — PP-Петров ИВ или PP-German P, квитанция — PP-Петров ИВ квитанция или PP-German P receipt.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word, тщательно выверены и отредактированы.

Стоимость публикации в журналах составляет 250 рублей за 1 страницу. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 250 рублей за один экземпляр.

INFORMATION ABOUT THE JOURNALS «SOCIOSPHERE» AND «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Methodological and theoretical journal «Sociosphere» publishes scientific articles and methodological books for lessons and complementary activities at social-humanitarian disciplines for professional and comprehensive schools. Themes of journal cover a wide range of problems. Materials about philosophy, sociology, history, culturology, study of art, philology, psychology, pedagogy, law, economics and other social-humanitarian areas are accepted.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Scientific Publishing Center «Sociosphere» http://sociosphera.com and on the website of Electronic research library at http://elibrary.ru and also on the website of Directory of open access journals at http://www.doaj.org.

The content of journal has following parts:

- Science
- In help to professors
- In help to teachers
- In help to doctoral candidates.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (March, June, September, December).

Editor-in-Chief – Boris Doroshin,

Candidate of Historical Sciences, assistant professor

Editorial board

Ilona G. Doroshina, candidate of psychological sciences, assistant professor (responsible for release), Michail A. Antipov, candidate of philosophical sciences, assistant professor, Diana V. Efimova, candidate of psychological sciences, assistant professor, Nadezhda V. Saratovceva, candidate of pedagogical sciences, assistant professor.

The International editorial council

Nikolay Arabadzhiiski, Ph.D, professor (Economics – Sofia, Bulgaria), Alla Yu. Bolshakova, Doctor of Philological Sciences, professor (Moscow, Russia), Asya S. Berberyan, Doctor of Psychological Sciences, professor (Erevan, Armenia), Sergey N. Volkov, Doctor of Philosophy, professor (Penza, Russia), Arash K. Golandam, assistant professor

(Philology – Rasht, Iran), Vadim N. Goncharov, Doctor of Philosophy, assistant professor (Stavropol, Russia), Leonid E. Grinin, Doctor of Philosophy, academician of RANS (Volgograd, Russia), Zahidzhan M. of Philological Sciences, Doctor professor Uzbekistan), Eva Kashparova, Ph.D. (Sociology - Prague, Czech Republic), Natalia. Ts. Khristova, Ph.D, professor (History - Sofia, Bulgaria), Viktor V. Kondrashin, Doctor of Historical Sciences, professor (Penza, Russia), Valeriy M. Miniyarov, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Samara, Russia), Marina P. Mokhnacheva, Doctor of Historical Sciences, professor (Moscow, Russia), Murat O. Nasimov, Candidate of Political Sciences (Kyzylorda, Kazakhstan), Miroslav Sapik, Ph.D, assistant professor (Philosophy – Kolin, Czech Republic), Elena N. Serdobintseva, Doctor of Philological Sciences, professor (Moscow, Russia), Judita Tancoshova, Ph.D. professor (Economics – Bratislava, Slovakia), Natalia A. Hrustalkova, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Penza, Russia), Lubosh Cibak, Ph.D, MBA (Economics -Bratislava, Slovakia).

Czech science journal «PARADIGMATA POZNÁNÍ» (ISSN 2336-2642) publishes research papers, theoretical surveys and results of empirical studies, reviews for books, articles, dissertations, reviews, reports about scientific events at social-humanitarian, technical and natural-scientific disciplines. Themes of journal cover a wide range of problems.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Scientific Publishing Center «Sociosphere» http://sociosphera.com and on the website of Electronic research library at http://elibrary.ru and also on the website of Directory of open access journals at http://www.doaj.org.

The content of journal has following parts:

- 1. Theory and analyses.
- 2. Empirical and applied studies.
- 3. Surveys, reviews and comments.
- 4. Science life.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (February, May, August, November).

Editor-in-Chief – Ilona G. Doroshina,

candidate of psychological sciences, assistant professor

Deputy Editor-in-Chief - Umidjon R. Kushaev, PhD. (philosophy),

International editorial board

Ravshan V. Abdullayev, doctor of economic sciences, professor (Tashkent, Uzbekistan), Victor Boicov, DrSc., professor (Information Systems – Riga, Latvia), Phillip Bushina, Ph.D., MBA (Economics – Colin, Czech Republic), Aleksandr N. Vernigora, candidate of biological sciences, assistant professor (Penza, Russia), Sergey Yu. Devyatych, candidate of psychological sciences, assistant professor (Vitebsk, Belarus), Bozhena Ivanovska, Ph.D. (Sociology – Warsaw, Poland), Vanda Hajkova, DrPaed., associate professor (Education – Prague, Czech Republic), Eva Kashparova, Ph.D. (Sociology – Prague, Czech Republic), Nursafa G. Khayrulina, doctor of sociological sciences, professor (Tyumen, Russia), Lenka Krejcova, Ph.D. (Psychology – Prague, Czech Republic), Petr N. Kobets, doctor of law, professor (Moscow, Russia), Andrey V. Korotayev, doctor of history, professor (Moscow, Russia), Marianne Kamp, Ph.D. associate professor (History – Wyoming, USA), Jan Lidyak, Ph.D. professor (Political science – Colin, Czech Republic), Nikolay V. Mityukov, doctor of technical sciences, professor (Izhevsk, Russia), Miroslav Sapik, Ph.D. associate professor (Philosophy – Kolin, Czech Republic), Tomash Sigmund, Ph.D. (Philosophy - Prague, Czech Republic), Mariya Szuppe, Ph.D. (History – Ivry-sur-Seine, France), Judita Tancoshova, Ph.D, professor (Economics - Bratislava, Slovakia), Peter Zamarovsky, RNDr. (Nature Sciences – Prague, Czech Republic).

Guidelines for publications sent to the journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»

Articles to be sent in electronic format e-mail: sociosphere@yandex.ru or sociosfera@seznam.cz. Each article should have a UDC. Page format: A4 (210x297mm). Margins: top, bottom, right – 2cm, left – 3cm. The text should be typed in 14 point font Times New Roman, 1.5 spaced, indented line – 1.25, Normal style. The title is typed in central alignment. The second line comprises the initials and the family name of the author(s); central alignment. The third line comprises the name of the organization, city, country; central alignment. The methodical articles should indicate discipline and specialization of students for which these materials are developed. After a blank line the name of the article in English is printed. On the next line the name of the authors in English is printed. Next line name of the work place, city and country in English. After one line space comes the abstract in English (3–4 sentences) and a list of key words in English. The text itself is typed after one line space. Graphs, figures, charts are included in the body of the article and count in its total volume. References should be given in square brackets. Bibliography comes after the text as a numbered list, in alphabetical order, one item per number. References should be inserted manually. Footnotes are not acceptable. The size of the article is 4–25 pages. The registration form is placed after the text of the article and is not included in its total volume.

The name of the file

for the journal «Sociosphere» – family name and initials of the first author, for example: **German P**. The payment confirmation should be scanned and e-mailed, it should be entitled, for example **German P receipt;**

for the journal «Paradigmata poznání» – the file with an article – PP-German P, the payment confirmation – PP-German P receipt.

Materials should be prepared in Microsoft Word, thoroughly proof-read and edited.

Образец оформления статьи для журналов «Социосфера» и «Paradigmata poznání»

Sample of articles for journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»

УДК 94(470)»17/18»

Культура г. Семиреченска в XIX веке

И. И. Иванов, кандидат исторических наук, доцент, В. В. Петров, аспирант

Семиреченский институт экономики и права, г. Семиреченск, N-ский край, Россия

Culture in Semirechensk in the XIX century

I. I. Ivanov, candidate of historical sciences, assistant professor;V. V. Petrov, postgraduate student

Semirechensk Institute of Economics and Law, Semirechensk, N-sk region, Russia

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Keywords: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произ-

вести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

- 1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. 1911. № 95.
- 2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. М. : Издательство «Наука», 1979.
- 3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: http://semirechensk-history.ru/ocherki (дата обращения: 20.04.2011).
- 4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарьсправочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров СПб. : Новая энциклопедия, 1991. Т. 3. С. 67—68.
- 5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. New York. : H-Studies, 2001. 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? Да/нет (оставить нужное)

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» – VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии (в выходных данных издания будет значиться –

Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)

или в России

(в выходных данных издания будет значиться — Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок).
 - Изготовление оригинал-макета.
 - Дизайн обложки.
 - Печать тиража в типографии.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «Премиум» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки.
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
 - отсылка книг автору по почте.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

PUBLISHING SERVICES OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» – VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

The science publishing centre «Sociosphere» offers cooperation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- ✓ training manuals;
- ✓ autoabstracts:
- ✓ dissertations;
- ✓ monographs;
- ✓ books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic (in the output of the publication will be registered

Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ») or in Russia

(in the output of the publication will be registered Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors).
 - Making an artwork.
 - Cover design.
 - Print circulation in typography is by arrangement.

These types of work can be carried out individually or in a complex.

«Premium» package includes:

- editing and proofreading of the text;
- production of an artwork;
- cover design;
- printing coloured flexicover;
- printing copies in printing office;
- ISBN assignment;
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of

Bibliography or leading libraries of Czech Republic;

sending books to the author by the post.

Circulation includes copies, which are obligatory delivered to the leading libraries of the Czech Republic (5 items) or to Russian Central Institute of Bibliography (16 items).

Science Publishing Center «Sociosphere-CZ» Penza State University Mordovia State University named after N. P. Ogarev Russian-Armenian (Slavic) State University

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF A PERSONALITY

Materials of the II international scientific conference on November 15–16, 2014

Editor – V. V. Myakota Corrector – J. V. Kuznetsova The original layout – M. M. Zarifov Cover design – Y. N. Bannikova

Signed in print 08.12.2014. 60x84/16 format. Writing white paper. Publisher's sheets 12,75 100 copies.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.: U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika. Tel. +420608343967,

> web site: http://sociosphera.com, e-mail: sociosfera@seznam.cz