

ISSN 2412-8201

Pedagogy & Psychology Theory and practice

International scientific journal

№ 4 (6), 2016

Founder and publisher:
Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2015 (October)

Volgograd, 2016

UDC 371+159.9
LBC 72

Pedagogy & Psychology. Theory and practice **International scientific journal, № 4 (6), 2016**

The journal is founded in 2015 (October)
ISSN 2412-8201

The journal is issued 6 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Registration Certificate: III № ФС 77 – 62058, 05 June 2015

EDITORIAL STAFF:

Head editor: Musienko Sergey Aleksandrovich
Executive editor: Koldayeva Tatyana Aleksandrovna

Peskov Vadim Pavlovich, Ph.D. (Psychology)
Shadrin Nikolay Semenovich, Doctor of Psychological Sciences,
Candidate of Philosophical Sciences
Bobrova Lyudmila Vladimirovna, Candidate of Technical Sciences
Vodyanenko Galina Rudolfovna, Candidate of Pedagogical Sciences
Kovalenko Tatyana Anatolyevna, Candidate of Technical Sciences
Korneva Irina Pavlovna, Candidate of Technical Sciences

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.
Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 "G"
E-mail: scippjournal@mail.ru
Website: <http://scippjournal.ru/>

Founder and publisher: Publishing House «Scientific survey»

УДК 371+159.9
ББК 72

Педагогика & Психология. Теория и практика **Международный научный журнал, № 4 (6), 2016**

Журнал основан в 2015 г. (октябрь)
ISSN 2412-8201

Журнал выходит 6 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77 – 62058 от 05 июня 2015 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович
Ответственный редактор: Колдаева Татьяна Александровна

Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук
Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук
Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук
Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук
Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук
Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г»
E-mail: scippjournal@mail.ru
Website: <http://scippjournal.ru/>

Учредитель и издатель: Издательство «Научное обозрение»

CONTENTS

PEDAGOGY

Higher education

<i>Kovalenko T.A.</i> MODERN ASPECTS OF TEACHING FIRST-YEAR STUDENTS.....	9
<i>Krutikova N.Yu., Vinogradova A.G.</i> INDEPENDENT WORK AS AN INTEGRAL PART OF EDUCATIONAL PROCESS	11
<i>Sinitsyna T.V.</i> IMPLEMENTATION OF THE REQUIREMENTS OF THE NEW FSES HVE AT MATHEMATICS LABORATORY PRACTICALS	13

Preschool education

<i>Karelina I.O.</i> METHODS AND DEVICES DEVELOPING EMOTIONAL AND PERCEPTUAL ABILITY AT SENIOR PRESCHOOLERS	16
---	----

Information technology and education

<i>Baychorova Kh.S., Murmanskikh I.V.</i> INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS	20
---	----

Intercultural aspects of education

<i>Lugovskaya N.V.</i> THE CONDITIONS OF PEDAGOGIC ACTIVITY IN SOCIAL CENTERS	26
--	----

Adult education

<i>Ilakavichus M.R.</i> MODERN ENLIGHTENMENT AS A PHENOMENON OF NON-FORMAL EDUCATION.....	30
--	----

Education in the sphere of art

<i>Agapova A.P.</i> INTEREST IN MUSICAL ART: SCOPE, STRUCTURE AND LEVELS OF MATURITY	34
<i>Nopina G.S.</i> USING PERSONAL LEARNING STYLES AT MUSICAL LITERATURE CLASSES	36

Physical education

<i>Gladkikh A.S., Klychkova O.V., Davydov A.S.</i> ENGINEERING STUDENT SURVEY ON THE CONTENT OF “READY FOR LABOUR AND DEFENCE” PROGRAM.....	38
---	----

School education

<i>Agliulin I.Sh.</i> PROGRAM FOR 9TH FORM WITH IN-DEPTH STUDY OF PHYSICS	40
<i>Aleshina L.I., Marininna M.G., Menseytova A.U., Fedoseeva S.Yu.</i> A STUDY OF THE ABILITY TO CONCENTRATE VOLUNTARY ATTENTION IN STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF HIGHER NERVOUS ACTIVITY	44
<i>Vodyanenko G.R.</i> SPACE MODEL OF INFORMATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY (CONCEPT-BASED ASPECT).....	46
<i>Nenakhova E.V.</i> DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST AT SENIOR PUPILS BY MEANS OF INTEGRATED COMPUTER SCIENCE LESSON UNDER THE CONDITIONS OF SWITCH TO 2ND GENERATION FSES	49

PSYCHOLOGY

Medical psychology

<i>Vetyugov V.V.</i> COMPARATIVE ANALYSIS OF ADAPTATIONAL SYSTEMS ORGANIZATION IN TEENAGE FEMALES WITH ADDICTIVE BEHAVIOUR DEPENDENT ON PSYCHOACTIVE SUBSTANCES	52
<i>Mushnikova O.Yu.</i> ALEXITHYMIA AND ADDICTIVE BEHAVIOR.....	56
<i>Romantsov M.G., Silaev A.A., Melnikova I.Yu.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES AND ADAPTED PHYSICAL EDUCATION IN COMPLEX REHABILITATION FOR SICKLY CHILDREN WITH HEALTH ISSUES	58

Educational psychology

<i>Abdullayeva S.H.</i> FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR FAMILIES IN THE CONDITIONS OF MULTICULTURAL ENVIRONMENT	64
<i>Neroslavskaya E.I.</i> FORMING UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS BY MEANS OF MULTIMODAL TEACHING AT MUSIC LESSONS	67

Personality psychology

<i>Andreyeva A.D., Anikina E.A.</i> PARENTS' MOTIVATIONAL VISION OF BOARDING SCHOOL AS ORGANIZATIONAL FORM OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A CHILD.....	71
---	----

Psychology of reading and library work

<i>Yemelyanova T.V.</i> READING IN FAMILY AS AN ELEMENT OF SAFETY SYSTEM FOR LINGUISTIC IDENTITY	77
---	----

Economic psychology

<i>Selezneva E.V.</i> EFFECTIVENESS AND EFFICIENCY AS CRITERIA FOR THE ASSESSMENT OF THE ACTIVITIES OF STATE ADMINISTRATION BODIES AND PUBLIC SERVANTS	80
--	----

Other aspects of applied psychology

Patrakov E.V., Belova N.B.

MULTIDISCIPLINARY TEAM AS A FACTOR REDUCING PSYCHOLOGICAL
RISKS WITHIN THE SYSTEM OF MEDICAL, SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL AID..... 85

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Высшее образование

- Коваленко Т.А.*
СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА9
- Крутикова Н.Ю., Виноградова А.Г.*
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 11
- Синицына Т.В.*
РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ НОВЫХ ФГОС ВПО
НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ13

Дошкольное образование

- Карелина И.О.*
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ
СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 16

Информационные технологии и образование

- Байчорова Х.С., Мурманских И.В.*
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ И УЧАСТНИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 20

Межкультурные аспекты образования

- Луговская Н.В.*
УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ 26

Образование взрослых

- Илакавичус М.Р.*
СОВРЕМЕННОЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО КАК ФЕНОМЕН НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 30

Образование в сфере искусств

- Агапова А.П.*
ИНТЕРЕС К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ:
СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ, СТРУКТУРА, УРОВНИ РАЗВИТИЯ..... 34
- Нопина Г.С.*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 36

Физическое воспитание

Гладких А.С., Клычкова О.В., Давыдов А.С.

ОПРОС СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА О СОДЕРЖАНИИ КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ»	38
---	----

Школьное образование

Аглулин И.Ш.

ПРОГРАММА ДЛЯ 9 КЛАССА С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ФИЗИКИ	40
---	----

Алёшина Л.И., Маринина М.Г., Менсейтова А.У., Федосеева С.Ю.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕНТРАЦИИ АКТИВНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	44
---	----

Водяненко Г.Р.

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)	46
--	----

Ненахова Е.В.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	49
---	----

ПСИХОЛОГИЯ

Медицинская психология

Ветюгов В.В.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННЫХ СИСТЕМ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ И ЗАВИСИМЫМ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ПОВЕДЕНИЕМ	52
--	----

Мушников О.Ю.

АЛЕКСИТИМИЧНОСТЬ И АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ	56
--	----

Романцов М.Г., Силаев А.А., Мельникова И.Ю.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ПРОБЛЕМЫ СО ЗДОРОВЬЕМ	58
---	----

Педагогическая психология

Абдуллаева С.Г.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ	64
--	----

Нерославская Е.И.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДОВ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	67
--	----

Психология личности

Андреева А.Д., Аникина Е.А.

МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ О ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ КАК ФОРМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕБЕНКА	71
--	----

Психология чтения и библиотечной работы

Емельянова Т.В.

СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ 77

Экономическая психология

Селезнева Е.В.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ..... 80

Другие аспекты прикладной психологии

Патраков Э.В., Белова Н.Б.

МНОГОДИСЦИПЛИНАРНАЯ КОМАНДА
КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ
В СИСТЕМЕ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ 85

ПЕДАГОГИКА

Higher education
Высшее образование

УДК 378.046.2
ББК 74.00

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Т.А. Коваленко, кандидат технических наук, доцент

ФГБОУВО Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Самара), Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы обучения студентов; проблемы, возникающие при освоении материала; самостоятельная работа студентов, ее достоинства и недостатки.*

***Ключевые слова:** информатика, студенты, обучение, лабораторные работы, самостоятельная работа, экзамены.*

Компьютерные технологии стали неотъемлемой частью современного обучения так же, как и нашей жизни в целом. Все мы пользуемся электронной почтой, Web-ресурсами, сетью Интернет. Учащиеся с первого класса начинают овладевать техническими средствами. Это накладывает определенный отпечаток на их образование [2]. Большой проблемой стали телефоны: у студентов развивается сильная зависимость, заключающаяся в том, что телефоны не отключаются даже во время лекций, лабораторных или практических занятий. Результат – рассеянное внимание, они не могут сосредоточиться на выполнении задания, а на замечания реагируют остро. Соответственно страдает успеваемость.

В этом году в поведении студентов появилась тенденция, которая выражается в нежелании работать самостоятельно. А ведь самостоятельная работа – это основа, на которой строится весь процесс обучения. Студент, выполняя работу самостоятельно, учится мыслить нестандартно, работать с литературой. В первом семестре перед выполнением лабораторных работ на лекции объяснялся материал, который студентам предстояло выполнить на занятиях. Во втором семестре от них требовалось более самостоятельно подходить к выполнению лабораторных работ. Возникли проблемы. Студенты не могут сосредоточиться на выполнении работы.

Во втором семестре тесты заменили контрольными работами. Выполнили лабораторные работы, после чего провели контрольную работу. Результат оказался крайне неудовлетворительным – из 65 человек с контрольной работой с первого раза справилось 5 человек. Все задания в контрольной работе были подобраны таким образом, чтобы проверить полученные знания. Это говорит о том, что студенты делают все механически, по алгоритму.

Вторая проблема возникла при выполнении курсовой работы. Ребята самостоятельно не смогли ее выполнить, пришлось проводить дополнительные консультации. Даже при оформлении возникли проблемы. Ни один не справился с составлением вступления и заключения. А при защите курсовых работ студенты не смогли сформулировать доказательные, логически обоснованные ответы.

Результаты первого года обучения плачевны: по курсовой работе из 65 человек на отлично сдали 5 человек, на хорошо – 8 человек, 45 студентов сдали на удовлетворительно, 7 человек осталось на осень. Зачет во втором семестре с первого раза сдали 20 человек, со второго – 15 человек, 20 человек с третьего раза и 10 человек остались на осень. Таких результатов студенты еще ни разу не демонстрировали. И это только по информатике.

Следует обратить внимание еще на один аспект: раньше студенты, которые не справлялись с программой обучения, отчислялись из ВУЗа. Теперь же студенты имеют возможность продолжать учебу даже при наличии несданных зачетов в прошлом семестре. Это тоже накладывает отпечаток – студенты просто перестают ходить на занятия.

Если в предыдущие годы студенты к концу года адаптировались и начинали работать более самостоятельно, то в этом году они в конце года стали работать хуже, чем в первом семестре. К концу года у студента вырабатывается умение найти информацию, оценить, а главное использовать ее по назначению. Преподаватель стремится научить делать выводы из сказанного, анализировать пройденный материал, применять изученный материал для решения задач.

Следует отметить тот факт, что уровень подготовки в школе падает, это влияет на самостоятельную работу студентов. Сами ребята говорят о том, что последний год школьников интенсивно готовят к ЕГЭ в ущерб

основным занятиям. А в старших классах должно идти формирование знаний риторики, умения строить доказательную базу. Пора задуматься о том, что классическое образование имеет много плюсов, это образование, которое дает хороший базис для развития. А то, что мы имеем сейчас, явно уступает тому образованию, которое было в школах 30 лет назад. Легко убедиться, что представители старшего поколения без труда могут помочь решить задачи по математике и физике, в то время как молодое поколение затрудняется [1].

Учиться в университете сложно: другой уровень требований по сравнению со школой при фактическом отсутствии контроля и принуждения. Как правило, преподаватель выдает график проведения лабораторных или семинарских занятий на семестр и придерживается его. По окончании первого семестра студенты понимают, что процесс обучения – это их личное дело [2]. С пониманием приходит и ответственность. Но так было в предыдущие годы. Этот год показал, что интенсивная подготовка к ЕГЭ и постоянное тестирование приводят к снижению уровня знаний и неумению устно формулировать ответы.

В заключение следует отметить, что в настоящее время необходимо обращать внимание не только на аспекты обучения, но и на воспитание. Со школьной скамьи нужно контролировать использование гаджетов во время занятий. В старших классах необходимо больше внимания уделять самостоятельной работе.

В вузе, по нашему мнению, нужно делать акцент на традиционные формы обучения, в частности, лекции. Лекции для студентов должны стать ступенькой в обучении, во время лекций студент может дискутировать с преподавателем, отвечая на его вопросы, и даже возражать ему и спорить с ним. Только в этом случае обучение будет полным [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коваленко, Т. А. Влияние тестов на обучение студентов / Т. А. Коваленко // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. – 2016. – № 1 (3). – С. 8–10.
2. Коваленко, Т. А. Проблемы обучения студентов в ВУЗе / Т. А. Коваленко // Science and World. International Scientific Journal. – 2014. – № 8 (12). – С. 149–150.
3. Коваленко, Т. А. Специфика обучения студентов первого курса в ВУЗе / Т. А. Коваленко, А. Г. Солодов // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. – 2016. – № 1 (3). – С. 11–12.

Материал поступил в редакцию 09.07.16.

MODERN ASPECTS OF TEACHING FIRST-YEAR STUDENTS

T.A. Kovalenko, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
Volga State University of Telecommunications and Informatics (Samara), Russia

Abstract. *The article considers issues of teaching students; challenges that arise during material acquisition as well as independent work of students, its advantages and disadvantages.*

Keywords: *computer science, students, teaching, laboratory works, independent works, exams.*

УДК 378.147.88

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА****Н.Ю. Крутикова¹, А.Г. Виноградова²**¹ доктор медицинских наук, доцент, ² врач-ординатор

Кафедра поликлинической педиатрии

Смоленский государственный медицинский университет, Россия

***Аннотация.** В статье представлена информация о необходимости самостоятельной работы студента в процессе обучения с целью освоения и закрепления предмета, актуальные вопросы ее организации и практической реализации. Авторами предлагается, в качестве варианта проведения самостоятельной работы, создание научных видеофильмов на кафедре поликлинической педиатрии Смоленского государственного медицинского университета.*

***Ключевые слова:** самостоятельная работа, мотивация, познание, видеофильмы.*

Принципиальные изменения в обществе диктуют новые требования к высшим школам. Современный специалист должен владеть новыми информационными технологиями, обладать коммуникативными компетенциями, уметь трансформировать приобретенные знания в инновационные технологии и работать в команде, обладать навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации [1]. В связи с этим, усвоение студентами определенной системы знаний и профессиональных умений является недостаточным, появляется потребность осуществить поворот к обучению, учитывающему индивидуально-психологические возможности каждого обучающегося. Реализация этой цели предполагает, что в современной высшей школе учебный процесс должен приобретать характер самостоятельного труда студентов, вне самостоятельной работы нельзя подготовить активную личность, специалиста, необходимого современному обществу и производству [3].

Самостоятельная работа – это плановая деятельность учащихся по поручению и под методическим руководством преподавателя. Она предполагает не только освоение курса дисциплины, но и помогает освоению навыков самостоятельной учебной и научной работы, осознанию ответственности процесса познания.

В исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы студентов (Л.Г. Вяткин, М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов, В.А. Козаков, Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, П.И. Пидкасистый), рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические, логические и другие аспекты этой деятельности, раскрыты многие стороны исследуемой проблемы, особенно в традиционном дидактическом плане. Однако особого внимания требуют вопросы мотивационного, процессуального, технологического обеспечения самостоятельной аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности студентов – целостная педагогическая система, учитывающая индивидуальные интересы, способности и склонности обучающихся. Следует отметить, что для активного владения знаниями в процессе аудиторной работы необходимо, по крайней мере, понимание учебного материала. Реально, особенно на младших курсах, сильна тенденция на запоминание изучаемого материала с элементами понимания. Кафедры и лекторы часто преувеличивают роль логического начала в преподавании своих дисциплин и не уделяют внимания проблеме его восприятия студентами. Слабо высвечиваются внутри- и междисциплинарные связи, преемственность дисциплин оказывается весьма низкой, даже несмотря на наличие программ непрерывной подготовки. Знания студентов, не закрепленные связями, имеют недостаточную сохраняемость. Особенно опасно это для дисциплин, обеспечивающих фундаментальную подготовку. Организованная самостоятельная работа способствует углублению и пополнению знаний студентов, освоению ими навыков и умений использовать полученную информацию на практике, формированию интереса к познавательным действиям, освоению методов и приемов исследовательского процесса, повышению культуры самостоятельной работы; созданию условий для их творческой и научной деятельности [2].

При обучении по дисциплине «Поликлиническая и неотложная педиатрия» в развитии самостоятельной деятельности учащихся выполняют важную роль студенческий научный кружок и разные тематические вечера. Чтобы развивать навыки самостоятельной работы, необходимо правильно планировать дополнительные занятия. Научный кружок должен побуждать учащихся к самостоятельной поисковой работе. На аудиторных занятиях теоретические материалы должны преподаваться с точки зрения педиатрической науки, а на кружке эти же материалы должны обсуждаться с творческой точки зрения. Такой подход дал бы неизмеримо больший результат для обогащения кругозора студентов. Одной из форм самостоятельной работы на кафедре является разработка и создание видеофильмов, которые в качестве дополнительного источника информации существенно облегчают процесс освоения материала. При проведении учебных занятий не всегда имеется возможность продемонстрировать необходимые клинические случаи, лечебные и диагностические мероприятия. Рассматриваемый материал представлен визуально и подкреплен звуковым сопровождением, что обеспечивает

эффективное понимание изучаемой тематики и ускоряет процесс запоминания, позволяет представить целостную картину изучаемого вопроса. Ежегодно студентами активно исследуется ряд актуальных медицинских проблем, итоговые результаты которых представлены как при помощи видеофильмов, так и других научных проектов.

Таким образом, самостоятельная работа студента остается незаменимой частью процесса обучения, позволяя проявить свои творческие способности, углубить знания по изучаемому предмету. Зачастую именно дополнительное исследование помогает определиться с будущей профессией и осознанно подходить к процессу обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березанская, Н. Б. Инновации в образовании или инновационное образование / Н. Б. Березанская // Инновации. – 2008. – № 10 (120). – С. 99–102.
2. Коновалова, С. В. Самостоятельная работа студентов медицинского вуза / С. В. Коновалова, А. Ф. Амиров // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 156–159.
3. Якушкина, Л. П. Личностно-дифференцированный подход / Л. П. Якушкина // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 131–134.

Материал поступил в редакцию 09.07.16.

INDEPENDENT WORK AS AN INTEGRAL PART OF EDUCATIONAL PROCESS

N.Yu. Krutikova¹, A.G. Vinogradova²

¹ Doctor of Medicine, Associate Professor, ² Attending Physician
Outpatient Pediatrics Department
Smolensk State Medical University, Russia

Abstract. *The article provides the information on necessity of students' independent work in the course of the study to ensure the acquisition and consolidation of the subject knowledge, as well as relevant organization and implementation issues. The authors suggest making scientific video films at the Outpatient Pediatrics Department of Smolensk State Medical University as an independent work option.*

Keywords: *independent work, motivation, cognition, video films.*

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ НОВЫХ ФГОС ВПО НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Т.В. Синицына, соискатель

Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград), Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается реализация требований новых федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования по формированию общепрофессиональных компетенций при изучении дисциплины «Математика» студентами радиотехнического направления подготовки. Целью обучения становится сформированность совокупности признаков компетенции. Рассматривается формирование общепрофессиональной компетенции на лабораторном практикуме по математике, где предлагается решать стандартные задачи по профилю подготовки специалиста.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, признаки сформированности компетенций, лабораторный практикум, расчет показателей надежности элементов технических устройств.

Федеральные стандарты образования в России (ФГОС) предъявляют к образовательным учреждениям и преподавателям новые требования к выбору типа и моделей обучения, образовательных технологий, учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения. Результатом обучения по новым образовательным программам становится формирование компетенций как способностей применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности. Требования Федерального Государственного образовательного стандарта ВПО к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста содержат перечень общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза.

В частности, для специалистов радиотехнического направления изучение дисциплин «Математика» и «Физика» нацелено на формирование общепрофессиональной компетенции ПК-3: способности использовать в профессиональной деятельности основные законы естественнонаучных дисциплин, применять методы математического анализа и моделирования, теоретических и экспериментальных исследований, приобретать новые математические и естественнонаучные знания, используя современные образовательные и информационные технологии [7].

Для реализации требований ФГОС по формированию ПК-3 в первую очередь необходимо подробно расписать ожидаемые результаты формирования данной компетенции. Коллектив кафедры математических и естественнонаучных дисциплин формализовал компетенцию, описав ее через признаки согласно структуре ФГОС «знать» – «уметь» – «владеть». В итоге были получены 87 признаков компетенции, формируемых дисциплиной «Физика» и 221 признак компетенции, формируемый дисциплиной «Математика». Данные признаки отражают содержание компетенции, а целью обучения становится сформированность совокупности этих признаков, конкретизируемая далее учебным планом вуза, тематическим планом по дисциплине и паспортом компетенции.

В идеале формирование компетенции должно реализовываться через общие формы обучения: лекции, практические занятия, семинары, лабораторные и контрольные работы. Остановимся подробнее на реализации требований ФГОС на лабораторных работах по математике.

В течение нескольких лет кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин был разработан лабораторный практикум по дисциплине «Математика», включающий в себя восемь лабораторных работ по направлению подготовки «Специальные радиотехнические системы» [3].

Практикум состоит из нескольких лабораторных работ, различающихся по тематике, но объединенных общей целью, соответствующей направлению профессиональной подготовки специалиста [2]. Классическое инженерное образование трактует лабораторную работу по математике как учебное занятие, на котором реализуются численные методы решения задачи профессионального направления [1]. При этом каждая отдельная лабораторная работа является средством формирования ПК-3 на примере конкретного профессионально значимого математического содержания [3].

В качестве примера рассмотрим лабораторную работу «Статистическая проверка гипотезы о виде неизвестного распределения» по теме «Математическая статистика».

Обучающая цель занятия сформулирована в соответствии с разработанным кафедрой паспортом компетенции ПК-3 и направлена на формирование следующих признаков данной компетенции:

- систематизировать теоретические знания по математической статистике (признаки З (Знать) -92-95, З - 100);
- формировать четкое представление о критериях согласия, ситуациях, когда необходимо их применять (признак З-101);
- провести статистическую обработку экспериментальных данных (признаки У (Уметь)-77-78, У-82, В (Владеть) -33);

- провести вычислительный эксперимент (критерий Пирсона) по определению соответствия набора экспериментальных данных конкретному закону распределения случайной величины (признаки У-83, В-31). Структура занятия, представленная в таблице 1, подчинена целям занятия.

Таблица 1

Структура занятия «Статистическая проверка гипотезы о виде неизвестного распределения»

Структура занятия	Содержание	Используемые методы
Организационная часть (40 минут)	- актуальность занятия - тема, цели, вопросы занятия - организационная структура - устный опрос по теории - доклад о Пирсоне	интерактивный информационный метод
1-ый учебный вопрос Обработка статистических данных (50 минут)	- обработка выборочных данных: построение интервального статистического ряда (вручную и на ПК), гистограммы относительных частот, нахождение числовых характеристик наблюдаемого признака T (на ПК)	метод работы в группах, метод самостоятельной работы, эвристический метод
2-ой учебный вопрос Проверка гипотезы о виде распределения случайной величины (СВ) (45 минут)	- проверка гипотезы о предполагаемом распределении СВ T с помощью критерия Пирсона - построение теоретической кривой плотности распределения (на ПК)	метод работы в группах, исследовательский метод
3-й учебный вопрос Оформление отчета и защита лабораторной работы (35 минут)	- оформление отчета (20 минут) - защита лабораторной работы (ответы на контрольные вопросы проблемного характера) (15 минут)	проблемный метод
Заключительная часть (10 минут)	- подведение итогов занятия - выставление оценок - выдача задания на самоподготовку Критерии оценки: <ul style="list-style-type: none"> • практическая часть - 7 баллов: • статистический ряд - 2, • гистограмма и кривая плотности – 2, • числовые характеристики - 1, • выдвижение гипотезы -1, • критерий Пирсона - 1 балл; • теоретическая часть (3 контрольных вопроса) – 3 балла. 	

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта ВПО к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста радиотехнического направления указано, что в результате изучения базовой части профессионального цикла обучающийся должен уметь применять методы расчета показателей надежности элементов радиотехнических систем [7].

Под надежностью элемента понимают его свойство сохранять свои характеристики (параметры) в обусловленных пределах при определенных условиях эксплуатации [4]. Одним из показателей надежности является безотказность – свойство объекта сохранять работоспособность непрерывно в течение некоторого времени (наработки) [5]. Данные показатели рассчитываются по различным формулам, в зависимости от того, какому закону распределения подчиняется изучаемый признак, или случайная величина T – время безотказной работы элемента.

На рассматриваемой лабораторной работе обучающимся предлагается решить задачу по расчету показателей надежности невосстанавливаемых элементов технического устройства, предварительно осуществив статистическую обработку данных и проверку выдвинутой статистической гипотезы о виде распределения изучаемого признака.

Постановка задачи [6]. На испытания поставлены $n = 100$ элементов, используемых при изготовлении технического устройства. Все элементы работают до своего отказа и далее не восстанавливаются. Моменты отказов элементов указаны в вариантах заданий. Необходимо:

1. Произвести статистическую обработку данных (построение интервального ряда и гистограммы относительных частот, теоретической сглаживающей кривой плотности распределения; нахождение числовых характеристик наблюдаемого признака T).

2. Пользуясь критерием Пирсона, установить, согласуются ли данные выборки с гипотезой:

- о нормальном распределении генеральной совокупности случайной величины при уровне значимости $\alpha = 0,01$;
- о показательном распределении генеральной совокупности случайной величины при том же уровне значимости.

При отрицательном результате по виду гистограммы выдвинуть новую гипотезу о виде неизвестного распределения.

3. Определить следующие показатели надежности (безотказности) элемента:

- $P(t)$ – вероятность безотказной работы в течение времени t ;
- $Q(t)$ – вероятность отказа в течение времени t ;
- $f(t)$ – плотность распределения времени безотказной работы;
- $\lambda(t)$ – интенсивность отказа в момент времени t ;
- наработку до отказа, соответствующую 90% надежности элемента;
- вероятность того, что наработка элемента лежит в интервале $(a; b)$;
- вероятность того, что элемент имеет наработку, большую чем μ .

Вычисления п. 1, 2 и построение графиков следует проводить в табличном процессоре Excel [6].

Важную роль в решении поставленной задачи играет знание законов распределения случайной величины и нахождение ее числовых характеристик, а также умение грамотно проводить обработку экспериментальных данных [6]. Статистическое определение вида закона распределения случайной величины позволяет получать данные для последующих научных выводов и решения практических задач по теории надежности с достаточно высокой степенью достоверности. Зная закон распределения случайной величины, можно не только рассчитывать показатели надежности технического элемента, но и находить среднее время его восстановления, определять номенклатуру и количество запчастей [6].

Достижение обучающей, развивающей и воспитательной целей занятия позволяет формировать не только компетенцию ПК-3, но и элементы других профессиональных компетенций, что вносит существенный вклад в формирование профессиональной компетентности.

В настоящее время кафедра продолжает совершенствовать цикл лабораторных работ по математике, основной целью которых должно стать решение типовых задач, соответствующих будущей специализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артищева, Е. К. Корректирующая функция лабораторного метода педагогической диагностики / Е. К. Артищева, С. И. Брызгалова // Инновации в образовании. – 2013, № 2. – С. 5–23.
2. Артищева, Е. К. Коррекция знаний обучающихся на лабораторной работе с использованием компьютерных технологий / Е. К. Артищева, Т. В. Сеницына // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. – Калининград : Изд-во БГА РФ, 2013. – № 2. – С. 170–180.
3. Артищева, Е. К. Формирование исследовательской компетентности курсантов младших курсов при изучении дисциплин математического цикла / Е. К. Артищева, Т. В. Сеницына // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. – Калининград : Изд-во БГА РФ, 2015. – № 3(33). – С. 103–112.
4. Половко, А. М. Основы теории надежности / А. М. Половко, С. В. Гуров. – СПб. : БХВ – Петербург, 2006.
5. Половко, А. М. Основы теории надежности. Практикум / А. М. Половко, С. В. Гуров. – СПб. : БХВ – Петербург, 2006.
6. Сеницына, Т. В. О прикладном аспекте лабораторного практикума по математике / Т. В. Сеницына // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. – Калининград : Изд-во БГА РФ, 2016. – № 1. – С. 149–153.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО по направлению подготовки (специальности) – 210602 Специальные радиотехнические системы // Приказ Министерства образования и науки № 61 от 17 января 2011. – М., 2011.

Материал поступил в редакцию 01.08.16.

IMPLEMENTATION OF THE REQUIREMENTS OF THE NEW FSES HVE AT MATHEMATICS LABORATORY PRACTICALS

T.V. Sinitsyna, Degree-Seeking Applicant
Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad), Russia

Abstract. This article considers the implementation of requirements of the new federal state education standards on higher vocational education to form general professional competencies at students of radio engineering major, studying Mathematics. The aim of studying is formation of a number of competency characteristics. Formation of general professional competency is considered at mathematics laboratory practical, where the usual field-specific problems are solved.

Keywords: professional competencies, features of competencies formed, laboratory practical, assessment of reliability factors for elements of technical devices.

Preschool education
Дошкольное образование

УДК 373.2

**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СПОСОБНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

И.О. Карелина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Россия

***Аннотация.** Автор определяет содержание понятия «эмоционально-перцептивная способность» и рассматривает педагогический аспект развития эмоционально-перцептивной способности у старших дошкольников в совместной образовательной деятельности педагога с детьми, акцентируя внимание на практических, наглядных, словесных и игровых методах и приемах, активизирующих процесс распознавания, понимания и вербализации дошкольниками эмоциональных состояний человека, осознания детьми собственных эмоций.*

***Ключевые слова:** эмоционально-перцептивная способность, идентификация эмоций, понимание эмоций, вербализация эмоций.*

*«Способность воспринимать, разделять и понимать эмоциональные состояния окружающих имеет решающее значение для успешной ориентации в социуме»
J. Decetya, M. Svetlovab*

В процессе восприятия человека человеком особым предметом восприятия и основным каналом невербальной коммуникации выступает лицо человека [3]. Кодирование и декодирование лицевой экспрессии являются одними из наиболее важных средств приобретения детьми эмоциональной и социальной компетентности (G. Mancini et al., 2013), определяют адекватность эмоционального реагирования детей в различных ситуациях социального взаимодействия, их социометрический статус в группе сверстников (Е.М. Листик, 2003; Ю.А. Свенцицкая, 1992; А.М. Щетинина, 2004; S. Denham, R. Burton, 2003; A. Manstead, 1995).

Под *эмоционально-перцептивной способностью* мы понимаем способность, формирующуюся в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками и обеспечивающую возможность адекватного восприятия и понимания эмоциональных состояний человека.

Структуру этой способности составляют способности к опознанию эмоциональных состояний по выражению лица, к пониманию (интерпретации) и вербализации эмоций, к осознанию собственных эмоций. Перечисленные способности связаны между собой: *идентификация* (опознание) эмоций рассматривается как механизм *восприятия и понимания* эмоций; процессом, включенным в интерпретационную деятельность, является *вербализация* эмоций; предметно-смысловой организацией информационного содержания *восприятия* является перцептивная схема, ядро которой составляет знание о содержании конкретного эмоционального переживания, формирующееся в процессе *осознания* собственного эмоционального состояния.

Старший дошкольный возраст – активный период освоения детьми познавательного, коммуникативного и поведенческо-деятельностного компонентов социального опыта, структурирования социальных способностей – представляет собой сензитивный период для развития у дошкольников эмоционально-перцептивной способности, что обуславливает актуальность поиска педагогических способов ее развития в совместной образовательной деятельности педагога с детьми в направлении расширения сферы осознания дошкольниками собственных эмоций и опыта распознавания эмоциональных состояний других людей, освоения детьми словесных обозначений эмоций и углубления понимания причин их возникновения.

Мы считаем возможным классифицировать педагогические методы и приемы развития у детей старшего дошкольного возраста эмоционально-перцептивной способности на *практические, наглядные, словесные и игровые*, руководствуясь принятой в дошкольной дидактике классификацией методов обучения, в основу которой положены основные формы мышления дошкольников – наглядно-действенное и наглядно-образное [3], исходя из интерпретации процесса обучения в педагогике как целенаправленного процесса взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается *развитие* ученика (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, 2008; М.И. Рожков, 2000 и др.).

Поясним, что в предложенной нами классификации методов и приемов развития у дошкольников

эмоционально-перцептивной способности *«метод»* означает способ упорядоченной деятельности педагога и детей, активизирующей процесс распознавания эмоциональных объектов детьми, понимания и вербализации ими собственных эмоций и эмоций других людей; *«прием»* рассматривается как составная часть метода.

Итак, перечислим *практические методы и приемы*, использование которых позволяет дошкольникам овладеть опытом кодирования и декодирования эмоциональных состояний.

Моделирование эмоций – это метод экстернизации эмоциональных состояний человека символическими средствами (зарисовки, схемы, цветоизображения, проволочные и картонажные фигурки), например:

- изображение предметов, вызывающих радость, грусть, страх и т. д.;
- прорисовывание лицевой экспрессии персонажей, соответствующей изображенной на картинке эмоциогенной ситуации;
- рисование человека в разных эмоциональных состояниях;
- конструирование схем эмоций из отдельных подвижных элементов лицевой экспрессии (брови, глаза, рот, носогубные складки);
- «изображение» различных поз в процессе действий с подвижными картонными, проволочными или пластилиновыми фигурками;
- рисование различных эмоций под музыку с использованием соответствующей цветовой палитры;
- изображение в альбоме многоэтажного «Дома настроений» и выбор цвета для закрашивания окошек, где «живут» те или иные эмоции – радость, печаль, страх, злость, отвращение, стыд, презрение, удивление;
- создание «Книги настроений», страницы которой заполнены сюжетными рисунками, передающими различные эмоциональные состояния;
- создание детьми мультфильмов, то есть оформление сюжета каждой картинке и дорисовывание выражения лица героя в процессе работы с заготовкой, состоящей из нескольких квадратов с изображениями главного героя в различных позах с непрорисованной лицевой экспрессией [1, 4].

Выделим виды *упражнений*, направленных на развитие у детей старшего дошкольного возраста эмоционально-перцептивной способности:

- *упражнения (этюды) на воспроизведение эмоций* с помощью невербальных средств – мимики, пантомимы, интонации голоса;
- *упражнения на распознавание эмоциональных состояний*: подбор эталона эмоции (пиктограммы, фотографии, картинки с изображением человека с определенным эмоциональным выражением) к собственному настроению, к настроению сверстника, к рассказу педагога, к фрагменту художественного или музыкального произведения; анализ схем эмоций – одноперсонажных и многоперсонажных; с вариативным проявлением эмоций персонажами в одной и той же ситуации; схем, где внешнее выражение эмоции персонажем и ее причина представлены в конфликтной форме, и др.;
- *упражнения на развитие словаря эмоций* (подбор, придумывание и аргументация названия к картинке с изображением эмоциональной ситуации; подбор синонимов и антонимов к словесным обозначениям эмоций; сравнение выражения противоположных эмоциональных состояний, близких или одинаковых эмоций, переданных по-разному).

К *практическим приемам* можно отнести следующие: *имитирование* ребенком с помощью собственной мимики и позы эмоций изображенного человека; *графические зарисовки* – изображение педагогом в присутствии детей схематичных выражений лицевой экспрессии и поз людей [4].

Остановимся на *наглядных методах и приемах*, направленных на формирование у детей представлений об эмоциях, развитие способности к распознаванию эмоций и анализу причин и следствий эмоциональных проявлений. Основным в этой группе является *метод демонстрации (рассматривания) наглядных пособий*, в качестве которых выступают:

- схематичные изображения эмоций (пиктограммы);
- фотографии лиц людей с различными выражениями (см.: «Эмоции: дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром»);
- карточки с изображениями детей и взрослых в разных состояниях (см.: Лебедева М. «Азбука развития эмоций ребенка», 2011);
- картинки с изображениями людей в разных эмоциогенных ситуациях (см.: Вильшанская А. Д. «Тематический словарь в картинках. Мир человека: Я и мои чувства, настроение, эмоции», 2015; Ежкова Н. С. «Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Ч. 2», 2010; «Наши чувства и эмоции: демонстрационный материал для занятий в группах детских садов и индивидуально», 2010; Фесюкова Л. Б. «Комплексные занятия по воспитанию нравственности для детей 4-7 лет», раздел «Чувства. Эмоции», 2010);
- книжная графика – иллюстрации к сказкам, рассказам, стихотворениям, отражающие различные эмоции человека;
- репродукции картин (пейзаж, натюрморт, портрет);
- эмоционально-содержательные панно (панно «Радуга», где в начале каждой цветной полоски изображен графический эталон определенной эмоции, и ребенок, в зависимости от настроения, может поместить свою фотокарточку на ту или иную цветную полосу радуги; панно «Домик настроений» – домик с кармашка-

ми и набором пиктограмм эмоций – и т. п.).

Также к методу демонстрации относится *просмотр мультфильмов и спектаклей*, который позволяет показать детям сам процесс развития эмоций и чувств героев.

В качестве *наглядных приемов* выступают: *показ способов действий с наглядным материалом* (например, показ соотношения фотографий лиц людей с разными выражениями и схематичных изображений экспрессивных признаков эмоций); *показ мимикой* эмоциональных состояний; *показ образца рассуждений* (предложение педагогом структуры рассказа об эмоциональном состоянии изображенного человека и т. д.).

Далее представим *словесные методы* развития у дошкольников эмоционально-перцептивной способности, стимулирующие внутреннюю сферу ребенка, в частности, способность к обсуждению собственных эмоций:

- *беседы об эмоциональных состояниях* – о радости, печали, страхе и других эмоциях (см.: Шорыгина Т. А. «Беседы о характере и чувствах», 2010);

- *беседы о выразительности и изобразительности в произведениях искусства* – о музыкальной интонации, о колорите в живописи, об изобразительности и выразительности слова в литературе (см.: Куревина О. А., Селезнева Г. Е. «Путешествие в прекрасное», 1999; Нищева Н. В. «Четыре времени года: Развитие эмоционального мира и речи старших дошкольников при рассматривании произведений пейзажной живописи», 2007; Радынова О. П. «Музыкальное развитие детей», 1997, и др.);

- *чтение художественной литературы* – сказок, рассказов, стихотворений, где в ярких образах передаются эмоциональные переживания человека. Во время чтения рекомендуется время от времени останавливаться и побуждать детей к определению чувств персонажей, а также к обсуждению поведенческих проявлений персонажей, раскрывающих их чувства [5];

- *рассказ педагога*, содержанием которого является информация о причинах эмоций и следствиях эмоциональных проявлений людей в различных социальных контекстах;

- *рассказы детей*, отражающие их эмоциональный опыт – опыт эмоционального проживания ситуаций различного модального содержания (радостного, печального и пр.), или соответствующие определенному эмоциональному состоянию изображенного человека.

К *приемам* словесного воздействия относятся различные *вопросы*: *конкретизирующие экспрессивные и импрессивные признаки, причины возникновения эмоций изображенного человека* («Посмотрите на лицо этого мальчика. Как он себя чувствует? Как определить по выражению его лица, что ему страшно? Как вы думаете, что с ним случилось?»); *актуализирующие представления детей о содержании идентифицируемых переживаний* («Вспомни, когда ты был так же расстроен. Что тебя расстроило? Как ты выглядел? Что ты чувствовал?»); *побуждающие к оценке эмоциональных состояний с позиции морального выбора* («Правильно ли поступили дети? Как бы вы поступили, если бы находились рядом? Какие бы вы слова произнесли, чтобы изменить плохое настроение мальчика?»); *побуждающие к сопереживанию героям художественных произведений* («В какие моменты вам было жаль героя? В какие моменты вы радовались вместе с героем?»).

Также используются такие словесные приемы, как: *указание*, то есть обращение внимания на экспрессивные признаки эмоций – мимическую складку рта, рисунок бровей, глаз («Ей грустно. В ее глазах слезы, уголки рта опущены»; «Он злится. Его губы плотно сжаты, брови сдвинуты» [5]); *пояснение* роли интонации, мимики, позы, жеста в создании конкретного эмоционального состояния; *прогнозирование* ситуаций, способных вызвать определенное состояние изображенного человека; *вербализация* детьми процесса воссоздания той или иной эмоции в собственной мимике, позе [4].

Особая роль в дошкольном возрасте отводится *игровым методам и приемам* развития у детей эмоционально-перцептивной способности.

Основным методом является *дидактическая игра*, в частности, настольно-печатные дидактические игры для развития у дошкольников 5-7 лет умений распознавать, словесно обозначать и сравнивать эмоции людей по схематическим изображениям, фотоэталонам, сюжетным картинкам; передавать эмоции с помощью мимики и пантомимы (см.: Гиппенрейтер Ю. Б. «Развиваем эмоциональный интеллект. Вместе переживаем и играем», 2014; Жданова П. В. Игра-лото «Театр настроений», 2005; Лебедева М. «Азбука развития эмоций ребенка», 2011; «Семейка гномс: игры для эмоционального развития», 2016 и др.). Среди *игровых приемов* развития у детей рассматриваемой способности следует выделить: *элементы соревнования* – организацию конкурсов, предполагающих участие команд детей в демонстрации эмоций с помощью мимики и пантомимы, в опознании эмоций по фотографиям, в определении эмоционального значения фрагментов стихотворений и музыкальных произведений и т. п.; *прием оживления воспринимаемого персонажа* [4] – высказывание суждений от лица изображенного человека, соответствующих его настроению.

В заключение обратим внимание, что рассмотренные нами методы и приемы развития эмоционально-перцептивной способности у детей 5 – 7 лет используются в совместной образовательной деятельности педагога с детьми не изолированно, а в различных комбинациях, так как только «органическая взаимосвязь всех методов может дать максимальный эффект в общем психическом развитии ребенка» [2, с. 173].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Часть 1 / Н. С. Ежкова. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 127 с.
2. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М. : Педагогика, 1980. – 272 с.
3. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
4. Щетинина, А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
5. Adams, S. K. Promoting positive behavior: Guidance strategies for early childhood settings / S. K. Adams, J. Baronberg. – Merrill : Pearson Education Inc., 2005. – P. 58–59.

Материал поступил в редакцию 30.06.16.

METHODS AND DEVICES DEVELOPING EMOTIONAL AND PERCEPTUAL ABILITY AT SENIOR PRESCHOOLERS

I.O. Karelina, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor of Pre-School Pedagogics and Psychology Department
K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Russia

***Abstract.** The author defines the content of “emotional and perceptual ability” concept and considers pedagogical aspect of developing emotional and perceptual ability in senior preschoolers through collaborative learning activity of children and teachers with a focus on practical, visual, verbal and gaming methods and devices promoting the process of recognition, knowledge and verbalization of human emotional states by preschoolers as well as children’s awareness of their own emotions.*

***Keywords:** emotional and perceptual ability, emotional identification, emotional knowledge, verbalization of emotions.*

Information technology and education
Информационные технологии и образование

УДК 378

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И УЧАСТНИКИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Х.С. Байчорова¹, И.В. Мурманских²

¹ преподаватель, ² заведующий учебным кабинетом
Военный институт (инженерно-технический)

Военная академия материально-технического обеспечения им. А.В. Хрулёва (Санкт-Петербург), Россия

***Аннотация.** В данной статье авторами рассматриваются вопросы, связанные с применением возможностей различных современных информационно-коммуникативных технологий и средств телекоммуникационной связи при организации образовательного процесса в вузе. В статье представлены данные и интерпретация результатов проведённого опроса, цель которого – определить необходимость владения технологическими умениями профессорско-педагогического состава. Также в статье отражены некоторые характеристики и показатели уровня владения участниками образовательного процесса современными информационно-коммуникативными технологиями. В заключение авторы обосновывают объективную необходимость владения преподавателями технологическими умениями применения современных информационно-коммуникативных технологий в процессе обучающего воздействия.*

***Ключевые слова:** технологические умения, современные информационно-коммуникативные технологии, педагогические технологии.*

Информационно-коммуникативные технологии в настоящее время всё глубже и глубже проникают в нашу повседневную жизнь. Как в профессиональной деятельности, так и в повседневной деятельности современные информационные технологии и средства телекоммуникационной связи становятся незаменимыми помощниками.

Внедрение различных информационных технологий в определённую сферу человеческой деятельности принято называть информатизацией этой сферы. Федеральный закон «Об образовании» трактует информатизацию как организованный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов [4].

Следовательно, интенсификация информационных процессов требует разработки новой модели образования, разнообразных информационно-образовательных сред, в которых человек мог бы раскрыть свой творческий потенциал полностью, развить свои способности, воспитать в себе потребность непрерывного самосовершенствования и ответственности за собственное воспитание и развитие. Узкая специализация и профессионализация при подготовке специалистов привели к частичным, разорванным знаниям и репродуктивному характеру мышления. О необходимости пересмотра устоявшейся системы образования говорят давно и уже не только исследователи, поскольку подготовка специалистов в вузах не соответствует динамике социально-экономического развития общества.

Вопросами информатизации образовательного процесса на разных этапах его развития занимались многие учёные в области психологии, философии, а также педагоги (Б.С. Гершунский, А.Н. Тихомиров, Н.Ф. Талызина, А.Н. Печников, И.В. Роберт, А.И. Ракитов, Р.Ф. Абдеев, В.С. Аванесов, В.А. Красильникова и многие др.).

Теоретический анализ работ этих и других научных деятелей показал, что особенностью нового взгляда на решение проблем информатизации образования является поиск подходов к профессиональному и личностному развитию человека и тому, как должно измениться содержание образования, формы и методы его организации для повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. При этом искомые подходы должны ориентироваться, в первую очередь, не на создание технологических инвариантов и новых стандартов в образовании, а на разработку методик модернизации образования на основе использования современных информационных и коммуникационных технологий.

Бесспорно, что применение возможностей различных современных информационных технологий и средств телекоммуникационной связи открывает новые перспективы в совершенствовании системы

образования, приобретении таких новых знаний о мире, которые сложно, а подчас и невозможно получить без информационно-коммуникативных средств. От чего зависит эффективность современного образования и осознанности его организации в условиях интеграционных процессов мирового сообщества?

Эффективность любого вида обучения зависит от ряда составляющих: технической базы, эффективности разработанных методических материалов, технологий обучения, используемых при организации обучения. Новые информационно-образовательные средства, различные обучающие программы и теоретические проработки, выполненные при разработке методов обучения на основе современных информационных технологий с учётом использования дополнительных дидактических возможностей современного уровня развития техники и телекоммуникаций, органично включаются в современные технологии обучения [7].

Таким образом, нынешний этап развития информатизации образования предоставляет новые возможности более разностороннего использования различных информационных технологий и средств телекоммуникационной связи, как в организации учебного процесса, так и в дальнейшей организационно-методической поддержке самостоятельной работы в рамках традиционных технологий обучения, в предоставлении дополнительных возможностей самообразования личности и разработке новых педагогических технологий обучения.

Под технологией обучения А. Н. Печников понимает алгоритмизированную совокупность методов и приёмов обучения, которая соотнесена со средствами их реализации, и определяет как последовательность обучающих воздействий на обучающихся для достижения целей обучения, так и последовательность действий обучающего по определению типа обучающего воздействия, адекватного потребностям обучающегося [10]. Как целостное образование, отмечает он, система обучения обладает интегрированными качествами, которые не могут быть свойственны ни одному из её элементов в отдельности – это её способность целенаправленного изменения обучающегося.

В своём большинстве различные современные педагогические технологии направлены на повышение эффективности образовательного процесса на основе рационального использования потенциальных возможностей обучаемых. И наряду с перспективностью такие технологии способствуют постепенному переходу от доминирования групповых форм работы к индивидуальным формам, формируя при этом готовность будущих специалистов к самообразованию и самореализации в профессиональной деятельности [1].

В своих работах Р. Е. Булат, анализируя причины, препятствующие росту качества профессиональной подготовки обучающихся, в числе основных аспектов при решении специфических проблем управления качеством технического образования силами вуза, выделяет то, что именно усиление потребностей обучающихся в профессиональной самореализации и развитии творческого мышления способно вывести процесс профессиональной подготовки на новый качественный уровень [8].

Но могут ли новые информационно-коммуникативные средства (к которым, в первую очередь, относятся глобальная сеть Интернет и мобильная телефония как разновидности информационных технологий) способствовать развитию творческого мышления? «Безусловно, да!» – констатирует профессор О. К. Тихомиров. Бесспорным является то, что развитие личности – процесс очень сложный, воздействие внешних факторов часто бывает определяющим, поэтому применение такого мощного «...внешнего органа памяти и мышления» должно быть под постоянным контролем при организации процесса обучения [5].

Рассматривая возможности новых информационно-коммуникативных средств с точки зрения целевого подхода в обучении, И. В. Роберт среди приоритетных педагогических целей разработки педагогических технологий обучения выделяет развитие мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого, теоретического видов мышления) и развитие личности обучаемого (подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества) [9].

Исследования, проведённые Д.Б. Гудковым, Г.Н. Левиной, М.Е. Касковой, Е.Ю. Николенко, В.А. Степаненко и другими, свидетельствуют о том, что современные способы информационного обмена и виды получаемой информации коренным образом изменили новое поколение участников образовательного процесса. Молодой человек сегодня привык к манипулированию гипертекстом, он свободно чувствует себя в Интернете, легко ориентируется в поисковых системах, которые целенаправленно фокусируют внимание обучающегося на новизне информации, её пользе, вызывают интерес к усвоению знаний и определенный эмоциональный отклик.

Необходимо отметить, что содержание педагогической деятельности в образовательном процессе с использованием различных современных информационных технологий обучения существенно отличается от традиционных технологий. Так, например, требует изменения не столько методика изложения учебного материала, сколько формирование новых позиций преподавателя, который должен быть готов не только излагать грамотно материал по предмету, но и быть подготовленным к работе в информационно-образовательной среде обучения. Для повышения эффективности своей деятельности педагогу необходимо предъявлять учебный материал с учётом актуальной для современного поколения обучающихся модели информационного поведения, в котором существенный акцент в сфере общения делается на использование современных информационных коммуникативных средств.

Таким образом, переход от нормативного к современному образованию обострил проблемы готовности педагога к поиску новых педагогических технологий обучения и определению собственной роли и места в этой системе. Трудности, испытываемые педагогом, можно свести к двум проблемам: необходимость перехода от

авторитарного управления учебным процессом к совместной деятельности и сотрудничеству; необходимость перехода от репродуктивного подхода в обучении к развитию продуктивной творческой мыслительной деятельности каждого обучающегося [7].

Проведённое нами исследование и анализ процесса организации образовательного процесса посредством современных информационных технологий профессорско-педагогическим составом в одном из вузов Санкт-Петербурга показал, что собственный персональный компьютер (ноутбук / нетбук, планшет) имеют 67,8 % респондентов, а у 32,2 % опрошенных профессорско-педагогического состава имеется только средство телекоммуникационной связи (мобильный телефон, смартфон). При этом свой уровень владения современными информационно-коммуникативными технологиями профессорско-педагогический состав оценивает как: профессиональный пользователь – 2 %; уверенный пользователь – 21 %; пользователь ниже среднего – 49 %; есть элементарные умения пользования – 23 %; не владею – 5 % (рисунок 1).



Рис. 1. Определение уровня владения современными информационными технологиями профессорско-педагогического состава

О возможностях выхода для работы в глобальную сеть Интернет можно судить по следующим ответам профессорско-педагогического состава (была возможность выбрать несколько вариантов ответов): дома – 66,7 %; на работе (с телефона) – 0,3 %; в местах общественного пользования (Интернет-кафе) – 4 %; у знакомых / друзей – 20,9 %; нет никакой возможности – 8,1 % (рисунок 2.).

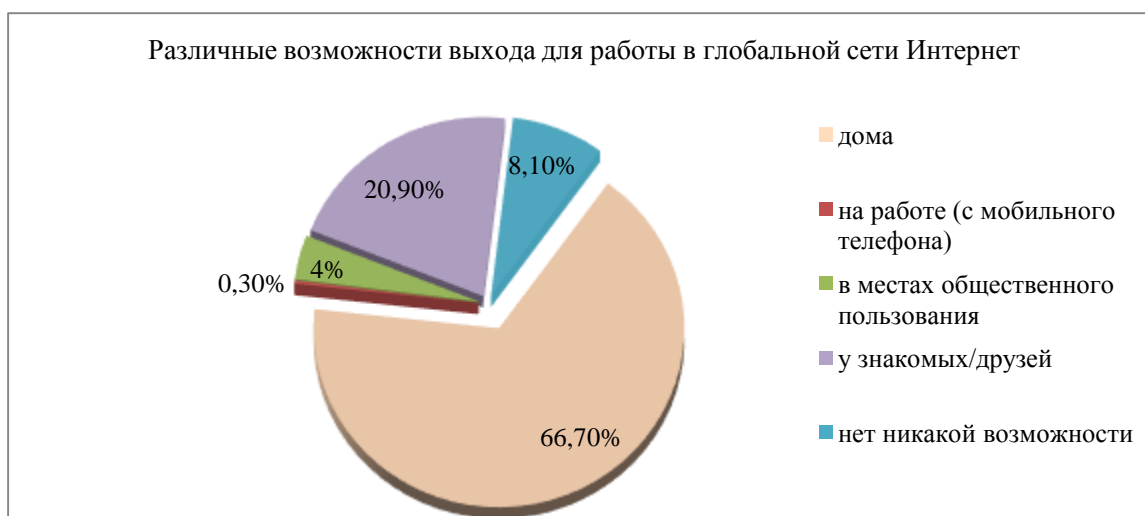


Рис. 2. Различные возможности выхода для работы в глобальной сети Интернет

Интерпретация результатов опроса (в зависимости от опыта работы, как с персональным компьютером, так и в сети Интернет) позволила обозначить такие категории профессорско-педагогического состава, как:

- уверенные пользователи;
- лица, у которых имеются некоторые умения;
- те, у которых отсутствуют умения или те, кто не сможет применить современные информационные технологии в своей педагогической деятельности.

Результаты опроса при определении уровня владения информационными технологиями профессорско-педагогического состава вуза свидетельствуют о том, что не все преподаватели подготовлены к работе в информационно-образовательной среде, организованной посредством современных информационных технологий.

Также нельзя не отметить и то, что современная молодежь более адаптивна к новым информационно-коммуникативным средствам, знакомство с которыми начинается ещё в дошкольном возрасте, и обучающиеся зачастую более глубоко разбираются в возможностях Интернет-пространства, чем преподаватели. Это нередко создаёт у обучающихся скрытое или явное чувство превосходства над обучающим.

Информационный поток обилие и с каждым годом растет в геометрической прогрессии. Новые программные продукты, динамично развивающиеся социальные сети вызывают объективную потребность в развитии самого педагога, его самостоятельном изучении технологий, переподготовке, доподготовке, адаптации к увеличивающейся информационной среде. Только педагог, ведущий диалог с обучающимися на одном технологическом языке, способен помочь в решении основной информационной проблемы – найти в обилии информации главное, а не уйти по ссылкам на псевдонаучные массивы информации, уводящие от истинных знаний.

Так, например, исследование показало, что 43,8 % опрошенных тратят больше одного часа на поиск необходимой информации и литературы, 16,8 % тратят меньше одного часа, 27,5 % – 1-3 часа времени, 11,2 % – более трёх часов и 0,7 % не отвлекаются на ссылки других сайтов (рисунок 3.).

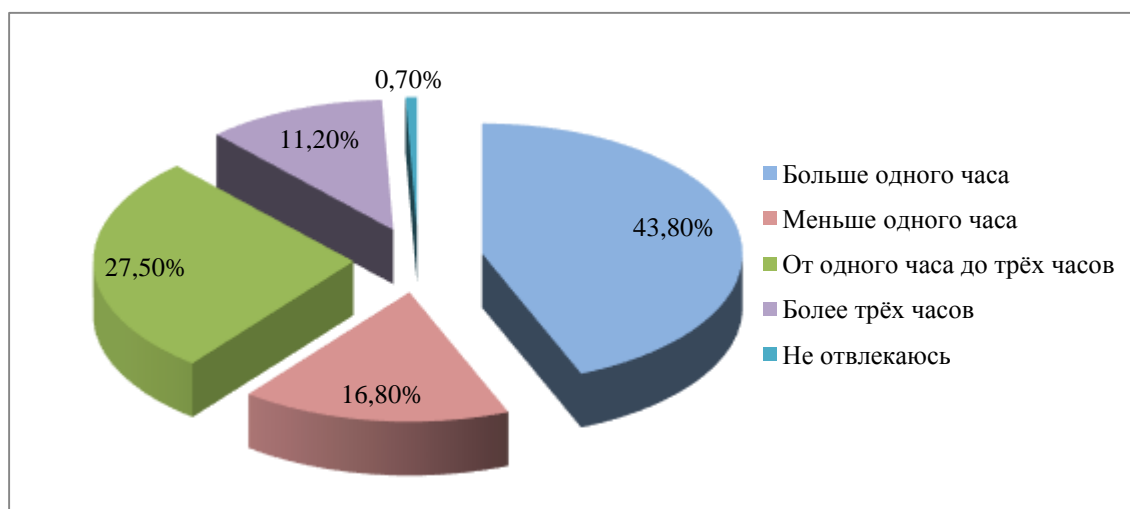


Рис. 3. Время отвлечения при поиске информации в Интернет-пространстве

Н.Ф. Талызина определяет необходимость технологизации теоретических знаний об обучении и практического опыта обучения так: «Прежде чем построить реальный педагогический процесс, он (педагог) должен получить все необходимые сведения о том, как это делать. Другими словами, любому преподавателю необходима система знаний об этом процессе, представленная на технологическом уровне. Законы, которым подчиняется этот процесс, изучаются целым комплексом наук: физиологией, психологией, логикой, кибернетикой и др. Однако в этих науках преподаватель не найдёт описания принципов, методов, указаний о путях и средствах их применения. Между этими науками и практикой должна быть особая наука, которая выводит эти принципы, разрабатывает методы, определяет последовательность их применения и т. д. Без этого не может быть научно обоснованного учебного процесса (технологии как реального процесса обучения)» [3].

Работа по саморазвитию и самообразованию обучающихся является неотъемлемой частью профессиональной подготовки. Значительная роль в этом принадлежит внеаудиторной работе в вузе, и, соответственно, в этом случае обучающийся выступает как творческая личность. При организации внеаудиторной самостоятельной работы использование новых информационных технологий обучения позволяет обучающимся получать знания самостоятельно, обращаясь к глобальному информационному полю, которое имеет тенденцию к экспоненциальному увеличению своего объёма, позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, стимулировать их познавательную активность и самостоятельность.

Новые информационные технологии позволяют на качественно новом уровне реализовать важнейшую цель образования – развитие творческого потенциала личности: интеллектуального, аксиологического, художе-

ственно-эстетического. Разрабатываемые на основе информационно-коммуникативных средств образовательные технологии способны обеспечить развитие навыков самостоятельного мышления, глубинных творческих стремлений и способностей. Так, например, в своих работах В. А. Красильникова отмечает, что с развитием информационно-коммуникативных технологий расширились возможности вовлечения личности в поисковую деятельность, раскрытия творческих способностей и поддержки творческой деятельности как обучающихся, так и педагога [7].

Современные информационные технологии и средства телекоммуникационной связи – это аудиовизуальный концентратор внимания, используемый для иллюстрации основных идей преподаваемого курса, проверки качества знаний, решения педагогических задач. Кроме этого, при работе с инновационными средствами обучения обеспечивается обратная связь, осуществляется быстрый поиск нужной информации, экономится время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям, наряду с кратким текстом объяснения сопровождаются демонстрацией анимационных эффектов [7].

Использование возможностей различных современных информационных технологий и средств телекоммуникационной связи позволяет разгрузить преподавателя, увеличить заинтересованность обучающихся в предмете, более наглядная подача материала за счёт анимации, графических вставок, динамических рисунков, видеоклипов, слайд-шоу, звукового сопровождения позволяет быстрее осваивать и лучше запоминать учебный материал, а благодаря усилению эмоциональной составляющей увеличивается темп занятия на 10-15 %.

Следовательно, современные информационно-коммуникативные технологии побуждают обучающихся к конструктивной творческой деятельности, активному освоению содержания образования, расширяют информационную базу учебных занятий, повышают активность обучающихся, способствуют развитию способностей к анализу и обобщению, улучшают связанность, широту и глубину мышления, облегчают усвоение абстрактного материала, и из пассивных получателей готовой информации обучающиеся превращаются в её активных исследователей. Происходит переход от вербальных методов обучения к методам поисковой и творческой деятельности преподавателя и обучающихся, создаются благоприятные условия для развития личности обучающихся.

В отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является педагог, центр тяжести при использовании новых информационных технологий постепенно переносится на обучающегося. Изменяется роль и функции преподавателя – поддержать обучающегося, способствовать его успешному продвижению в море учебной информации, облегчить решение возникающих проблем, помочь освоить разнообразную информацию, то есть происходит формирование партнерских отношений между педагогом и обучающимся. Следовательно, обеспечивается активная самостоятельная работа с учебной и научной информацией – от её отбора и систематизации до превращения в персонифицированное знание, необходимое в профессиональной деятельности. Одна из задач в новой модели образования на базе новых информационных технологий – смена личной установки как педагога, так и обучающегося на самообразование, саморазвитие, сотрудничество.

Эффективность профессиональной подготовки возможно в значительной роли повысить за счёт: формирования предметного, технического, программного и методического компонентов информационно-образовательной среды; комплексного использования обучающих компонентов этой среды; подготовки участников образовательного процесса к работе в информационно-образовательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булат, Р. Е. Проблемы внедрения инноваций в военно-техническом образовании / Р. Е. Булат // Инженерное образование. – 2009. – № 5. – С. 120–126.
2. Булат, Р. Е. Формирование готовности выпускников военных вузов технического профиля к выполнению боевых задач: Дис. ... канд. пед. наук / Р. Е. Булат. – СПб. : ВИТУ, 2003.
3. Каскова, М. Е. Работа с литературным текстом на старших курсах лингвистических вузов (на материале итальянского языка) / М. Е. Каскова // Актуальные вопросы современной лингвистики и гуманитарных наук: материалы науч.-теор. междунар. конф. – М. : РУДН, 2010. – С. 263–273.
4. Красильникова, В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В. А. Красильникова. – М. : Дом педагогики, 2006. – 231 с.
5. Печников, А. Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем / А. Н. Печников. – Петродворец : ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995. – 326 с.
6. Роберт, И. В. Современные информационные технологии: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.
7. Слепухина, Н. С. К вопросу о развитии познавательной деятельности / Н. С. Слепухина // Управление образованием: перспективы развития научной школы Т. И. Шаповой: сборник материалов пятых Всероссийских Шаповских педагогических чтений научной школы управления образовательными системами (25 января 2013 г.) / Отв. ред. С. Г. Воровщиков. – М., 2013. – 496 с.
8. Талызина, Н. Ф. Технология обучения и её место в педагогическом процессе / Н. Ф. Талызина // Совр. Высш. Шк. – 1977. – № 1 (17). – С. 94.
9. Тихомиров, О. К. Основные психолого-педагогические проблемы компьютерного образования / О. К. Тихомиров // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 67–68.
10. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2013 г. № 2273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Материал поступил в редакцию 05.06.16.

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
AND EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS**

Kh.S. Baychorova¹, I.V. Murmanskikh²

¹Teacher, ²Head of Training Room

Military Engineering Institute

Military Academy for Logistics (Saint Petersburg), Russia

***Abstract.** In this article the authors consider the issues related to the application of different modern information and communication technologies and telecommunication devices in the organization of educational process in high school. The article presents the data and interpretation of findings of the inquiry performed by the authors in order to define the necessity of mastering technology skills by academic teaching staff. Some features and indicators of modern information and communication technology skill level of educational process participants are also specified in the article. In conclusion the authors give grounds to objective necessity for teachers to master technology skills so that they can use modern information and communication technologies when pursuing their educational activities.*

***Keywords:** technology skills, modern information and communication technologies, pedagogical technologies.*

Intercultural aspects of education
Межкультурные аспекты образования

УДК 304.444

УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ*

Н.В. Луговская, научный сотрудник

Филиал ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»
в г. Санкт-Петербурге, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрена деятельность музеев, библиотек и профессиональных организаций, как социальных центров. Выявлены условия их педагогической деятельности, которые заключаются в эффективном использовании материальной среды; ориентированности педагогических программ на возрастные и социальные особенности посетителей, на совместную социальную работу музейных, социальных педагогов, педагогов основного и дополнительного образования.*

***Ключевые слова:** социальный центр, педагогическая деятельность, условия педагогической деятельности.*

Настоящий период жизни нашей страны является временем смены ценностных ориентаций общества, многие проблемы современного общества являются причинами нестабильности передачи от поколения к поколению норм, ценностей, образцов поведения и размыванию социального слоя носителей российского социокультурного опыта, что актуализирует роль социальных центров, как способствующих формированию стабильных отношений между гражданами и государством. Социальные центры, находящиеся в рамках неформального образования, способны включать в свою систему разные слои современного общества и дополнять своей педагогической деятельностью программу учреждений основного образования.

Целью данной опытно-экспериментальной работы является выявление условий педагогической деятельности социальных центров. В ходе работы нами был использован комплекс методов исследования: теоретический анализ литературы в аспектах исследуемой проблемы; социологические методы: опрос, интервьюирование, анкетирование; метод наблюдения, сравнения и аналогий.

Как уже отмечалось, данный этап жизни нашей страны (как и ряда других государств) является временем смены ценностных ориентаций общества. Результатом перелома в жизни общества стали социальные проблемы: наркомания, пьянство (в том числе детский алкоголизм), увеличение числа брошенных детей (не являющихся сиротами) – термин последних десятилетий «социальные сироты» – дети, имеющие родителей, но оставшиеся без их попечения; этнические конфликты и т.д.

Реализацию социальной политики государства, направленной на улучшение жизни общества, выполняют различные социальные центры, такие как социальные центры помощи семье и детям; социальные центры для пенсионеров; социальные центры помощи людям с ограниченными возможностями и т.п. Помощью таких организаций пользуются граждане, находящиеся в трудной жизненной ситуации: люди с ограниченными возможностями здоровья; пожилые люди; дети (выпускники детских домов, беспризорники, сироты и др.); малообеспеченные, многодетные, неполные семьи; лица с девиантным поведением (алкоголики, наркоманы, склонные к суициду, преступники). Все эти социальные центры имеют одну общую направленность, они были созданы специально для работы в рамках узкой специализации с конкретной категорией граждан (возрастной или социальной), они имеют постоянный контингент и ориентированы на долгосрочную работу с ним. Для этого центры предоставляют ряд долгосрочных программ, реализацию которых обеспечивает штат сотрудников, имеющих специальное образование и полномочия для работы в данной сфере.

На наш взгляд, в современных социокультурных условиях развития общества понятие «социальный центр» может быть расширено. Сегодня к социальным центрам можно отнести музеи, библиотеки и профессиональные организации, в настоящее время все они оказывают помощь и поддержку различным социальным категориям граждан, осуществляют просветительскую и образовательную деятельность. Особенностью этих организаций является то, что они работают как с постоянными, так и с разовыми посетителями.

Проведенный анализ современных исследований показал, что музей как социальный центр выделяется среди организаций, не относящихся к системе образования. Музейное образовательное пространство является наиболее продуктивным при работе с посетителями. Именно в музейном пространстве представлены подлинные предметы материальной культуры, созданы условия для активного общения между дошкольником, школьником, взрослым (педагогом, родителем, музейным педагогом), а также информационным полем, создаваемым

музейным предметом. [4] Так М.Б. Гнедовский, рассматривая образовательную специфику музея, утверждал, что музей может дать то, чего не могут обеспечить ни школа, ни книга, ни другие достижения цивилизации. Он отмечал, что это опыт личного соприкосновения с реальностью истории и культуры, опыт переживания времени через пространство, содержащее зримые, соразмерные человеку и человеком порожденные ценности. [4] Таким образом, музей как социальный центр обладает воспитательным потенциалом, музей способен оказывать влияние как на индивидуальное развитие человека, так и на его социализацию.

На сегодняшний день выставочная и экскурсионная деятельность, а также деятельность в организации и реализации педагогических программ осуществляется не только в музеях, но и библиотеках нашей страны. Современная библиотека представляет собой сеть очагов культуры, которая охватывает всю страну. Например, петербургская централизованная библиотечная система включает фонды в несколько тысяч документов; свежую периодику (газеты и журналы); электронные базы данных (электронный каталог, аналитическая база статей из периодики); ресурсы сети Интернет. Библиотечная сеть предоставляет читателям следующие услуги: заказ и бронирование изданий из библиотек Санкт-Петербурга; электронную доставку документов; оборудование для работы с информацией слепых и слабовидящих людей; квалифицированную помощь специалистов-библиографов. Читатели могут получать доступ к материалам из фондов библиотек, пользоваться спектром информационных услуг, получать квалифицированную помощь в поиске изданий и информации, посещать обучающие мероприятия, организованные библиотеками. Кроме того, сотрудниками библиотек, а также приглашенными специалистами проводятся: экскурсии по зданию библиотеки (если это здание имеет историческую или иную ценность); экскурсии по микрорайону, в котором расположена библиотека; а также педагогические программы для детей и взрослых в здании библиотеки и совместно с другими организациями (детскими садами, школами, высшими учебными заведениями, социальными центрами).

Представляя собой централизованную библиотечную систему, сети региональных библиотек проводят мероприятия, объединенные общей тематикой. Так, в библиотеках Санкт-Петербурга ежегодно проходят лекции, концерты, встречи, посвященные памяти блокады Ленинграда (в сентябре – начало блокады, в январе – прорыв и снятие блокады Ленинграда). В каждой библиотеке города проходят выставки, посвященные Великой Отечественной войне, где представляются книги военных лет, книги о войне, а также личные вещи участников войны и жителей блокадного города, в организации выставок принимают участие молодежные поисковые отряды.

Организуя культурно-образовательную и просветительскую деятельность, библиотеки становятся важными социальными центрами, способными осуществлять активную работу с посетителями (как разовую, так и долгосрочную) в том числе в рамках педагогических программ.

В современном обществе роль социального центра выполняют также конфессиональные организации. Так, например, при христианских храмах работают воскресные школы; центры помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; организуются различные курсы; проходят концерты; праздники; лекции; педагогические программы (часто программы для всей семьи, разработанные на основе духовно-нравственных ценностей). Большая роль в становлении личности подрастающего поколения принадлежит семье, так как в семье закладываются основы духовной, культурной и гражданской жизни человека. Усвоенное в процессе взросления остается с человеком на всю жизнь, при этом недостатки развития и воспитания в дошкольном и школьном возрасте сложно восполнить в последующие годы. В последние десятилетия семейные ценности в различных семьях качественно отличаются. Современная молодая семья вырабатывает свой уклад жизни на основе опыта, полученного в семье своих родителей (опыт не всегда положительный), а также под влиянием интернета, радио, телевидения, прессы. При выборе теле-радио каналов ориентиром служит молодежная культура, а также ценности, навязанные рекламой. Программы, разработанные на основе духовно-нравственных ценностей, помогают современной семье в воспитании подрастающего поколения, так как позволяют выработать традиции и уклады на основе духовно-нравственных ценностей.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что музеи, библиотеки и конфессиональные организации в современной жизни общества выполняют важную роль социальных центров. Как уже отмечалось, особенностью этих социальных центров является их работа как с постоянными посетителями (на основе регулярных программ, абонементов), так и работа с разовыми посетителями, которые уходят после посещения музея, библиотеки, храма с ярким впечатлением, которое может побудить к реализации своих планов и / или повторному (в перспективе многократному) посещению данных социальных центров на основе постоянных программ.

В ходе исследования нами выявлены условия педагогической деятельности социальных центров (музеев, библиотек и конфессиональных организаций).

Первое условие – это эффективное использование музейного, библиотечного образовательного пространства и образовательного пространства воскресных школ, т.е. необходимость создания специально организованной образовательной среды, ориентированной на потребности образовательных или других социальных учреждений (общеобразовательные школы, социальные центры).

Образовательное пространство воскресной школы, библиотеки и особенно музея оказывает воздействие не только на эмоциональное восприятие человека, но и на возникновение его убеждений, которые формируются через осмысление полученной информации, переживание, оценку. У детей и подростков, полученные знания превращаются в жизненные установки, нормы и поступки; вырабатываются моральные установки.

Отношение к событиям, явлениям и процессу их познания носит мировоззренческий характер.

Вторым условием является ориентированность педагогических программ на возрастные и социальные особенности посетителей. Педагоги образовательных учреждений и сотрудники социальных центров не просто приводят классы / группы в музей, а осуществляют предварительную подготовку к восприятию музейного / библиотечного образовательного пространства. Такая работа является более продуктивной при условии предварительного обсуждения и планирования педагогической программы совместно музейным педагогом / сотрудником библиотеки и педагогом образовательного учреждения или социального центра (например, центра помощи людям с ограниченными возможностями или социальные центры для пенсионеров). В ходе предварительной подготовки обсуждаются особенности класса / группы, потребности, ожидания от посещения педагогической программы.

Третьим важным условием является ориентированность педагогических программ на совместную работу музейных, социальных педагогов, а также педагогов основного и дополнительного образования. Рассмотрим подробнее последнее условие педагогической деятельности социальных центров (музеев, библиотек и профессиональных организаций). Сегодня развитием личности человека занимаются разные образовательные и не образовательные организации, поэтому важно их взаимодействие в рамках совместных программ. Связующим звеном могут стать интегрированные педагогические программы, составленные с учетом потребностей общества и возможностей педагогов, представляющих различные социальные центры. Сейчас стало востребованным интегрирование в систему работы со взрослыми и детьми педагогических программ, разработанных на основе музейной педагогики с участием других социальных центров (например, воскресных школ и библиотек). Музей помогает не только организовать досуг, но и объединить, скоординировать деятельность других социальных центров в рамках совместной программы. В результате такая программа позволяет включить всех посетителей в творческий процесс и сделать их активными участниками.

В качестве одного из результатов совместной работы социальных центров в рамках одной педагогической программы можно представить программу, направленную на формирование российской идентичности. Для достижения результатов по формированию российской идентичности мы объединили деятельность музеев, библиотек, воскресных школ при активном участии семьи и разработали экспериментальный маршрут, реализованный на разных площадках Санкт-Петербурга (общеобразовательные и воскресные школы, Малый зал Государственной Капеллы, храм Апостолов Петра и Павла на территории РГПУ им. А.И.Герцена).

Для проведения опытно-экспериментальной работы по внедрению диверсифицированного образовательного маршрута была сформирована фокус-группа, которая представляла собой смешанное детско-взрослое сообщество, участниками которого были дошкольники, школьники, взрослые (родители, педагоги). Особенность фокус-группы состояла в том, что участники не проходили предварительный отбор. Участие в программе принимали все желающие: семьи с православными традициями; семьи, имеющие светские традиции; семьи мигрантов, дети которых ходят в детский сад или школу по месту жительства.

В ходе реализации программы на разных площадках города проходило неформальное общение в социуме людей знакомых и не знакомых с православной (русской) культурой. В качестве образовательных результатов для участников отметим следующие: знакомство с православной (русской) культурой; приобщение к традициям православной культуры; расширение кругозора и словарного запаса; формирование новых семейных традиций, связанных с православной культурой; для семей мигрантов – приобщение к традициям и культуре русского народа (на территории которого в настоящее время проживает семья).

В качестве воспитательных результатов нами было отмечено, что на начальном этапе дошкольники и младшие школьники воспринимали себя как объект опеки взрослых (родителей, педагогов). На последнем этапе программы каждый участник начал воспринимать себя как субъект межличностных отношений. Школьники и старшие дошкольники показывали в ходе беседы, что уже сейчас их поведение влияет на климат в семье, а со временем будет влиять и на жизнь общества в целом. Эксперимент показал, что приобщение представителей разных культур к традициям православной (русской) культуры, в условиях неформального общения в рамках педагогической программы, подготовленной и реализованной различными социальными центрами, создает условия для жизни в российском социуме, в том числе способствует формированию российской идентичности детей и взрослых.

В заключение можно сделать вывод, что работу музеев, библиотек, профессиональных организаций как социальных центров имеет смысл рассматривать как педагогическую деятельность, формирующую у современной молодежи качества необходимые для становления гражданской позиции и самореализации в ней, а также вырабатывания собственных творческих способностей; и как педагогическую деятельность, удовлетворяющую просветительские потребности представителей всех возрастных категорий посетителей.

Использование возможностей музеев, библиотек и профессиональных организаций (как социальных центров) позволяет выстроить целостную систему работы с посетителями, направленную на формирование качеств личности и мировоззренческих суждений при соблюдении условий их педагогической деятельности.

** Публикация поддержана грантом РГНФ № 15-06-10003*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гнедовский, М. Б. Современные тенденции развития музейной коммуникации / М. Б. Гнедовский // Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности (Сб. науч. тр. / НИИ культуры). – М., 1989.
2. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://social_pedagogy.academic.ru. (Дата обращения 10.07.2016).
3. Шакурова, М. В. Педагог как субъект формирования российской идентичности школьников: учебно-методическое пособие / М. В. Шакурова, Т. В. Сырых, Е. В. Алехина и др. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – 76 с.
4. Якушкина, М. С. Взаимодействие социокультурных институтов: диалог в пространстве неформального образования. / М. С. Якушкина // Теоретико-методические основы развития образовательных практик для взрослых в системе неформального образования (Санкт-Петербург, 2013). Сборник научных статей (под ред. Якушкиной М. С.). – СПб. : ООО «Издательство «Лема», 2013. – 112 с.

Материал поступил в редакцию 29.07.16.

THE CONDITIONS OF PEDAGOGIC ACTIVITY IN SOCIAL CENTERS

N.V. Lugovskaya, Researcher

Saint-Petersburg Branch of Institute of Education Management of Russian Academy of Education, Russia

Abstract. *The article considers the activity of museums, libraries and religious organizations as social centers. The conditions of their pedagogic activity are allocated, comprising efficient usage of material medium, pedagogic programs oriented on age-related and social characteristics of visitors and on joint social work of museum, social pedagogues and pedagogues of basic and extended education.*

Keywords: *social center, pedagogic activity, conditions of pedagogic activity.*

Adult education
Образование взрослых

УДК 374.7

**СОВРЕМЕННОЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО КАК ФЕНОМЕН
НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

М.Р. Илакавичус, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теории формирования единого образовательного пространства СНГ
Санкт-Петербургский филиал
ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», Россия

***Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического осмысления практики современной просветительской деятельности (проектов) в рамках гранта РГНФ, посвященного просветительской деятельности как фактору формирования инновационных стратегий развития межгосударственного образовательного пространства (на примере СНГ). Описываются социокультурные условия, обусловившие актуализацию просветительства в начале третьего тысячелетия на примере образовательного пространства стран-участниц СНГ. Автор указывает качества просветительской деятельности, позволяющие отнести ее к неформальному образованию, а также выделяет специфику современных феноменов.*

***Ключевые слова:** просвещение, просветительская деятельность, неформальное образование взрослых, образовательное пространство СНГ.*

Просветительская деятельность вновь актуализировалась на пространстве стран-участниц СНГ. В 2016 г. очередной сессией МПА СНГ был принят модельный закон «О просветительской деятельности» [5]. В тексте обозначена значимость возвращения к традиции просветительства на новом уровне понимания сущности самого процесса и позиции его участников, обусловленном конкретно-историческими реалиями беспокойного, провокационного начала третьего тысячелетия. Каждая из стран-участниц Содружества сталкивается со своими вызовами, однако есть объединяющие факторы. Они укоренены в идее непрерывного образования, определяют понимание значимости не только формального, но и неформального образования. На повестке дня современного просветительства не только формирование научной картины мира, но и информирование широкой общественности о горизонтах личностного развития средствами разных форм *образования длиной в жизнь*. Россия является своеобразной экспериментальной площадкой активизации усилий общества и государства по созданию условий для использования развивающего потенциала всех разновидностей неформального образования, в том числе и просветительских проектов.

Идея просвещения как приобщения широких народных масс к достижениям науки и культуры современного им уровня, вне зависимости от представлений об источнике *света знаний* (бог, наука и т. п.), очевидно, стара как мир культуры. Мощная ценностная составляющая гуманизма позволила ей длиться свое существование в веках. Стремление к самосовершенствованию, ведомому поиском Истины, зафиксировано еще в знаменитом аристотелевском высказывании из «Метафизики» «Все люди от природы стремятся к знанию» как сущностная характеристика человека. В истории человечества пути у разных социальных слоев к свету Истины были различны. Однако отсутствие равного доступа к ней всегда воспринималось передовыми людьми как величайшая несправедливость. Был еще один параметр, не изменявшийся долгими столетиями. Образ приобщения к божественной Истине (религиозное просвещение) зафиксирован в метафоре пастуха и паствы. Важные для ее понимания смысловые аспекты *нищеты духом* Нагорной проповеди, *промысла божьего* остались в христианском контексте. А упрощенная метафора стала отражать методологию просветительской деятельности. Однозначно пассивная роль участника этого действия как «пустого сосуда», объекта, ведомого знающим субъектом, долгое время не подвергалась сомнению. Как не подвергалась сомнению универсальность спектра знаний, которыми следует оснащать широкие массы, а также мифологема, согласно которой факт этого оснащения есть метод усовершенствования земного мира.

Благо власти Разума в качестве фундамента идеологии просвещения подверглось сомнению по итогам Второй мировой войны. С этого момента мировая философия обратилась к новым мучительным поискам места человека в мире, его возможностей в изменении себя и мира в поступке выбора. Постмодерный взгляд, все подвергающийся сомнению, ни в чем не усматривающий основания для единения, отказывающийся от выбора в принципе, не способен помочь в постоянно увеличивающемся объеме информации. А это есть проблема в

обществе, в котором принято быть осведомленным в меньшей степени, чем знающим. В данной ситуации идея просвещения вновь становится востребованной, но в новом ракурсе. Для приближения к распавшейся на миллионы мегабайт истины для одних (стремящихся быть скорее осведомленными, чем знающими) необходим некий «маршрутизатор», для других (для них идеал – освоение знаний) – ценностно укорененный «навигатор». В отличие от предыдущих эпох, эти своеобразные инструменты не могут быть едины для всех. Необходима среда, в которой личность может освоить способ их конструирования, создаваемая образовательным взаимодействием, оптимально – взаимодействием в сообществе. Данные сообщества объединяют людей разных поколений одним – интересом к какой-либо области познания. Востребованной сегодня является форма просветительского проекта.

Для понимания технологии современных просветительских проектов необходимо обратиться к теории непрерывного образования. Его идея раскрывается в видовой триаде «формальное – неформальное – информальное». Различение потребовалось в прошлом веке, когда стала очевидна неспособность организуемых и контролируемых государством учреждений обеспечивать качество образования, ожидаемое экономикой. Параметром разделения неформального и информального видов является осознание целеполагания, степень структурированности процесса, поэтому информальное иногда трактуется как спонтанное. Областью наших научных интересов является неформальное образование, рассматриваемое нами как онтологически укоренное, человекообразное. В современной России оно вызывает интерес как теоретиков, так и практиков педагогики, распространено в большей степени в форме самоорганизующихся разновозрастных сообществ.

В педагогике соотношение просвещение / образование трактуется по-разному. Просвещение может трактоваться как фундамент образовательной деятельности, его идейная основа. Как «принятое за истину знание о мироустройстве, служащее основой культуры, воспитания и жизнедеятельности людей» определяет его В.С. Безрукова [1, с. 45]. А может быть понимаемо как разновидность образовательной деятельности, «рассчитанная на большую, обычно не расчлененную на устойчивые учебные группы, как-либо официально не зарегистрированную и не оформленную аудиторию. Основная задача – широкое распространение знаний и иных достижений культуры, способствующих правильному пониманию жизни в целом или ее отдельных сторон, а также пропаганда тех или иных идей, их внедрение в сознание людей в целях привлечения к участию в их воплощении. Названная задача выполняется через лекции, проповеди, беседы, диспуты, выступления в средствах массовой информации, разного рода популярные издания» [3, с. 140]. В данном варианте просвещение рассматривается как разновидность неформального образования. Мы присоединяемся к данной интерпретации.

Возвращаясь к тематике современных просветительских проектов, следует отметить, что в дискурсе о сфере образования они рассматриваются как относящиеся к неформальному образованию. Доказательством атрибуции являются размещенные в интернет-пространстве ресурсы уже действующих просветительских проектов. Они решают вполне определенную образовательную цель, для достижения которой кем-либо предприняты усилия для организации процесса взаимодействия. Однако данные проекты не относятся к конкретной лицензированной либо кем-либо утвержденной образовательной программе, выбор их в качестве ресурсов образовательной деятельности свободен и не обязателен, что не мешает агентам формального образования включать их в список источников для решения обучающих задач. Примером является проект «Эшколот», опубликованный на сайте <http://www.eshkolot.ru>, в рамках которого можно познакомиться с разными аспектами еврейской культуры. Лекции, концерты, круглые столы открывают интереснейшие факты из истории, этнографии, литературы, вокального и танцевального искусства. Видео многих публичных мероприятий выкладываются в сеть. Обращение к материалам этого проекта интересно как студентам культурологической специальности (формального сектора образования), так и просто желающим повысить свой культурный уровень. Аудитория у проекта, как это бывает в неформальном секторе, – сообщество, состоящее из своеобразного ядра (более-менее постоянные участники) и группы сменного состава. Свобода выбора позволяет участникам выстраивать свой образовательный маршрут, участвуя в разных сообществах.

Специфическая черта просветительства уже указана в приведенной ранее цитате из междисциплинарного словаря. Оно нацелено на широкую, массовую аудиторию, несет значимые для социального, экономического, культурного развития страны в целом знания и смыслы, хотя конкретно-историческая специфика не позволяет реализовать действительно массовые формы, историческим примером которых является период культурной революции. Объяснения мы находим в исследовательском поле культурологии. На смену модели стандартизации приходит модель кодификации: полнота характеристики неповторимого феномена раскладывается на элементы, часть которых (прежде всего антуражная) воспроизводится. Примером могут быть ресторанные проекты национальных кухонь, в том числе так называемых «третьих мест», своеобразных площадок встречи определенного круга лиц. В московских вариантах французских бистро обращает на себя внимание детально продуманный интерьер, специальные усилия владельцев для привлечения и удержания определенной публики (создание клубной атмосферы). Аутентичность воссоздаваемой где-либо атмосферы определенной культуры ценится современным жителем мегаполиса, ищущего подлинности. Для ее постижения и необходима составляющая в виде просветительских проектов. Она видна в практике подобных нишевых ресторанов, организующих мастер-классы настоящих профессионалов, шеф-поваров (например, французских), которые учат готовить аутентичное блюдо из аутентичных продуктов (например, привезенных – будем надеяться, из Франции). Эти мероприятия собирают желающих погрузиться в настоящее, вступить в личное образовательное взаимодей-

стве с носителем знаний. Вариации воспроизведения и сфер, которые воспроизводятся, не ограничены, потому что унификация заменяется интересом к эксклюзиву, доступному ограниченному числу лиц, членам закрытых сообществ. Эта тенденция социального развития описывается специалистами как распространение клубной формы объединений, становящейся системообразующей структурой современного общества потребления и рассматриваемой в качестве маркера развития либерализма [2]. С точки зрения философии невероятная множественность потенциальных образовательных траекторий – расширение границ, в которых мыслится движение к свету Истины.

Следует отметить и специфику современных просветительских проектов, определяемую условиями общества потребления: нередко они становятся частью маркетинговой стратегии. Непривитивным примером такого «маркетингового» просветительства является использование московским издательством «Ad Marginem» для работы с читательской аудиторией форм лектория / диалогового клуба / круглого стола (можно характеризовать по-разному). По словам его главного редактора А. Иванова, для продажи художественных текстов современных авторов, предлагаемых издательством, ему необходимо «возделывать поле» (в переводе с латыни название издательства – «на полях», «по краям»), то есть приготовить к их осмыслению, вырастить своих читателей. Этот просветительский проект мы назвали непривитивным, потому что он ставит целью не только получение дохода за счет расширения аудитории (которая по определению не может быть широка – философия, социология являются элитарными областями).

Выявляется еще один аспект феноменологии современного просветительства. Сегодня оно служит средством социального диалога для всеобщего развития. Показательны размышления обозревателя Екатерины Толкачевой: «Очевидны две связанные друг с другом проблемы – незнание общества о том, чем занимаются учёные (зачастую из-за того, что сами учёные не спешат переводить свои исследования на научно-популярный язык), и неумение обсуждать гуманитарные темы в форме диалога (свидетельством тому – перемещение разговоров о культуре и истории в залы суда, в плоскость запретительно-разрешительных отношений). Для того, чтобы учёные и общественность встретились, научив друг друга говорить, и существуют просветительские проекты» [4]. Примером такой деятельности является волгоградский проект «Интеллектуальные среды», руководимый философом А. Макаровым. Лекции и семинары представляют собой площадки неформализованного общения представителей науки и всех заинтересованных. Начинаясь каждый раз как просветительский проект, они запускают процесс самоорганизации сообщества неформального образования. Сеть организуемых образовательных событий позволяет конструировать пространство, в котором каждый реализует свои образовательные потребности, формируя личный, уникальный образовательный маршрут. И это видится руководителю «Интеллектуальных сред» ответом сферы образования на вызовы эпохи «текучей современности» (З. Бауман).

Идея просвещения и просветительская деятельность вновь осознаются российским обществом и обществами стран-участниц СНГ актуальными. Однако специфика текущего исторического этапа обуславливает уход от массовых форм, представлений об обезличенной целевой аудитории. Она дробится на сообщества по интересам, определяя иные подходы к организации данной деятельности. Просветительские проекты сегодня можно рассматривать как приглашение к уже структурированному образовательному процессу неформального сектора, взаимодействие в котором строится на реализации свободы выбора участников, максимальной ориентации на их запросы и образ жизни. Становление информационного общества обуславливает значимость распространения новых знаний, культурных открытий, которое фактически открывает гражданам имеющийся потенциал образовательной деятельности, не связанной с повышением квалификации / повышением заработка, расширяет горизонты личностного развития. Однако в ситуации угрозы распространения экстремистских, деструктивных идей в данной области необходимо государственно-общественное регулирование, призванное обеспечить безопасность пространства многостороннего просветительского диалога.

** Публикация осуществляется при поддержке гранта РГНФ № 16-06-00116*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова, В. С. Педагогика: учебное пособие / В. С. Безрукова. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 360 с.
2. Долгин, А. Б. Манифест новой экономики. Вторая невидимая рука рынка / А. Б. Долгин. – М.: АСТ, 2010. – 256 с.
3. Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. – Воронеж, 1995. – 231 с.
4. Толкачева, Е. Глаголом жги сердца людей / Е. Толкачева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newtonew.com/overview/glagolom-zhgi-serdca-lyudey> (дата обращения: 06.07.2016).
5. Якушкина, М. С. Модельный закон «О просветительской деятельности» / М. С. Якушкина, М. Р. Илакавичус // Модельное законодательство базовой организации государств-участников СНГ по образованию взрослых и просветительской деятельности (2013–2015 гг.) / под общ. ред. И. И. Соколовой, М. С. Якушкиной. – СПб.: СПб ИУО РАО, 2016. – С. 45–78.

Материал поступил в редакцию 11.07.16.

MODERN ENLIGHTENMENT AS A PHENOMENON OF NON-FORMAL EDUCATION*

M.R. Ilakavichus, Candidate of Pedagogic Sciences,

Leading Researcher of the Laboratory of CIS Common Educational Space Formation Theory
Saint Petersburg branch of Education Management Institute of the Russian Academy of Education, Russia

***Abstract.** The article presents the results of theoretical reasoning pertaining to the practice of contemporary enlightenment activities (projects) supported by the grant of the Russian Foundation for Humanities aimed at enlightenment as a development factor for innovation strategies of interstate educational space formation (the case of the CIS). Social and cultural conditions that determined the actualization of enlightenment at the turn of the third millennium as in the case of common educational space of the CIS countries are described. The author specifies the qualities of enlightenment activity allowing it to be classified under non-formal education, and defines the specifics of modern phenomena.*

***Keywords:** enlightenment, enlightenment activities, non-formal adult education, CIS common educational space.*

Education in the sphere of art
Образование в сфере искусств

УДК 372.878

**ИНТЕРЕС К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ:
СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ, СТРУКТУРА, УРОВНИ РАЗВИТИЯ**

А.П. Агапова, магистрант

Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия

***Аннотация.** В статье, опираясь на содержание понятия «интерес», конкретизировано понятие «интерес к музыкальному искусству». Выделены и охарактеризованы его структурные компоненты (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и уровни развития.*

***Ключевые слова:** интерес к музыкальному искусству, музыкальные интересы, структурные компоненты и уровни развития интереса к музыкальному искусству.*

Основной целью государственной культурной политики Российской Федерации на сегодняшний день является формирование гармонично развитой личности. Реализация данной цели связана, прежде всего, с созданием условий для воспитания и развития детей и молодежи; сохранением культурного и исторического наследия, с использованием его для воспитания и образования подрастающего поколения; передачей от поколения к поколению традиционных ценностей и норм, традиций, обычаев и образцов поведения; созданием благоприятных условий для реализации каждым ребенком его творческого потенциала; обеспечением доступа к знаниям, информации, культурным ценностям и благам [3].

Ключевая роль в решении поставленных задач отводится системе дополнительного образования, обладающей огромным потенциалом для эстетического воспитания детей и молодежи, приобщения их к искусству и культуре.

Согласно Стратегии воспитания и развития на период до 2025 года, эстетическое воспитание детей выстраивается с учетом «современных достижений науки и культуры, на основе отечественных традиций, включающих эффективное использование уникального российского культурного наследия (литературного, музыкального, художественного, театрального и др.); воспитания уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов; приобщения детей к классическим и современным высокохудожественным образцам отечественной и мировой культуры; поддержки мер по созданию и распространению произведений искусства и культуры» [4].

Одним из возможных способов реализации выше обозначенных целей и задач является развитие у детей интереса к музыкальному искусству.

Проблемой изучения интереса к музыкальному искусству или, иными словами, музыкальных интересов в различные периоды занимались Б.В. Асафьев, Г.З. Апресян, Е.В. Боякова, Е.Я. Бурлина, Р. Грубер, И.А. Джидарьян, А.И. Катинене, В.Г. Каратыгин, Т.С. Комарова, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, О.П. Радынова, Р.А. Тельчарова, Н.М. Черноиваненко, Р.М. Чумичеваи др.

По мнению Г.З. Апресяна, Е.В. Бояковой, Н.И. Киященко, Н. Л. Лейзерова, интерес выступает одним из базовых компонентов музыкально-эстетического сознания и отражает субъективное эстетическое отношение ребенка к музыке, основанное на эмоциональных и интеллектуальных проявлениях.

Е.В. Боякова рассматривает интерес как формирующееся личностное качество, содержание которого определяется осознанным ценностным отношением к признанным музыкальным произведениям искусства и проявляется в признании их ценности, красоты, желании слушать. Ученый считает, что интерес к музыке развивается на основе эмоциональной отзывчивости на музыку и проявляется, если музыкальное звучание приобретает для ребенка личностный смысл [1].

По мнению исследователей, музыкальный интерес вместе с тем обращен к ценностной сфере личности ребенка, являющейся регулятором музыкальной деятельности, и, развиваясь, выступает предпосылкой становления таких элементов музыкально-эстетического сознания, как эстетическая потребность, вкус, представления о красоте, способствует формированию основ музыкальной культуры.

Мы присоединяемся к позиции Н.И. Буториной, определяющей интерес к музыкальному искусству (музыкальный интерес) как «активное эмоционально-интеллектуально-волевое отношение к познанию музыкального искусства через различные виды деятельности, определяющее характер и способы удовлетворения

музыкальной потребности» [2, с. 5].

Анализ опыта отечественных ученых (Г.З. Апресяна, Е.В. Бояковой, Н.И. Буториной, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзерова и др.) позволил нам выделить следующие структурные компоненты интереса к музыкальному искусству:

1. Когнитивный компонент, включающий знания детей о музыкальном искусстве (стилях, жанрах, направлениях и др.).
2. Эмоциональный компонент, включающий эмоциональные переживания музыкального искусства.
3. Поведенческий компонент, определяющий приобщение личности к произведениям музыкального искусства (посещение концертов, слушание музыки и др.).

Также нами определены основные показатели интереса к музыкальному искусству, адекватные структурным компонентам:

- знания о симфонической, оперно-симфонической, народной, хоровой, эстрадной музыке адекватно когнитивному компоненту;
- эмоциональное сопереживание музыкального материала адекватно эмоциональному компоненту;
- частота посещения концертов, самостоятельное прослушивание музыки адекватно поведенческому компоненту.

Определены и охарактеризованы уровни развития интереса к музыкальному искусству: низкий, средний, высокий. Представим уровневую характеристику в таблице 1.

Таблица 1

Уровневая характеристика интереса к музыкальному искусству

Уровни интереса к музыкальному искусству / структурные компоненты	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Низкий	У ребенка отсутствуют знания о симфонической, оперно-симфонической, народной, хоровой, эстрадной музыке.	При прослушивании музыки отсутствует сопереживание музыкальному материалу.	Ребенок не посещает концерты и не слушает или редко слушает музыку (один раз в месяц).
Средний	У ребенка присутствуют отрывочные знания о симфонической, оперно-симфонической, народной, хоровой, эстрадной музыке.	При прослушивании музыки в отдельных случаях присутствует сопереживание музыкальному материалу.	Ребенок редко посещает концерты (один раз в музыкальный сезон) и самостоятельно слушает музыку (один раз в месяц).
Высокий	Ребенок владеет широкими знаниями о симфонической, оперно-симфонической, народной, хоровой, эстрадной музыке.	При прослушивании музыки присутствует сопереживание музыкальному материалу.	Ребенок часто посещает концерты (один раз в три месяца) и самостоятельно слушает музыку (один раз в день).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боякова, Е. В. Воспитание интереса к музыке у детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Боякова. – М., 2001. – 250 с.
2. Буторина, Н. И. Развитие музыкального интереса учащихся на уроках сольфеджио: Дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Буторина. – Екатеринбург, 2002. – 152 с.
3. Основы государственной культурной политики. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d526a877638a8730eb.pdf>.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf>.

Материал поступил в редакцию 14.07.16.

INTEREST IN MUSICAL ART: SCOPE, STRUCTURE AND LEVELS OF MATURITY

A.P. Agapova, Candidate for a Master's Degree
Samara State Social and Pedagogical University, Russia

Abstract. In this article, the notion of “interest in musical art” is defined based on the scope of the “interest” concept. Its structural components (cognitive, emotional and behavioural) and the levels of maturity are identified and characterized.

Keywords: interest in musical art, musical interests, structural components and maturity levels of the interest in musical art.

УДК 372.878

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Г.С. Нопина, преподаватель музыкальной литературы первой квалификационной категории, директор
МБУ ДО Детская школа искусств п.Балезино, Россия

***Аннотация.** В работе рассматривается влияние индивидуальных особенностей восприятия учащихся на процесс усвоения ими учебного материала. Организация деятельности учащихся на уроках музыкальной литературы должна быть построена с учетом преобладания у детей слухового, зрительного или двигательного вида восприятия. Разработка комплекса приемов, направленных на эффективное взаимодействие различных видов восприятия на уроке, поможет повысить уровень усвоения учебного материала и более эффективно решать задачи, поставленные перед педагогами детских школ искусств в Федеральных государственных требованиях.*

***Ключевые слова:** музыкальная литература, индивидуальные особенности восприятия.*

Введение предпрофессиональных программ на базе Федеральных государственных требований к преподаванию музыкальной литературы заставляет преподавателей решать всё более сложные проблемы. Чтобы обеспечить новое качество образования с учетом возрастных психолого-педагогических особенностей учащихся, возможность уровневой дифференциации и индивидуализации обучения, необходимо использовать не только привычные наработанные методы и подходы. Для оптимизации усвоения учебного материала в ходе урока музыкальной литературы наиболее эффективным является комплексное воздействие на разные виды восприятия. Практическая разработка комплекса методов и приемов обучения, призванных воздействовать на различные виды восприятия, имеет прикладное значение и может быть полезна для преподавателей музыкальной литературы Детских школ искусств.

С физиологической точки зрения, музыка начинается со слухового ощущения. Важной особенностью ощущений является то, что они редко действуют изолированно. Повышение чувствительности одного анализатора в процессе его взаимодействия с другим называется сенсбилизацией. Явление сенсбилизации особенно важно для преподавания музыкальной литературы. Упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей и событий, происходящие в результате процесса восприятия, предполагают взаимодействие, скоординированную работу сразу нескольких анализаторов. Психологи выделяют зрительное, слуховое, осязательное восприятие, так как именно эти анализаторы чаще всего выступают в процессе восприятия.

В основе восприятия лежит комплексное взаимодействие и аналитико-синтетическая работа центральных отделов анализаторов. Например, образ оперного героя формируется через взаимодействие слуховых и зрительных анализаторов. На характер музыкального восприятия и оценку музыкального произведения влияют не только наличие необходимых музыкальных способностей, но и психологические особенности самого наблюдателя, его жизненного опыта, темперамента, принадлежность слушателя к конкретному социально-демографическому слою, возраст, уровень образования и т. д.

Особое значение при восприятии имеют двигательные ощущения (кинестезии). Они сопутствуют практически всем видам восприятия. С их помощью производится выделение наблюдаемого объекта из окружающей среды. Так, зрительное восприятие всегда сопровождается макро- и микродвижениями глаз.

Последние данные нейропсихологии говорят о том, что познавательные процессы формируются только на базе трех зон восприятия: зрительной, слуховой и кинестетической. Соответственно, для восприятия и познания окружающей действительности решающее значение имеют слух, зрение и моторика.

Таким образом, для того чтобы использовать преимущества различных анализаторов, нужно максимально разнообразно задействовать их в процессе обучения, организовать их успешное взаимодействие. Надо расширять арсенал зрительных и зрительно-слуховых средств подачи информации, а также применять формы работы, в которых будет задействовано двигательное восприятие.

Ранее эту проблему пытались решать с помощью применения наглядных средств обучения. Но если наглядность 20 лет назад – это всего лишь карточки, картинки и плакаты, то сейчас это огромный арсенал, включающий в себя целый спектр медиасредств и несущий в себе небывалый потенциал для достижения поставленных целей. В процессе работы можно невооруженным взглядом определить тип преобладающего восприятия обучающегося: аудиал, визуал или кинестетик. Непросто адаптировать учебный материал таким образом, чтобы сделать его максимально доступным для обучающихся с различными преобладающими типами восприятия, но при желании это возможно. Применение видов деятельности и методов, нацеленных на различные виды восприятия, должно иметь системный подход и опираться на соответствующую методическую базу.

Приведем несколько фрагментов собственных методических разработок в данном направлении на примере изучения темы «Инструменты симфонического оркестра». Данная тема достаточно трудно усваивается по

причине большого количества незнакомых терминов и понятий. Стандартный набор форм работы педагога (слушание – показ картинки – запись в тетради названия) не давал нужных результатов. Поэтому в работе были использованы приемы, позволяющие активизировать различные виды восприятия:

1. Каждый инструмент слушается в наиболее характерном тембровом диапазоне (слуховое восприятие). Дети записывают название инструмента, характеризуют словами его тембр (используя словарь музыкальных эмоций), обязательно обозначается регистр звучания.

2. Каждый инструмент рассматривается на фото, а затем в медиапрограмме «Энциклопедия музыкальных инструментов» в его деталях, кратко затрагивая происхождение (зрительное восприятие). Эта программа позволяет в деталях рассмотреть инструмент, рассказать о его происхождении, принципах звукоизвлечения, родственных инструментах, ещё раз услышать звучание. Если при работе с программой за компьютер посадить ребенка-кинестетика, чтобы именно он открывал для класса все гиперссылки и работал в программе, для него это будет хорошим шансом лучше воспринять материал.

3. Каждый инструмент зарисовывается схематически с помощью шаблона (зрительное и двигательное восприятие). Детям выдаются шаблоны инструментов, которые они обводят карандашом и схематически зарисовывают. Это занимает немного времени, но очень оживляет урок и впоследствии является своеобразной шпаргалкой при определении инструментов.

4. Просмотр видеofilма или видеофрагмента об инструменте (комбинация зрительного и слухового восприятия). Важно не просто знать, как выглядит инструмент, но и представлять, как на нем играют. Дети хорошо отзываются на просмотр, так как во время просмотра происходит одновременно прослушивание звучания, просмотр изображения, проговаривание названия, и всё это сочетается с эмоциональным откликом.

5. Использование компьютерной игры «Щелкунчик» на этапе закрепления материала (комбинация зрительного, слухового и двигательного восприятий). Дети поочередно выходят к ноутбуку и, играя в разделе «Оркестровая яма», узнают по звучанию тот или иной инструмент. При правильном узнавании изображение инструмента появляется на экране. Так как изображение с ноутбука через проектор выведено на большой экран, то все учащиеся являются зрителями данной игры, что вызывает эмоциональный отклик и является отличным способом закрепления материала.

6. Просмотр мультфильма (или детского балета) по мотивам симфонической сказки С. С. Прокофьева «Петя и волк» (комбинация зрительного и слухового восприятия).

7. Игра-головоломка «Найди инструмент» (комбинация зрительного и двигательного восприятия). На картинке перемешаны изображения различных инструментов. Дети должны не только найти в «путанице» знакомые очертания, но и вспомнить и написать их названия. Может использоваться как индивидуально, так и в группах, а также сочетаться со звуковым заданием.

8. Игра «Разбросанный ветром оркестр».

1 вариант. На полу или на столе разбросаны листочки бумаги с названиями инструментов симфонического оркестра. По сигналу дети должны собрать их по группам и разместить так, как они располагаются в оркестре. Игра может быть и командной, и индивидуальной.

2 вариант (усложненный). Инструменты симфонического оркестра перемешаны с инструментами народного или джазового оркестра. По сигналу надо «рассадить» их по нужным оркестрам (в данном виде работы ведущими являются двигательная активность и зрительное восприятие).

Опыт использования в практической работе вышеперечисленных приемов позволяет сделать вывод об успешном усвоении нового материала детьми с разными преобладающими видами восприятия. Главная задача преподавателя – использовать их так, чтобы новая тема была качественно усвоена всеми, контролировать и корректировать процесс восприятия, правильно выбрать момент для включения того или иного вида деятельности. Добиться того, чтобы учебный материал был усвоен каждым учеником, независимо от того, является он аудиалом, визуалом, или кинестетиком, от других его психологических особенностей, – в силах каждого преподавателя, если он ставит перед собой такую цель.

Материал поступил в редакцию 20.07.16.

USING PERSONAL LEARNING STYLES AT MUSICAL LITERATURE CLASSES

G.S. Nopina, Teacher of Musical Literature, the Highest Qualification Category, Director
Children's School of Arts of Balezino, Russia

Abstract. *The study focuses on the influence of students' personal learning styles on their acquisition of learning material. The organization of learning activities at musical literature classes should consider each child's primary perceptual modality, whether that be auditory, visual or motor learning style. By developing a set of devices aimed at efficient interaction of various modalities at the lesson, the teachers of children's art schools can enhance the learned material acquisition level and achieve the more effective fulfilment of the tasks embodied in Federal state requirements.*

Keywords: *musical literature, personal learning styles.*

Physical education
Физическое воспитание

УДК 796

**ОПРОС СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА О СОДЕРЖАНИИ КОМПЛЕКСА
«ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ»**

А.С. Гладких¹, О.В. Клычкова², А.С. Давыдов³

¹ доцент, ² старший преподаватель, ³ преподаватель

Волгоградский государственный технический университет, Россия

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются результаты обработки анкеты, где основной целью исследования являлось изучение мнения студентов по ряду вопросов, касающихся их отношения к здоровью, а также степени ориентированности студентов Волгоградского государственного технического университета (ВолГТУ) на здоровый образ жизни и комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО).*

***Ключевые слова:** физическое воспитание населения, физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне», укрепление здоровья, повышение уровня физической подготовленности, здоровый образ жизни.*

Согласно плану по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного Комплекса «Готов к труду и обороне» на третьем, внедренческом этапе (сентябрь 2015 – декабрь 2016 года) планируется введение комплекса ГТО во все образовательные организации. В связи с этим возникает вопрос об отношении обучающихся, в частности студентов, к Комплексу ГТО.

В Волгоградском государственном техническом университете было проведено социологическое исследование. Основной целью исследования являлось изучение мнения студентов по ряду вопросов, касающихся их отношения к здоровью, а также о степени ориентированности студентов ВолГТУ на здоровый образ жизни (ЗОЖ). В анкете присутствовали и вопросы, касающиеся Комплекса ГТО.

Объектом исследования явились студенты университета ВолГТУ 1-х, 2-х, 3-х курсов, факультетов ФЭУ – 90 человек, ФТиВ – 71 человек, ХТФ – 51 человек, ФАТ – 76 человек, ФТКМ – 62 человека, ФЭВТ – 53 человека, ФАСТИ – 11 человек, ФТПП – 79 человек. Всего было опрошено 493 респондента.

Так, главным компонентом здорового образа жизни студенты назвали занятия физкультурой и спортом, двигательную активность – 86,4 % (ФЭУ – 88,7 %; ФТиВ – 87,3 %; ХТФ – 70,6 %; ФАТ – 98,7 %; ФТКМ – 87,1 %; ФЭВТ – 88,7 %; ФАСТИ – 90,9 %; ФТПП – 75,9 %). На втором и третьем месте для них здоровое питание и отсутствие вредных привычек – 80,1 % (ФЭУ – 88,7 %; ФТиВ – 77,5 %; ХТФ – 76,5 %; ФАТ – 88,2 %; ФТКМ – 71,0 %; ФЭВТ – 73,6 %; ФАСТИ – 100,0 %; ФТПП – 77,2 %) и 76,9 % (ФЭУ – 87,8 %; ФТиВ – 70,4 %; ХТФ – 64,7 %; ФАТ – 84,2 %; ФТКМ – 83,9 %; ФЭВТ – 73,6 %; ФАСТИ – 100,0 %; ФТПП – 64,6 %) соответственно. А регулярное прохождение медицинских осмотров и предотвращение заболеваний лишь на девятом месте – это мнение 30,4 % (ФЭУ – 47,8 %; ФТиВ – 15,5 %; ХТФ – 29,4 %; ФАТ – 30,3 %; ФТКМ – 25,8 %; ФЭВТ – 30,2 %; ФАСТИ – 36,4 %; ФТПП – 27,8 %) респондентов.

Удовлетворены состоянием своего здоровья 58 % (ФЭУ – 61,1 %; ФТиВ – 71,8 %; ХТФ – 45,1 %; ФАТ – 61,8 %; ФТКМ – 53,2 %; ФЭВТ – 50,9 %; ФАСТИ – 63,6 %; ФТПП – 54,4 %), неудовлетворены – 26,8 % (ФЭУ – 26,7 %; ФТиВ – 15,5 %; ХТФ – 39,2 %; ФАТ – 22,4 %; ФТКМ – 24,2 %; ФЭВТ – 32,1 %; ФАСТИ – 27,3 %; ФТПП – 31,6 %). Остальные затруднились с ответом – 12,4 %.

Несмотря на важность для здорового образа жизни занятий физкультурой и спортом, лишь 23,9 % (ФЭУ – 22,2 %; ФТиВ – 22,5 %; ХТФ – 27,5 %; ФАТ – 26,3 %; ФТКМ – 17,7 %; ФЭВТ – 24,5 %; ФАСТИ – 9,1 %; ФТПП – 29,1 %) опрошенных проводят свое свободное время, занимаясь спортом. Большинство предпочитает проводить время в интернете – 42,4 % (ФЭУ – 30,0 %; ФТиВ – 28,2 %; ХТФ – 58,8 %; ФАТ – 36,8 %; ФТКМ – 37,1 %; ФЭВТ – 64,2 %; ФАСТИ – 45,5 %; ФТПП – 53,2 %) – или совершать прогулки с друзьями, посещать кино, кафе, боулинг – 42,4 % (ФЭУ – 34,4 %; ФТиВ – 45,1 %; ХТФ – 52,9 %; ФАТ – 44,7 %; ФТКМ – 37,1 %; ФЭВТ – 37,7 %; ФАСТИ – 36,4 %; ФТПП – 48,1 %).

Занимаются каким-либо видом спорта в настоящее время, посещают спортивную секцию 36,3 % опрошенных (ФЭУ – 42,2 %; ФТиВ – 43,7 %; ХТФ – 37,3 %; ФАТ – 22,4 %; ФТКМ – 38,7 %; ФЭВТ – 28,3 %; ФАСТИ – 45,5 %; ФТПП – 38,0 %), еще 7,7 % собираются заниматься (ФЭУ – 8,9 %; ФТиВ – 2,8 %; ХТФ – 11,8 %; ФАТ – 5,3 %; ФТКМ – 0,0 %; ФЭВТ – 7,5 %; ФАСТИ – 36,4 %; ФТПП – 8,9 %), а 55,6 % респондентов

вообще не занимаются (ФЭУ – 46,7 %; ФТиВ – 53,5 %; ХТФ – 51,0 %; ФАТ – 72,4 %; ФТКМ – 61,3 %; ФЭВТ – 64,2 %; ФАСТИ – 18,2 %; ФТПП – 53,2 %).

На вопрос «Что мешает Вам вести здоровый образ жизни?», самые распространенные ответы респондентов были такими: занятость мешает 80,6 % респондентов (ФЭУ – 97,4 %; ФТиВ – 93,5 %; ХТФ – 61,9 %; ФАТ – 55,3 %; ФТКМ – 67,6 %; ФЭВТ – 72,2 %; ФАСТИ – 100 %; ФТПП – 69,1 %); лень – 65,3 % респондентов (ФЭУ – 89,5 %; ФТиВ – 54,8 %; ХТФ – 57,1 %; ФАТ – 70,0 %; ФТКМ – 73,0 %; ФЭВТ – 63,9 %; ФАСТИ – 44,4 %; ФТПП – 56,4 %); отсутствие средств – 29,2 % респондентов (ФЭУ – 36,8 %; ФТиВ – 22,6 %; ХТФ – 53,31 %; ФАТ – 25,0 %; ФТКМ – 32,4 %; ФЭВТ – 27,8 %; ФАСТИ – 11,1 %; ФТПП – 29,1 %).

Отношение студентов ВолгГТУ к возвращению норм ГТО неоднозначно: 34,9 % опрошенных студентов относятся к этому положительно и считают, что возрождение сдачи норм ГТО не только положительно отразится на физической подготовке людей и их здоровье, но и на образе их жизни; 30,6 % респондентов согласны, что возрождение норм ГТО – это значительный шаг на пути к здоровому образу жизни, но лично им будет нелегко их сдать; 10,5 % опрошенных относятся к этому отрицательно, считают, что физкультура – дело добровольное, она не должна быть «обязаловкой», а 22,7 % студентов вообще все равно.

На вопрос «Знакомы ли Вы с содержанием нормативов ГТО?» всего 25,6 % опрошенных студентов и 51,9 % респондентов честно ответили, что незнакомы, а 22,5 % студентов затруднились с ответом.

По мнению наших студентов, в комплекс ГТО входят следующие виды испытаний: подтягивание на турнике отметили 63,7 % респондентов; бег на короткие дистанции – 63,3 %; бег на средние и длинные дистанции – 57,6 %; прыжки в длину с места – 47,5 %; плавание – 40,0 %; сгибание рук в упоре лежа – 39,6 %; метание спортивного снаряда – 38,3 %; стрельба из пневматической винтовки – 37,5 %; прыжки в длину с разбега – 32,9 %; бег на лыжах – 23,3 %; рывок гири – 21,1 %; наклоны вперед – 17,8 %; перетягивание каната – 12,8 %; прыжки в высоту – 11,4 %; жим штанги лежа – 11,0 %; борьба на руках – 9,9 %; бег на коньках – 6,5 %. Реальный же список испытаний не включает: перетягивание каната; прыжки в высоту; жим штанги лежа; борьба на руках; бег на коньках. Но эти виды испытаний и набрали наименьшее количество выборов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на достаточное освещение Комплекса ГТО средствами массовой информации, большинство студентов на данный момент не информированы о его задачах и нормативах. Необходимо активизировать усилия по привлечению студентов к занятиям физкультурой и спортом для успешной сдачи нормативов Комплекса ГТО и приобщения к здоровому образу жизни.

Материал поступил в редакцию 25.07.16.

ENGINEERING STUDENT SURVEY ON THE CONTENT OF “READY FOR LABOUR AND DEFENCE” PROGRAM

A.S. Gladkikh¹, O.V. Klychkova², A.S. Davydov³

¹ Associate Professor, ² Senior Teacher, ³ Teacher
Volgograd State Technical University, Russia

Abstract. *This article deals with the results of the questionnaire survey conducted to study students' opinions on a range of issues related to their attitude to health, the degree of commitment of Volgograd State Technical University students to healthy lifestyle and “Ready for Labour and Defence” training program.*

Keywords: *physical education of the population, “Ready for Labour and Defence” physical culture training program, health promotion, improvement of fitness level, healthy lifestyle.*

School education
Школьное образование

УДК 37

ПРОГРАММА ДЛЯ 9 КЛАССА С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ФИЗИКИ

И.Ш. Аглиулин, учитель физики высшей квалификационной категории
МБОУ «Гимназия №1» г. Новосибирска, Россия

***Аннотация.** В данной работе представлен пример программы 9 инженерно-исследовательского класса. Программа содержит пояснительную записку, основные дидактические принципы построения курса, ожидаемые результаты, количество часов по отдельным темам курса.*

***Ключевые слова:** относительность, движение, перемещение, скорость, ускорение, масса, сила, импульс, энергия, простые механизмы, к.п.д, законы сохранения, колебания, волны, переменный ток, атом, ядро, элементарные частицы.*

Программа составлена на основе базовой программы по физике 9 класса с учетом продолжения обучения учащихся данных классов в 10 профильном классе, и представляет собой пропедевтическую программу профильного обучения. В программу включены все темы основной школы по физике, добавлен тренинг по решению задач и некоторые дополнительные вопросы. Часть времени занимает проектная деятельность: исследование, изготовление приборов, защита проектов.

Программа предполагает развитие логического мышления учащихся, умения преодолевать трудности, умения отделять главное от второстепенного, понимания причинно-следственных связей. Программа предусматривает ознакомление учащихся с основными экспериментами, гипотезами, теориями, требуя понимания ими границ применимости изучаемых физических законов.

Физика, как часть естествознания, является его лидером. Она позволяет учащимся понять идеи единства материального мира и неисчерпаемость его познания, формирует познавательный интерес к технике, развивает творческие способности, мотивирует продолжение образования в профильном классе и сознательный выбор профессии. Для развития самостоятельности, трудолюбия учащиеся получают домашние задания на определённый срок, состоящие из расчётных, оценочных, экспериментальных задач. С целью обучения решению нестандартных задач планируются факультативные занятия по физике. Программа рассчитана на 4 часа в неделю.

Дидактические принципы построения курса.

1. Принцип научности и доступности.
2. Принцип наглядности.
3. Принцип целостности.
4. Принцип систематичности и последовательности.
5. Принцип вариативности.
6. Принцип генерализации.
7. Принцип гуманитаризации.
8. Принцип интеграции.
9. Принцип спирального построения курса.
10. Принцип историзма.

После изучения курса физики учащиеся будут знать:

1. Основные физические законы, границы их применимости, следствия, частные случаи.
2. Основные физические величины, методы их измерения, системы единиц.
3. Важнейшие физические эксперименты.
4. Основные гипотезы, теории, практическое применение полученных знаний.

После изучения курса учащиеся будут уметь:

1. Решать основные типы задач в требуемой системе единиц.
2. Отделять главное от второстепенного.
3. Решать оценочные и экспериментальные задачи.
4. Грамотно проводить измерения, обработку результатов исследования.
5. Формулировать гипотезы.
6. Моделировать физические процессы, физические явления.

7. Проводить обобщение, систематизацию знаний.
8. Устанавливать причинно – следственные связи.
9. Сознательно выбирать профессию.

Механика

Кинематика (22 часа)

Введение: Предмет физики. Методы физического исследования.

Материальная точка. Тело отсчёта. Система отсчёта. Перемещение. Координаты. Равномерное прямолинейное движение. Скорость. Графическое исследование движения.

Ускорение. Прямолинейное равноускоренное движение: мгновенная скорость, ускорение, перемещение. Графическое исследование движения.

Частные случаи равноускоренного движения. Движение по вертикали.

Относительность механического движения.

Вращательное движение. Угловая скорость. Равномерное и равнопеременное вращательное движение. Центростремительное, тангенциальное, полное ускорения. Связь угловых и линейных параметров.

Движения со связями. зубчатая, ремённая, фрикционная передачи.

Направление векторных величин. Относительные и инвариантные величины в кинематике. Принцип относительности Галилея.

Лабораторная работа №1: «Исследование равноускоренного движения тела без начальной скорости».

Демонстрации:

1. Виды движения.
2. Относительность механического движения.
3. Измерение времени, скорости, перемещения.
4. Графики движений.

Основы динамики. (20 часов)

Инерциальные системы отсчёта. Причина и следствие. Первый закон Ньютона. Взаимодействие тел. Второй закон Ньютона. Масса тела. Измерение массы тел. Весы. Третий закон Ньютона. Силы в природе.

Закон всемирного тяготения. Ускорение свободного падения. Сила тяжести и вес тела. Движение тела под действием силы тяжести. Искусственные спутники Земли. Невесомость. Перегрузки.

Принцип относительности в механике.

Сила трения. Коэффициент трения. Движение под действием силы трения.

Сила упругости. Коэффициент упругости (жёсткость) пружины. Сила реакции опоры.

Лабораторная работа №2: «Измерение ускорения свободного падения».

Лабораторная работа №3: «Определение коэффициента трения скольжения».

Лабораторная работа №4: «Определение жёсткости материала».

Демонстрации:

1. Равномерное движение тел
2. Взаимодействие тел. Зависимость ускорения от массы тела.
3. Измерение сил.
4. Правила взвешивания.
5. Движение с ускорением под действием силы.
6. Невесомость.
7. Влияние трения на движение.

Законы сохранения в механике. (20 часов)

Импульс тела. Закон сохранения импульса. Реактивное движение. Ракеты. Столкновения. Механическая работа. Мощность. Кинетическая и потенциальная энергия. Взаимное превращение энергии. Замкнутая система тел. Закон сохранения и превращения энергии. Простые механизмы: наклонная плоскость, блок, винт. К.п.д. простых механизмов. *Машина как совокупность простых механизмов. К.п.д. машин, способы повышения к.п.д. машин. Проблемы механизации труда.*

Демонстрации:

1. Столкновение упругих шаров.
2. Превращение механической энергии.
3. Виды простых механизмов.

Лабораторная работа №5: «Определение к.п.д. при поднятии тела по наклонной плоскости».

Механические колебания. Звук. (18 часов)

Колебательное движение. Колебание груза на пружине. Свободные колебания. Колебательная система. Математический маятник. Амплитуда, частота, период, циклическая частота, фаза колебаний. Временная развёртка (осциллограмма) колебаний. Гармонические колебания.

Энергия механической колебательной системы. Превращение энергии при колебательном движении.

Затухающие колебания. Вынужденные колебания. Резонанс. Значение резонанса.

Распространение колебаний в упругих средах. Поперечные и продольные волны. Скорость волны. Длина волны. Связь длины волны со скоростью распространения и периодом (частотой). Отражение волн.

Звуковые волны. Скорость звука. Высота и громкость звука. Акустический резонанс. Резонаторы. Отражение звука. Эхо. Инфразвук. Ультразвук. Интерференция волн.

Автоколебания, их особенность. Автоколебательные системы. Маятник в часах.

Лабораторная работа №6: «Исследование зависимости периода свободных колебаний маятника от его длины».

Демонстрации:

1. Колебания груза на пружине и математического маятника.
2. Виды волн.
3. Источники звука.
4. Резонаторы.
5. Интерференция звука.

Электромагнитные явления. (22 часов)

Магнитное поле. Однородное и неоднородное магнитное поле. Магнитное поле тока. Линии магнитного поля. Правило буравчика. Электромагнит.

Действие магнитного поля на проводник с током. Правило левой руки. Сила Ампера. Электроизмерительные приборы. Электродвигатель.

Индукция магнитного поля. Магнитный поток. Явление электромагнитной индукции. Направление индукционного тока. Правило Ленца. Явление самоиндукции. Индуктивность.

Получение переменного тока. Осциллограмма переменного тока. Превращение энергии в генераторах переменного тока. Типы электрических станций. Экологические проблемы, связанные с тепловыми, атомными и гидроэлектростанциями. Другие источники энергии.

Электромагнитное поле. Электромагнитные волны. Скорость электромагнитных волн. Конденсатор. Колебательный контур. Физические основы радиопередачи и приёма. *Из истории радио.* Источники света. Интерференция волн. Преломление света. Показатель преломления. Преломление в плоскопараллельной пластине и призмах. *Дисперсия света. Цвета тел. Интерференция света. Применение явления интерференции.* Электромагнитная природа света.

Лабораторная работа №7: «Изучение явления электромагнитной индукции».

Лабораторная работа №8: «Определение показателя преломления стекла».

Демонстрации:

1. Опыт Эрстеда.
2. Наблюдение спектра магнитного поля.
3. Действие магнитного поля на проводник с током.
4. Явление электромагнитной индукции.
5. Опыт Ленца.
6. Свойства электромагнитных волн.
7. Наблюдение преломления света.
8. Наблюдение сплошного и линейчатого спектров.
9. Наблюдение явления интерференции света.

Строение атома и атомного ядра. (19 часов)

Введение: явления и факты, подтверждающие реальность существования атомов и молекул.

Радиоактивность как свидетельство сложного строения атомов. Виды радиоактивного излучения. Опыт Резерфорда. Модели атома.

Радиоактивные превращения атомных ядер. Правило смещения.

Открытие протона и нейтрона. Модель ядра. Зарядовое и массовое число.

Ядерные реакции. Деление и синтез ядер. Законы сохранения при ядерных реакциях, правило записи ядерных реакций.

Энергия связи ядра. Закон взаимосвязи массы и энергии. Выделение и поглощение энергии при делении и синтезе ядер. Излучение звёзд. Ядерная энергетика. Экологические проблемы при работе атомных электростанций. Биологическое действие радиоактивных излучений. *Ядерное оружие. Инциденты. «Ядерная зима».*

Методы наблюдения и регистрации заряженных частиц. Дозиметрия.

Элементарные частицы. Кварки. Квант энергии. *Излучение атомов и молекул.*

Спектры и спектральный анализ.

Лабораторная работа №9: «Изучение деления атомов урана по готовым фотографиям».

Демонстрации:

1. Счётчики заряженных частиц. Дозиметр.
2. Фотографии треков заряженных частиц.

3. Модели кристаллических решёток.

Обобщающая лекция: 2 часа.

Обобщающее повторение: 8 часов.

Экскурсия: 2 часа.

Резерв времени: 3 часа.

Материал поступил в редакцию 07.07.16.

PROGRAM FOR 9TH FORM WITH IN-DEPTH STUDY OF PHYSICS

I.Sh. Agliulin, Physics Teacher of Superior Merit

Municipal budget educational institution «Gymnasium No. 1» (Novosibirsk), Russia

Abstract. *An example of educational program for 9th year class of engineering specialization is presented. The program includes an explanatory note, main didactic principles of this course organization, prospective results, quantity of school hours for certain topics of this course.*

Keywords: *relativity, movement, displacement, speed, velocity, acceleration, mass, force, pulse, energy, simple mechanisms, efficiency, conservation laws, vibrations, waves, alternative current, atom, nucleus, elementary particles.*

УДК 37.04

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕНТРАЦИИ АКТИВНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.И. Алёшина¹, М.Г. Маринина², А.У. Менсейтова³, С.Ю. Федосеева⁴^{1, 2, 4} кандидат педагогических наук, доцент, ³ студент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия

***Аннотация.** Проведено исследование внимания учащихся с разными типами высшей нервной деятельности в зависимости от пола и возраста. Выявлено преобладание «безудержного» и «живого» типа у девушек, а у юношей «живого» типа высшей нервной деятельности. Анализ концентрации активного внимания учащихся разного пола и возраста в зависимости от типов высшей нервной деятельности показал, что снижения концентрации активного внимания в динамике учебного процесса не происходит.*

***Ключевые слова:** внимание, концентрация внимания, высшая нервная деятельность, типы высшей нервной деятельности.*

Высшая нервная деятельность человека (ВНД) сформировалась исторически в ходе трудовой деятельности и необходимости общения. Её особенностями являются высокоразвитая психическая деятельность, сознание, речь, способность к абстрактно-логическому мышлению [3].

Согласно современным представлениям, ВНД – это интегративная деятельность целого мозга, обеспечивающая неразрывное единство врожденных и индивидуально-приобретенных форм приспособления к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды [1, с. 123].

Понятие о типах высшей нервной деятельности введено в науку И. П. Павловым [4]. В настоящее время «тип высшей нервной деятельности» определяется как совокупность врождённых и приобретённых свойств нервной системы, определяющих характер взаимодействия организма с окружающей средой и находящихся своё отражение во всех функциях организма [2, с. 193]. По классификации И. П. Павлова, выделяют четыре основных типа ВНД: сильный, неуравновешенный, подвижный (безудержный); сильный, уравновешенный, подвижный (лабильный или живой); сильный, уравновешенный, инертный (спокойный); слабый [4].

Исследователи высшей нервной деятельности – И. П. Павлов, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицин, В. М. Русалов, Л. Б. Ермолаева-Гомина – отмечают влияние типа ВНД на выраженность высших психических функций, в том числе и внимания [1]. Внимание – состояние активного бодрствования, характеризующееся готовностью ответить на стимул и выражающееся в направленности психической деятельности на определенный объект. Внимание характеризуется такими свойствами, как концентрация, устойчивость, переключение, которые напрямую зависят от типа нервной системы человека. Концентрация внимания – степень сосредоточенности сознания на одном объекте, интенсивность направленности сознания на этот объект [4].

Как определил И. П. Павлов, концентрация внимания зависит от силы нервных процессов и от их уравновешенности. Чем сильнее и уравновешеннее нервная система, тем выше концентрация внимания [5]. К факторам, влияющим на концентрацию внимания, относятся: обстановка, в которой работает человек; содержание выполняемой работы; трудность или степень сложности выполнения работы.

Целью работы явилось выявление особенностей внимания учащихся с разными типами высшей нервной деятельности в зависимости от пола и возраста.

Обследовано 87 учащихся сельской школы разного пола и возраста – подросткового (13-15 лет) и юношеского (16-17 лет). Исследование проводилось поэтапно, в первую и во вторую смену обучения.

Для определения свойств внимания и типов высшей нервной деятельности школьников были использованы следующие методики: таблицы Шульце – для исследования концентрации внимания; анамнестическая схема – для определения типов высшей нервной деятельности [1].

Анализ полученных результатов показал, что у девочек-подростков (13-15 лет) больше всего представителей «безудержного» типа ВНД (42,3 %), меньше всего – «слабого» типа ВНД (7,5 %). В то же время у девушек (16-17 лет) больше всего обследуемых с «живым» типом ВНД – 45,8 %, а представителей со «слабым» типом ВНД не обнаружено, что можно объяснить присущей этому возрасту нестабильностью нервной системы в процессе пубертата.

Что же касается обследованных представителей мужского пола, то здесь наблюдается иная картина. У 50 % мальчиков-подростков (13-15 лет) выявлен «живой» тип ВНД, фактически такой же результат наблюдается и у юношей (48 %). Однако представителей с «безудержным» типом ВНД больше среди юношей (38 %), чем среди подростков (31 %). Анализ распределения мальчиков и юношей со «слабым» типом ВНД показал, что юноши с этим типом ВНД составляют 10 % всех обследованных, в то время как подростков почти в 2 раза меньше (6 %).

Что касается «спокойного» типа ВНД, то у девочек-подростков он встречается в 2 раза реже, чем у девушек (16 % и 29 % соответственно). Это соответствует возрастным закономерностям в динамике свойств нервных процессов, в отличие от мужской части обследуемых, где «спокойный» тип ВНД в 2,5 раза чаще встречается у подростков, чем у юношей (13 % и 5 % соответственно).

Анализ результатов исследования концентрации активного внимания учащихся подросткового возраста показал, что у девочек, как и у мальчиков, преобладают средние показатели концентрации активного внимания (65,3 % и 62,5 % соответственно). Высоких показателей концентрации активного внимания в этой возрастной группе обследованных не выявлено. В группе старшеклассников, так же, как и у подростков, преобладает средняя оценка (66,6 % и 62,0 % соответственно). Что касается высоких и низких показателей концентрации активного внимания, то у обследованных в этой возрастной группе их не было обнаружено.

Анализ динамики концентрации активного внимания учащихся разного пола и возраста в зависимости от типов высшей нервной деятельности показал, что среди девочек и мальчиков-подростков с «безудержным», «живым» и «спокойным» типами высшей нервной деятельности не выявлено снижение концентрации активного внимания в динамике учебного процесса. У девочек и мальчиков со «слабым» типом ВНД выявлены средние показатели концентрации активного внимания и их повышение к концу учебного дня, что не характерно, согласно литературным данным, для этого типа высшей нервной деятельности. У девушек и юношей с «безудержным» и «живым» типами высшей нервной деятельности выявлены сходные тенденции в динамике концентрации активного внимания в ходе учебного процесса.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить взаимосвязь концентрации активного внимания учащихся с их типом высшей нервной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешина, Л. И. Методическое руководство к лабораторным занятиям по возрастной анатомии, физиологии и гигиене человека / Л. И. Алешина, С. Ю. Лебедченко, М. В. Мужиченко [и др.]. – Волгоград : Перемена, 2005. – 141 с.
2. Ермолаев, Ю. А. Возрастная физиология: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Ю. А. Ермолаев. – М. : Высш. шк., 1985. – 384 с.
3. Коган, А. Б. Основы физиологии высшей нервной деятельности / А. Б. Коган. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1988. – 368 с.
4. Основы физиологии человека: учебник / под ред. Б. И. Ткаченко. – СПб. : Междунар. Фонд истории науки, 1994. – Т. 2. – 413 с.
5. Чупров, Л. Ф. Исследование особенностей внимания / Л. Ф. Чупров. – Абакан : АГПИ, 2011. – 37 с.

Материал поступил в редакцию 22.07.16.

A STUDY OF THE ABILITY TO CONCENTRATE VOLUNTARY ATTENTION IN STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF HIGHER NERVOUS ACTIVITY

L.I. Aleshina¹, M.G. Marininna², A.U. Menseytova³, S.Yu. Fedoseeva⁴

^{1, 2, 4} Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, ³ Student
Volgograd State Socio-Pedagogical University, Russia

Abstract. *The research of the ability to concentrate attention has been conducted in students with different types of higher nervous activity dependent on sex and age. In girls the domination of “excitatory” and “labile” types was found, while in boys the “labile” type of higher nervous activity was the dominant one. The analysis of concentration of voluntary attention for students of different sex and age dependent on the types of higher nervous activity showed that there was no weakening of voluntary attention in the course of learning process.*

Keywords: *attention, concentrating attention, higher nervous activity, types of higher nervous activity.*

УДК 37.013

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Г.Р. Водяненко, кандидат педагогических наук, заведующий отделением
Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вариант построения концептуальной модели системы информационно-познавательной деятельности, поэтапное развертывание последней в реальном образовательном процессе в трех координатах: по времени (возрастным ступеням образования); по меняющимся содержаниям образования и способам взаимодействия с ними ученика; по проявляющимся характеристикам личности ученика.

Ключевые слова: мыследеятельность, информационная деятельность, проектно-исследовательская деятельность, информационно-познавательная деятельность.

Построение концептуальной модели какой-либо системы предполагает: выявление основных элементов, определяющих структуру моделируемой системы; рассмотрение их характеристик и причинно-следственных связей, присущих системе и существенных для достижения цели моделирования. Мы рассматриваем систему информационно-познавательной деятельности (ИПД), которую трактуем как *особый вид интеллектуальной деятельности человека, интегрирующий в своем составе познавательную и информационную деятельность, реализация которых осуществляется в русле проектно-исследовательского подхода* [1].

Основные элементы ИПД, их характеристики и взаимосвязи отражены в функционально-структурной модели ИПД [3], а ее инструментальный аспект репрезентируется моделью операциональной (инструментальной) сферы ИПД [4].

Очевидно, что концептуальная модель ИПД должна не только синтезировать обе названные модели (отражающие важные, но все-таки частные стороны ИПД), но и содержать более широкий (целостный) контекст моделируемой деятельности. Очевидно также, что ИПД динамична, следовательно, и ее модели надлежит отражать эту ее фундаментальную характеристику. Таким образом, концептуальная модель ИПД будет представлять собой поэтапное развертывание последней в реальном образовательном процессе, по меньшей мере, в трех координатах:

- 1) по времени (продвижение ученика по возрастным ступеням образования);
- 2) по закономерно чередующимся, усложняющимся и умножающимся содержаниям и способам взаимодействия с ними ученика;
- 3) по изменяющимся (формируемым и развивающимся) характеристикам личности ученика, рассмотренным в их динамике с нарастающим итогом.

Поскольку речь идет о деятельности как системе, важно иметь в виду, что перестройка системы начинается с изменения качества каждого элемента, взятого в отдельности. Возрастание числа элементов, взаимодействующих по новым законам, вызывает неустойчивость системы, нарушая ее целостность и рисунок структуры (схему), порождая состояние кризиса. Для более спокойного и безболезненного преодоления этого состояния к нему нужно подготовиться заранее, стимулируя согласованное продвижение элементов в новое качество. Чем более синхронно элементы системы будут перемещаться на новый уровень качества, тем быстрее будет происходить становление целостности развивающейся системы, что означает достижение ею структурного и функционального единства. Поэтому процесс освоения школьниками ИПД на каждом этапе возрастного развития (каждой ступени образования) должен разворачиваться одновременно по трем линиям, что обеспечивает плавный переход системы ИПД ученика на новый уровень качества.

Первую линию (первый компонент модели ИПД) мы определяем как *целенаправленное формирование мыслительной сферы*. Самоочевидно, что преимущественное развитие первой линии обеспечивает процесс деятельностного развития различных форм и видов мышления школьников (формирование мыследеятельности), что совершается в ходе решения разного рода проблемных задач, позволяющих ученикам набирать навыки взаимодействия с проблемами (при постепенном наращивании масштабности и глубины проблем, с которыми способны работать учащиеся).

В младшей школе основное внимание уделяется формированию у детей начальных мыслительных приемов (и выстраивания их в строгой логической последовательности), освоению учениками алгоритмических процедур мышления, а также выработыванию у них проблемного видения реальности (проблемной зоркости).

В основной школе на базе складывающихся алгоритмических и логических структур мышления формируются особые интеллектуальные схемы сознания, что в совокупности позволяет вырабатывать у школьников мышление определенного типа. В русле исследуемой нами проблемы ключевыми типами мышления являются рефлексивное и критическое (особый вид рефлексивного мышления), относящиеся к блоку продуктивных типов мыследеятельности.

В старшей школе внимание сосредоточивается на развитии у школьников мышления проектного типа, особенности которого проявляются в умении промышлять будущее (моделировать, обосновывать знание, пропуская через свое сознание), используя для этого определенные процедуры. Проектный тип мышления человека представляет собой некий интегрированный «продукт» деятельностного развития различных форм и

типов мышления, который постепенно «вырастает и созревает», базируясь на алгоритмических и логических мыслительных структурах, совершенствуясь в процессе воспитания мышления критического, постепенно обретая черты системной мыслительной структуры [2, 5].

В качестве второй линии определено *вырабатывание умения понимать* (содержание и смысл воспринимаемой информации). Ее формирование обеспечивает процесс освоения школьниками различных способов взаимодействия с источниками информации и информационными потоками.

Для решения этой задачи в образовательный процесс *младшей школы* включаются различные формы и виды учебной и внеучебной работы, ориентированные на приобретение детьми специальных умений получать нужную информацию (независимо от ее вида и формы представления), оценивать, сравнивать и усваивать ее. При этом существенное внимание уделяется освоению школьниками особых графических форм отображения информации (таблиц, схем, кластеров и пр.), а также развитию понимания ими содержания многообразных информационных ресурсов (аудио-, видео-, фотоинформации) и особенностей их систематизации и структуризации. Все это в совокупности позволяет детям более осознанно воспринимать информацию, поступающую из различных источников, соотносить эти сведения с собственными представлениями об объектах и явлениях реальной действительности, стимулируя формирование у них своего взгляда на мир и определение собственной в нем позиции.

На второй ступени внимание сосредоточивается на формировании у школьников умений работать с текстами разной природы (от загадок, пословиц и поговорок до рекламных объявлений, публицистических и научных статей), проникать в смысл их содержания с помощью различных приемов (например, компрессии / декомпрессии, сканирования, скольжения и пр.); умений осуществлять процедуры информационного поиска, выполнять специальные приемы работы с информацией (используя графические формы ее представления), строить информационные модели. В процессе моделирования (как осуществления способа получения новых знаний о реальном объекте) учащиеся имеют возможность использовать готовые информационные схемы или самостоятельно строить образно-понятийные модели изучаемого объекта на базе собственного опыта, знаний, ассоциаций, т. е. информационные модели могут выступать не только инструментами, но и продуктами деятельности. Переработка, осмысление и интерпретация всевозможной информации, поступающей по разным каналам от разнообразных источников, воспитывает у подростка привычку внимательного многоаспектного рассмотрения и оценивания происходящих событий, процессов и явлений, закладывает основу реалистичного восприятия и адекватного понимания действительности, способствуя формированию собственных взглядов на мир, развитию навыков самоопределения.

На старшей ступени процесс взаимодействия школьников с информационными потоками и источниками информации характеризуется возрастанием степени самостоятельности учащихся (прежде всего, при постановке задач и выборе целей) и повышением сложности производимого информационного поиска. Использование методов эвристики, применение базовых стратегий поиска или конструирование новых поисковых процедур дает возможность старшеклассникам не только улучшать качество получаемой информации и увеличивать ее полноту, но и постепенно вырабатывать понимание структуры информационного поиска и формировать представление об особенностях движения информации в различных системах. Такая деятельность стимулирует развитие у школьников адекватного отношения к информационной реальности, воспитывает привычку жить в обновляющемся, технологически и информационно насыщенном мире, свободно ориентироваться в нем, вовремя обеспечивая нужной информацией свои возникающие потребности.

Третья линия – *становление и возрастание субъектности учащегося* (предполагающее развитие его самостоятельности, вырабатывание умений делать осознанный выбор и принимать ответственные решения в проблемных ситуациях) – в наибольшей мере обеспечивается освоением проектно-исследовательского подхода к осуществлению деятельности.

С этой позиции основная задача *младшей школы* состоит в вовлечении детей в процессы исследования и проектирования, развитии их интереса и желания эти деятельности осваивать, чему способствует знакомство учащихся с алгоритмом проектно-исследовательской деятельности и приобретение ими опыта пошагового продвижения к цели в ходе решения проектных задач проблемного характера. Вместе с тем, главное внимание на данном этапе уделяется воспитанию у школьников потребности размышлять и задавать вопросы, наблюдать и высказывать предположения, сравнивать и делать выводы, обобщать и классифицировать; а также формирование и развитие умения выделять проблемные ситуации в окружающей действительности, обнаруживать, осознавать и формулировать противоречия при их анализе.

На второй ступени внимание сосредоточивается на освоении школьниками процедуры проектно-исследовательского поиска, включая этапы проблематизации, целеполагания, планирования, реализации, рефлексии. Заметим, что продуктивность этапа проблематизации оказывает существенное влияние и на процесс, и на результат всей работы. Эффективность этого этапа обуславливается правильным выполнением алгоритма распознавания и описания проблемных ситуаций (выявление и осознание противоречий, выдвижение и проверка гипотез, установление критериев для выбора и принятия решения, оценки его соответствия образу результата и пр.), что требует от человека комплексного умения обдумывать, интерпретировать и применять разнообразную информацию.

На третьей ступени в процессе освоения школьниками проектно-исследовательского подхода к реализации деятельности преобладает свобода в выборе средств, в предпочтении маршрута продвижения, в нахождении вариантов организации деятельности. Поэтому погружение в такие условия выступает ситуацией, развивающей способность и готовность старшеклассников к самостоятельной деятельности, что важно и для их

собственного общего развития, и для их будущего профессионального выбора. Кроме того, такая организация деятельности способствует воспитанию у школьников умения работать в группе, устанавливая взаимоотношения сотрудничества и сотворчества; умения строить и реализовывать сетевые планы, продуктивность которых базируется на понимании сути происходящих процессов, на разумном сочетании индивидуальной и коллективной работы, на определении своего места и роли в деятельности команды.

Итак, рассмотрев, как реализуется каждая из линий при продвижении школьников по возрастной вертикали (на каждом этапе освоения ИПД), заметим, что все одновременно разворачивающиеся линии имеют свои особенности, продиктованные возрастными характеристиками учащихся и внутренней логикой, устанавливающей условия выполнения определенного вида деятельности. При этом движение школьников в их многогранном развитии предполагает постепенное усложнение образовательных задач проблемного характера (и по содержанию, и по способам выполнения деятельности), что стимулирует накопление учениками операционального фонда деятельностных умений ИПД, который становится все объемнее и многообразнее по мере продвижения школьников по ступеням образования.

Теперь, принимая во внимание все вышеизложенное, представим *концептуальную пространственную модель ИПД*, отражающую процесс освоения школьником ИПД как процесс, разворачивающийся во времени и в пространстве образования (рисунок 1).

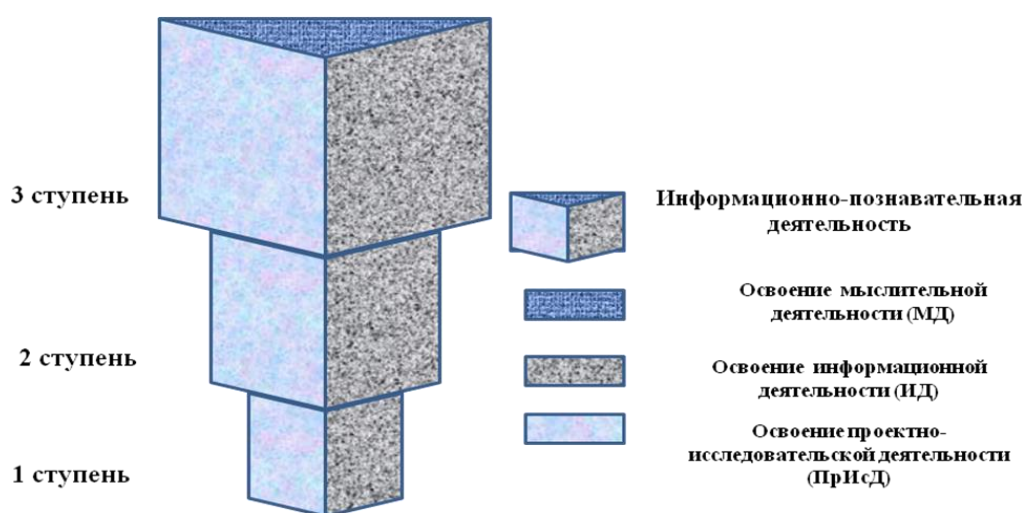


Рис. 1. Концептуальная пространственная модель ИПД

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водяненко, Г. Р. Информационно-познавательная деятельность как образовательная технология: учеб.-метод. пособие / Г. Р. Водяненко. – Перм. гос. гум.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 116 с.
2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
3. Водяненко, Г. Р. Современная модель познавательной деятельности человека (учащегося). Часть 1 / Г. Р. Водяненко // Теория и практика общественного развития. – Краснодар, 2014. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.teoria-practica.ru/-1-2014/pedagogics/vodyanenko.pdf>.
4. Водяненко, Г. Р. Современная модель познавательной деятельности человека (учащегося). Часть 2 / Г. Р. Водяненко // Теория и практика общественного развития. – Краснодар, 2014. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.teoria-practica.ru/-2-2014/pedagogics/vodyanenko.pdf>.
5. Громыко, Ю. В. Проектное сознание / Ю. В. Громыко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://jarki.ru/wpress/2011/07/22/2443/>.

Материал поступил в редакцию 22.06.16.

SPACE MODEL OF INFORMATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY (CONCEPT-BASED ASPECT)

G.R. Vodyanenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Department
Perm National Research Polytechnic University, Russia

Abstract. The article suggests an option of constructing a concept-based model of the informational and cognitive activity system, and describes its incremental deployment in an actual educational process on a three-axis basis: by time (age-bound stages of education); by changing contents of education and the ways a learner interacts with them; by personal traits of a learner that are manifested in the course of learning.

Keywords: mental activity, informational activity, design and research activity, informational and cognitive activity.

УДК 37.022

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**Е.В. Ненахова**, соискатель кафедры педагогики, учитель информатики
МАОУ СОШ № 18 г. Липецка,ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»,
Россия

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы. Рассмотрены возможности интегрированного урока информатики как одного из оптимальных способов развития познавательного интереса у старшеклассников в условиях перехода старшей школы на ФГОС II поколения. Представлен пример интегрированного урока информатики, обозначены педагогические условия внедрения в педагогическую практику интегрированных уроков информатики.*

***Ключевые слова:** познавательный интерес, интегрированный урок информатики, Федеральный государственный образовательный стандарт II поколения.*

Разработка, научное обоснование и внедрение в общеобразовательную школу Федерального государственного образовательного стандарта ознаменовало качественно новый этап в развитии среднего общего образования в России. ФГОС II поколения устанавливает новые требования к уровню подготовки выпускника, обусловленные объективными потребностями современного динамично меняющегося мира. Выпускник школы XXI века должен не только иметь фиксированную сумму знаний и умений, сколько обладать развитым умением самостоятельно пополнять и обогащать свои знания, совершенствовать умения, осваивать новые технологии. Первоочередной задачей школы становится развитие личности обучающегося – активной, способной и готовой к непрерывному самообразованию на протяжении всей жизни. Таким образом, познавательный интерес как направленность личности на процесс получения знания, намерение углубляться в сущности познаваемых явлений становится наиболее значимым качеством личности.

Особенности формирования, возникновения, развития, проявления познавательного интереса исследователи связывают с возрастными особенностями обучающихся. Познавательный интерес рассматривается психологами, педагогами в качестве ключевых новообразований именно юношеского возраста [2, 3, 4, 5, 8 и др.]. Основная часть юности, которая определяется возрастом 15-17 лет, приходится на старшие классы средней школы и имеет особо важное место в процессе формирования личности.

Анализ научно-методической литературы и педагогической практики позволяет выделить особенности развития познавательного интереса обучающихся старших классов. Интерес старшеклассников вызывает самостоятельность обдумывания проблемы, стремление к установлению закономерности и обобщения имеющихся фактических знаний, многообразие форм индивидуальной работы, практическая направленность предмета. К периоду обучения в 10 классе у школьников сформированы основные научные понятия по учебным дисциплинам. Обучение в старших классах строится на систематизации имеющихся знаний, углублении теоретических основ различных дисциплин, обобщении знаний в единую научную картину мира. Таким образом, само содержание образования на старшей ступени предусматривает переход к стадии развития теоретического познавательного интереса.

В тоже время в ФГОС II поколения акцентировано внимание на формирование у обучающихся целостного мировоззрения, универсальных способов деятельности. Объективная потребность в синтезе научных знаний и умений определяется возрастающим числом комплексных проблем, стоящих перед современным обществом. Данная проблема находит отражение в законодательных актах и нормативных документах, в которых подчеркивается, что результатом образования являются не только знания по конкретным дисциплинам, а целостное мировоззрение, умение комбинировать элементы знаний из разных дисциплин в единое сочетание, умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении.

В условиях информатизации и компьютеризации возрастает роль школьного курса информатики в формировании у обучающихся современной целостной научной картины мира. С одной стороны, этому способствует фундаментальность информатики как науки, с другой – её прикладной аспект: научные достижения информатики используются в наукоемких производствах, во всех сферах человеческой деятельности, они прочно входят в повседневную жизнь. При появлении стандарта II поколения, на основе его концепции были разработаны Примерные программы учебных дисциплин, где требования к результатам обучения конкретизированы с учётом особенностей предмета. Одной из целей изучения информатики является осознание её

интегрирующей роли в системе учебных дисциплин; умение использовать её понятия и методы для объяснения фактов, явлений и процессов в различных предметных областях, практической деятельности [6].

Одним из направлений эффективной реализации ФГОС в средней школе является разработка и проведение интегрированных уроков. Наиболее обобщённое и полное, на наш взгляд, определение интегрированного урока дано в исследованиях Н.М. Анисимова и О.А. Манаенковой. Авторы под интегрированным уроком понимают «такую форму организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, проводимого в часы учебных занятий или по особому расписанию, с доминирующими развивающими целями и задачами, направленными на получение нового продукта, с применением продуктивных методов и средств, на котором осуществляется интеграция содержания учебного материала» [1, с. 77].

Информатика имеет большое число интегративных связей, как на уровне понятийного аппарата, так и на уровне инструментария. Особенности учебного предмета «Информатика и ИКТ» позволяют интегрировать его с любым другим предметом школьной программы (гуманитарного, естественно–математического, эстетического циклов), наполняя учебные задания по информатике личностно – смысловым содержанием. На уроках информатики изучение любой содержательной линии курса происходит концентрически, т.е. на каждом новом этапе происходит углубление и обогащение ранее сформированных знаний и умений, что предоставляет возможность обращаться к имеющемуся опыту обучающихся, а также реализуется формирование универсальных умений при решении задач, которые потом уже наполняются конкретным содержанием, что позволяет обучающимся увидеть практическое применение своим знаниям.

Таблица 1

**Схема интегрированного урока информатики в 10 классе
по теме: «Кодирование информации с помощью знаковых систем»**

Цели урока: – содержательные	– образовательная: сформировать целостное представление о кодировании информации с помощью знаковых систем, ввести понятия «мощность алфавита», «длина кода»; – развивающая: развивать познавательный интерес, коммуникативные умения, системное мышление; – воспитательная: воспитывать толерантность, самостоятельность, ответственность, умение слушать друг друга при работе в группах
– формальные	усиление практической направленности, уменьшение учебной нагрузки при сохранении качества образования
Вспомогательный компонент	языкознание
Интегрирующий фактор	понятие «информация», способы записи информации
Способ интеграции	снятие

В данном случае выбран способ интеграции «снятие», при котором ставятся две цели: цель основного компонента (ввести понятия «мощность алфавита», «длина кода») и объединённая цель (сформировать целостное представление о кодировании информации с помощью знаковых систем). Содержание урока синтезировано, однако понятие информации и её передача с точки зрения информатики является наиболее обобщённым, без относительно к её смысловому наполнению, поэтому информатика является доминирующей, поглощает все остальные компоненты. На данном уроке ключевую роль играет жизненный, субъективный опыт обучающихся, постоянный диалог во время проведения урока даёт возможность постепенного углубления, перехода к теоретическому анализу явления, позволяет высказывать различные мнения, сотрудничать. Развитию познавательного интереса на данном уроке способствовало включение исторических сведений о языках мира, обсуждение проблемы сложности или невозможности понимания смыслов текстов, записанных на древних языках. Обучающимися была рассмотрена проблема кодирования электронных текстовых документов, подготовленных с помощью текстовых редакторов, но в разных кодовых таблицах, необходимости иметь универсальную кодовую таблицу, содержащую алфавиты нескольких языков. Таким образом, на уроке рассмотрены и обобщены проблемы представления информации с помощью знаковых систем.

Информатика на интегрированном уроке может выступать в качестве средства обучения, когда ранее полученные знания в области информационных технологий закрепляются и углубляются. В целях развития познавательного интереса при изучении конструкций языка HTML содержание уроков наполнялось другой предметной областью, нами был выбран краеведческий материал, в результате у обучающихся получились сайты, посвящённые Липецкой области.

Таким образом, применение интегрированного подхода на уроках информатики приводит в действие все стимулы развития познавательного интереса у старшеклассников: проблемность, практическая значимость, элементы исследования, положительный эмоциональный тонус, доверие к познавательным возможностям школьников.

В результате экспериментальной работы выявлены педагогические условия, обеспечивающие наиболее эффективное развитие познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы посредством интегрированных уроков информатики:

– целесообразность внедрения интегрированных уроков: планирование и проведение интегрированных уроков является оптимальным в начале изучения каждого тематического блока и при обобщении учебно-познавательного материала этого блока. Такая последовательность в изучении материала важна, так как соответствует природе человеческого познания: от общего рассмотрения явления с точки зрения различных наук к выделению его особенностей, далее к целостному восприятию явления;

– взаимосвязь интегрированных уроков и традиционных: исключение из школьной практики традиционных уроков и внедрение исключительно интегрированных приведёт к формированию нечётких предметных понятий у школьников;

– комплексное использование активных методов обучения, стимулирующих развитие познавательного интереса: усиление деятельностной основы обучения позволяет системно воздействовать на интеллектуальную, регулятивную и эмоциональную сферы школьников.

Таким образом, интегрированный урок по содержательно-деятельностному компоненту является более насыщенным, чем уроки, основанные на иных методологических подходах, что позволяет наиболее интенсивно воздействовать на развитие познавательного интереса школьников, а также успешно формировать целостную систему знаний и универсальные учебные действия согласно требованиям ФГОС II поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов, Н. М. Активизация творческой деятельности учащихся в условиях интегрированного обучения: Монография / Н. М. Анисимов, О. А. Манаенкова. – М. : МАНПО, 2004. – 201 с.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
3. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Кн. для учителя / В. Б. Бондаревский. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
4. Кон, И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
5. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М. : Знание, серия «Педагогика и психология», 1979. – № 2. – С. 5–46.
6. Примерные программы по учебным предметам. Информатика и ИКТ. 7-9 классы: проект. – М. : Просвещение, 2010. – 32 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М. : Просвещение, 2012. – 45 с.
8. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

Материал поступил в редакцию 06.07.16.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST AT SENIOR PUPILS BY MEANS OF INTEGRATED COMPUTER SCIENCE LESSON UNDER THE CONDITIONS OF SWITCH TO 2ND GENERATION FSES

E.V. Nenakhova, Degree-Seeking Applicant of Department for Pedagogy, Computer Science Teacher
Secondary General School No. 18 in Lipetsk,
Lipetsk State Pedagogic University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Russia

Abstract. *The article is devoted to the issue of developing cognitive interest at senior pupils of secondary general school. The author considers the opportunities of integrated computer science lesson as one of the most adequate ways to promote cognitive interest at senior pupils under the conditions of switch to 2nd generation FSES in senior high school. An example of integrated computer science lesson is presented; the pedagogical conditions of implementation of integrated computer science lessons into teaching are determined.*

Keywords: *cognitive interest, integrated computer science lesson, 2nd generation Federal State Educational Standard.*

Medical psychology
Медицинская психология

УДК 616.89-008.441.13+616-053.71

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННЫХ СИСТЕМ
У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ И ЗАВИСИМЫМ
ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ПОВЕДЕНИЕМ**

В.В. Ветюгов, кандидат медицинских наук, заведующий отделением
ГБУЗ НО «Наркологическая больница» (Нижний Новгород), Россия

***Аннотация.** Исследование посвящено изучению особенностей функционирования механизмов психологической защиты у девочек-подростков, которые могут приводить к неэффективной социальной адаптации и употреблению психоактивных веществ. Проведен сравнительный анализ структуры психологических защит девочек-подростков с аддиктивным и зависимым от психоактивных веществ поведением. Выявлены убедительные различия в характерах их защитного поведения. Несмотря на повышенный интерес к бессознательным механизмам совладания со стрессом, конкретное изучение особенностей их функционирования при аддиктивном и зависимом поведении не проводилось.*

***Ключевые слова:** аддиктивное поведение, базисные психологические потребности, девочки-подростки, зависимое поведение, механизмы психологической защиты, психоактивные вещества.*

Введение

Наиболее характерными тенденциями сегодняшней наркологической ситуации в России являются устойчивый рост женского алкоголизма [6] и стирание половых различий среди подростков, вовлеченных в наркопотребление и алкоголизацию [4]. Изучение психического здоровья злоупотребляющих психоактивными веществами (ПАВ) девочек-подростков имеет большую актуальность в связи с проблемой будущего материнства. По мнению многих ученых, материнская депривация играет решающую роль в развитии девиантного поведения, включая употребление ПАВ [5, 11, 14 и др.]. Аддиктивное поведение (АП) часто рассматривается как следствие недостаточной способности личности справляться со стрессом [10, 12, 16, 24 и др.], а употребление ПАВ среди подростков является своего рода социальной адаптацией [19]. По мнению А.Э. Вассермана [3], на первом этапе становления АП алкоголь заменяет действие целого ряда защитных механизмов. Таким образом, АП, как псевдоадаптивный способ совладания со стрессом [16], обусловлено несформированностью и неэффективностью собственных адаптационных механизмов, одним из которых является психологическая защита.

Согласно «Структурной теории механизмов защит Эго» Р. Плутчика основополагающим фактором образования механизмов защиты являются универсальные проблемы адаптации: иерархии, территориальности, идентичности и временности [22, 23]. Конфликт эмоций, связанный с решением этих адаптационных проблем, есть то противоречие, которое разрешается благодаря механизмам психологической защиты (МПЗ). Неравномерность выраженности у разных людей различных МПЗ Р. Плутчик связывает с особенностями удовлетворения в онтогенезе базисных потребностей (БП). При этом адаптационной проблеме временности соответствуют потребность в безопасности и образование таких механизмов защиты, как «реактивное образование» и «компенсация», проблеме иерархии – потребность в свободе и автономии и образование «подавления» и «замещения», проблеме территориальности – потребность в успехе и эффективности и образование «интеллектуализации» и «регрессии», проблеме идентичности – потребность в признании и самоопределении и образование «отрицания» и «проекции». Чрезмерное использование защитных механизмов наблюдается в том случае, если одна или несколько потребностей блокируются и соответствующие им проблемы адаптации остаются перманентно актуальными [15]. Таким образом, по интенсивному использованию тех или иных МПЗ можно судить о том, какие из БП наиболее актуальны для девочки-подростка на момент психотерапевтического вмешательства.

Данное исследование было посвящено изучению тех особенностей функционирования МПЗ у злоупотребляющих ПАВ девочек-подростков, которые могут приводить к неэффективной социальной адаптации и употреблению ПАВ.

Объект исследования

Для достижения указанной цели были изучены с применением анонимного анкетирования и клинического обследования девочки и девушки из г. Дзержинска и г. Н. Новгорода в возрасте от 12 до 18 лет (201 человек). Все обследуемые были разделены на три группы: контрольную (84 человека; средний возраст – 15,38 ± 1,47 лет), аддиктивного поведения (АП) (67 человек; средний возраст – 15,25 ± 1,32) и химической зависимости

(ХЗ) (50 человек; средний возраст – $15,90 \pm 1,30$ лет), согласно критериям аддиктивного поведения А. В. Худякова [18] и критериям зависимого поведения МКБ-10.

Методы исследования

Диагностика механизмов психологической защиты проводилась с помощью опросника Плутчика-Келлермана-Конте (Life Style Index, LSI) [8]. Использовались также характерологический опросник К. Леонгарда [13] и опросник склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А.Н. Орел [10].

Статистическая обработка результатов проведена с использованием программы SPSS 12v. Для проверки достоверности различий между группами использовался Т-критерий Стьюдента. С целью исследования взаимосвязи между исследуемыми признаками проводился корреляционный анализ (Спирмена).

Результаты и обсуждение

Как показало ранжирование МПЗ исследуемых по их медианным значениям, ведущими защитами девочек с нормативным отношением к ПАВ оказались (в порядке убывания): «проекция», «отрицание», «интеллектуализация»; девочек с АП: «проекция», «интеллектуализация», «компенсация»; девочек с ХЗ: «проекция», «реактивное образование», «регрессия».

Ведущую роль «проекции» в защитной системе подростково-юношеской популяции независимо от пола отмечают многие ученые [1, 7, 9, 17, 21]. Однако ее популярность среди подростков обуславливают несформированностью наиболее зрелых защитных механизмов, таких как «вытеснение» и «рационализация» [1] или склонностью к подражанию значимым лицам [9], что скорее является функцией «компенсации», чем «проекции». На наш взгляд, лидирующее положение этого механизма в иерархии защит всех исследуемых является возрастной нормой и обусловлено наиболее актуальной в период становления идентичности БП в признании и самоопределении. В поисках личной идентичности человек вырабатывает определенные нормы для оценки своего поведения и поведения других людей [2], что связано с проецированием на одних окружающих своих ожиданий и стремлений, а на других – отвергаемых в себе черт и свойств с последующим отождествлением себя с той или иной группой людей.

Второе место в иерархии защит контрольной группы занимало «отрицание», которое так же, как и «проекция», связано с удовлетворением потребности в признании и самоопределении. Для групп АП и ХЗ, кроме данной потребности, высоко актуальными, очевидно, остаются БП предыдущих возрастных кризисов, о чем позволяет говорить популярность в этих группах соответствующих защит. Вторые места в иерархии защит занимали: в группе АП – «интеллектуализация», в группе ХЗ – «реактивное образование». Сравнение напряженности защит также указывает на блокаду БП предыдущих этапов развития у девочек в злоупотребляющих ПАВ группах. В отличие от контрольной группы, подросткам с АП была свойственна более высокая напряженность «замещения» ($p < 0,001$), «регрессии» ($p < 0,001$), «компенсации» ($p < 0,05$), а подросткам с ХЗ – «замещения» ($p < 0,001$), «регрессии» ($p < 0,001$), «вытеснения» ($p < 0,001$), «проекции» ($p < 0,05$).

Таким образом, девочки групп АП и ХЗ вынуждены решать одновременно несколько возрастных задач, что в условиях активной социализации, происходящей в подростковом возрасте, чревато срывом адаптационных ресурсов и появлением потребности в дополнительных мерах защиты, включая употребление ПАВ. Наиболее выраженный характер указанная ситуация имеет у зависимых от ПАВ девочек. Они отличались более высокой напряженностью «регрессии» не только по сравнению с контрольной группой, но и с группой АП ($p < 0,05$). Кроме того, группа ХЗ характеризовалась интенсивным функционированием обоих МПЗ соответствующих БП в свободе и автономии – «вытеснения» ($p < 0,001$) и «замещения» ($p < 0,001$). Высокая напряженность «проекции» ($p < 0,05$) свидетельствует о наступающем кризисе в решении очередной возрастной задачи, и самопринятие девочек этой группы в большей степени, чем в других, зависит от отчуждения своих реальных качеств и наделяния окружающего мира несуществующими характеристиками.

Группы АП и ХЗ резко различались между собой по особенностям использования «компенсации» и «вытеснения». Если группа ХЗ имела более высокие, по сравнению с контрольной, значения «вытеснения» ($p < 0,001$), то группа АП – «компенсации» ($p < 0,05$). Обе группы в одинаковой степени отличались от контрольной по склонности к делинквентному поведению ($p < 0,001$) и возбудимым чертам характера ($p < 0,001$). Поэтому можно утверждать, что данные различия по показателям ПЗ у злоупотребляющих ПАВ групп в меньшей степени обусловлены особенностями характера и поведения и в большей – особенностями внутриспсихической адаптации.

Учитывая интенсивное функционирование «компенсации», следует предположить, что в группе АП адаптивная реакция идет по пути полной идентификации с группой, обладающей необходимыми девочке-подростку атрибутами. Согласно исследованиям Т.В. Тулупевой [17], «компенсация» у подростков имеет прямую связь со стремлением к социальной успешности, и, вероятно, ненормативность поведения значимой группы повышает не только авторитет девочки среди сверстников, но и ее самооценку. Проще данную ситуацию можно выразить фразой – «пусть я не умная, самостоятельная, смелая, красивая и т. д., зато я “круче”». Второе место в иерархии защит группы АП занимает «интеллектуализация». Любое несоответствие выбранной установке интерпретируется выгодным для себя способом и часто за счет использования идеалов и норм значимых групп. Неуспеваемость в учебе и дерзость учителю может объясняться не трудностью понимания предмета или ленью, а боязнью прослыть «учительской шестеркой», при этом придавая ученице статус героя в значимой группе. Мы полагаем, что интенсивное функционирование у девочек с АП «компенсации» ($p < 0,05$) и «замещения» ($p < 0,001$) играет большую роль в формировании у них некомфортного оппозиционно-агрессивного поведения, воспроизводимого по формуле «Кто не с нами, тот против нас». Одновременно у данных девочек присутствует тенденция к зависимому пове-

дению, о чем говорит высокая напряженность «регрессии» ($p < 0,001$). Согласно теории индивидуализации П. Блоса [20], взросление – это единственная фаза развития, во время которой регрессивное поведение необходимо для нормального созревания, а нонконформизм – это механизм защиты против выраженной склонности к регрессии. В оппозиционном поведении молодые люди обретают собственное «Я», и освобождение от детских привязанностей знаменует переход в зрелое состояние, для которого регрессия уже не нужна. Таким образом, следуя рассуждениям П. Блоса, отклоняющееся поведение девочек группы АП можно рассматривать как особую приспособительную реакцию, направленную на преодоление детских поведенческих стереотипов. При благоприятном ее исходе отклоняющееся поведение может прекратиться.

В группе ХЗ, благодаря высокой напряженности «вытеснения» и ведущей роли в защитном поведении «реактивного образования» и «регрессии», отклоняющееся поведение является уже не самоутверждающим и выделяющим девочку среди сверстников фактором, а стремлением быть как можно более похожей на значимое окружение ради получения наибольшей эмоциональной поддержки. Все моменты своего поведения, не соответствующие значимым для других нормам, не интерпретируются, а вытесняются без изменения в подсознательное. «Реактивное образование» предполагает наличие противоположных вытесненным особенностям поведения и детерминирует одобряемое значимым окружением поведение. «Регрессия» стимулирует податливость влиянию окружающих, в основе которой установка индивида на эмоциональный симбиоз с окружением [15], а не на принятие его норм. Референтной будет та группа, которая обеспечивает наиболее интенсивный на данный момент приток безусловной эмоциональной поддержки. Социальная приемлемость или неприемлемость установок носителя эмоциональной поддержки при этом не имеет значения, поскольку «регрессия» позволяет перейти девочке на более ранний уровень психологического развития, когда критика своего и чужого поведения и способность предвидеть его последствия отсутствовали. В.В. Чирко и М.В. Демина [19] отмечают, что основным мотивом приема ПАВ у подростков является именно утривированная конформность со стремлением любой ценой быть «своим» в референтной микрогруппе, крайним выражением которой является прозелитизм. Таким образом, идентичность зависимых от ПАВ девочек со значимой группой формируется не за счет принятия ее норм и правил, а благодаря гротескной имитации их, что позволяет девочкам воспринимать себя такими же, «как все “крутые”, а также умные, самостоятельные, смелые, красивые и т. д.». Самопринятие и социальная адаптация при этом происходят за счет практически тотального искажения внутренней и внешней реальности: отсутствуют истинные знания о себе («вытеснение»), отчуждаются и приписываются окружающим неприемлемые в себе качества («проекции»), а иллюзорные представления о себе достигают уровня сверхзначимых («реактивное образование»).

Выраженность данных МПЗ можно рассматривать как преморбид и как следственные болезни. При такой структуре защиты стандартное психотерапевтическое воздействие на зависимых от ПАВ девочек с целью преодоления анозогнозии, а также психокоррекции совершенно не эффективно. Они не просто отчуждают отдельные негативные аспекты злоупотребления ПАВ, а подходят в этом вопросе более радикально – воспринимают себя как неспособных на нарушение социальных норм.

Наблюдение за девочками в процессе психотерапевтического вмешательства позволяет утверждать, что вытеснению и отчуждению в онтогенезе подвергались не только социально неприемлемые черты характера и паттерны поведения, но и необходимые для нормального развития индивида способности. Следствием этого являются недоступность для девочки-подростка в стрессовых ситуациях собственных внутренних ресурсов, а также невозможность их использования в психотерапевтической работе. Функционирование «вытеснения» и «реактивного образования» как бы диссоциирует личность девочки на две враждующие субличности – «гиперпозитивную» и «делинквентную». Каждая из них периодически одерживает верх над другой, обращая весь гнев и агрессию, подконтрольные «замещению», на поверженную в данный момент субличность. В реальном режиме можно контактировать только с одной из них, в то время как для изменений необходим контакт с обеими одновременно. С этой целью была разработана авторская методика, названная нами «Встреча на Эльбе», которая позволяет снизить полярность сублинностей и «примирить» их. Данная методика представляет собой интегративную модель психотерапии, использующую приемы когнитивной психотерапии, гештальт-терапии, психодрамы и НЛП. Успешное ее проведение способствовало повышению самооценки, смене структуры иерархии МПЗ и снижению их напряженности, что, в свою очередь, «открывало» девочку-подростка для изменений при последующей психотерапевтической и педагогической работе с ней. Наиболее показательными результатами являлись появление у девочек терпимости к критическим замечаниям и конструктивное их использование.

Выводы

Обобщая анализ организации защитной системы девочек-подростков с АП и ХЗ, можно отметить следующие особенности:

1. Лидирующее положение «проекции» в иерархии защит исследуемых является возрастной нормой и обусловлено наиболее актуальной в период взросления базисной потребностью в признании и самоопределении.
2. Для групп АП и ХЗ высокоактуальными остаются потребности предыдущих этапов развития. Девочки этих групп вынуждены решать одновременно сразу несколько возрастных задач, что чревато срывом адаптационных ресурсов и появлением потребности в дополнительных мерах защиты, включая употребление ПАВ. Наиболее выраженный характер указанная ситуация имеет у зависимых от ПАВ девочек.
3. Структура защитной системы девочек группы АП играет большую значимую роль в формировании амбивалентности нонконформного оппозиционно-агрессивного и регрессивного поведения в этой группе. При благоприятном исходе такого амбивалентного поведения употребление ПАВ может быть транзиторным.
4. Защитная система девочек группы ХЗ детерминирует зависимые объектные отношения с миром и

приводит к отсутствию истинных и наличию иллюзорных представлений о себе.

5. Склонность к отчуждению личностного опыта и высокая выраженность у зависимых от ПАВ девочек практически всех МПЗ требуют применения специальных психотерапевтических методик, способных незаметно и бесконфликтно преодолевать барьер защитной системы и восстанавливать адекватную самооценку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абитов, И. Р. Психологические особенности подросткового возраста в связи с психосоматической патологией / И. Р. Абитов, М. Н. Ливанов // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – Томск, 2005. – 3 (37). – С. 71–75.
2. Бернс, Р. Я-концепция и Я-образы / Р. Бернс // Подросток и семья. Уч. пособ. по детск. и возр. психологии для фак. псих., педаг. и соц. работы / Редактор-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом БАХРАХ-М, 2002. – С. 133–220.
3. Вассерман, Л. И. Отношение к болезни, алкогольная анозогнозия и механизмы психологической защиты у больных алкоголизмом / Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова // Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1993. – № 2. – С. 13–21.
4. Егоров, А. Ю. Рано начинающийся алкоголизм: современное состояние проблемы / А. Ю. Егоров // Вопросы наркологии. – 2002. – № 5. – С. 50–54.
5. Жилияев, А. Г. Методические подходы к оценке психологического риска наркотизации детей и подростков / А. Г. Жилияев, Т. И. Палачева // Общество против наркотиков: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. – Казань : «Медицина», 2006. – 284 с. – С. 72–75.
6. Иванец, Н. Н. Психиатрия и наркология: учебник / Н. Н. Иванец, Ю. Г. Тюльпин, В. В. Чирко и др. – М. : ГОЭТАР – Медиа, 2006. – 832 с.
7. Каменская, В. Г. Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит (на примере подростково-юношеской выборки) / В. Г. Каменская, С. В. Зверева // Психологический журнал. – 2005. – № 4. – С. 77–88.
8. Каменская, В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта / В. Г. Каменская // Уч. пособие для пед. и психол. спец. – СПб.: Детство-пресс, 1999. – 144 с.
9. Карпов, А. Б. Механизмы психологической защиты и стратегии преодоления в переходный период от подросткового к юношескому возрасту: Автореферат дисс. ...канд. псих. наук / А. Б. Карпов. – М., 2006. – 28 с.
10. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
11. Кошкина, Е. А. Социально-психологические аспекты профилактики употребления алкоголя девушками / Е. А. Кошкина, М. Е. Кузнец, Т. И. Петракова и др. // Вопросы наркологии. – № 3. – 1988. – С. 47–51.
12. Максимова, Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: учебное пособие / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милотина. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 576 с.
13. Психологические тесты // Под редакцией Карелина А. А.: в 2 т. – изд. центр ВЛАДОС, 2002. – т. 1. – 312 с.
14. Пятницкая, И. Н. Подростковая наркология / И. Н. Пятницкая, Н. Г. Найденнова. – М. : Медицина, 2002. – 256 с.
15. Романова, Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи, 1996. – 144 с.
16. Сирота, Н. А. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, И. И. Хажиллина и др. – М. : Генезис, 2001. – 216 с.
17. Тулупьева, Т. В. Психологическая защита и особенности личности в юношеском возрасте: Диссерт...канд. психол. наук / Т. В. Тулупьева. – СПбГУ, 2001. – 173 с.
18. Худяков, А. В. О дефиниции аддиктивного поведения несовершеннолетних / А. В. Худяков // Профилактика злоупотребления психоактивными веществами детьми и молодежью: Сб. тез. Всеросс. конф. – М., 2003. – С. 110–111.
19. Чирко, В. В. Очерки клинической наркологии (наркомании и токсикомании: клиника, течение, терапия) / В. В. Чирко, М. В. Демина. – М. : Медпрактика-М., 2002. – 240 с.
20. Blos, P. The second individuation process of adolescence / P. Blos // Psychoanal. Study Child. – 1967. – 22: 162–186.
21. Cramer, P. Longitudinal study of defense mechanisms: late childhood to late adolescence / P. Cramer // J. Pers. – 2007. – Feb; 75 (1): 1–24.
22. Plutchik, R. A general psychoevolutionary theory of emotions / R. Plutchik // In R. Plutchik, H. Keliernan (Eds.), Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. – N.Y.: Academic Press, 1980. – P. 3–33.
23. Plutchik, R. A structural theory of ego defenses and emotions / R. Plutchik, H. Kellerman, H. R. Conte // In C. E. Izard, Emotions in personality and psychopathology. – N.Y. Plenum, 1979. – P. 229–257.
24. Wills, T. A. Multiple networks and substance use / T. A. Wills // J. of Soc. And Clinic. Psychol. – 1990. –V. 9 (1). – P. 78–90.

Материал поступил в редакцию 04.07.16.

COMPARATIVE ANALYSIS OF ADAPTATIONAL SYSTEMS ORGANIZATION IN TEENAGE FEMALES WITH ADDICTIVE BEHAVIOUR DEPENDENT ON PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

V.V. Vetyugov, Candidate of Medicine, Head of Department
Narcological Hospital (Nizhny Novgorod), Russia

Abstract. The research is dedicated to studying functional features of psychological defence mechanisms in teenage females, which can lead to ineffective social adaptation and psychoactive substance use. Comparative analysis of psychological defence structure of teenage females with addictive behaviour dependent on psychoactive substances has been performed. Compelling differences in the character of their defensive behaviour have been found. Despite intense interest to unconscious stress coping mechanisms, previously there has been no dedicated study of their functional features in addiction and dependence behaviours.

Keywords: addictive behaviour, basic psychological needs, teenage females, dependence behaviour, psychological defence mechanisms, psychoactive substances.

UDC 159.99

ALEXITHYMIA AND ADDICTIVE BEHAVIOR

O.Yu. Mushnikova, Psychologist, Psychology Teacher
Moscow Institute of Analytical Psychology and Psychoanalysis, Russia

Abstract. *The article focuses on correlation between the propensity to addiction and alexithymia. The issue is not sufficiently studied, but it is extremely important due to the high level of alcohol abuse. The article tells us about the reasons of addiction and describes alexithymia with its influence on the process of psychotherapy. The author bases herself upon the results of her study, in which she used the following techniques: Toronto Alexithymia Scale and “Addictive tendency” questionnaire. Analyzing the results, the author reveals a direct correlation between the level of alexithymia and tendency to addiction. The author makes the assumption that the obtained results may further serve the purpose of preventing alcohol abuse.*

Keywords: *addiction, tendency to addiction, addict, alexithymia.*

Addiction can be compared to the bondage. Even though the addict may feel that tobacco, alcohol, drugs, any other psychotropic substances are enslaving him, he does not consider these objects as "parasites." On the contrary, objects causing drug addiction are perceived as "good", and sometimes even the only thing that gives the addict life purpose.

The basis of the addict's behavior is psychic economy, which dissipates anxiety, guilt, anger, depression, and other feelings, which can cause unbearable mental stress. The source of narcotic action must be always within the reach of addict to be able to relieve the emotional sufferings at least briefly. Considering this, we can conclude that getting rid of feelings is one of the goals of drug behavior.

Psychotherapists think that the presence of alexithymia often causes difficulty in therapy. And for many addict-patients it is difficult to recognize and identify their inner feelings, and therapist during a session helps them to resolve this issue.

Peter Sifneos is an early adopter of the term "alexithymia", he used it first in 1973 [3]. In his work published in 1968, Sifneos described the features of the patients of psychosomatic clinics where he observed. The features were expressed in a utilitarian way of thinking, the trend towards action in conflict and stress situations, almost total lack of fantasy, deficiency of affective experience and, especially, the difficulties to find the right word to describe feelings. Alexithymia literally means "no words for emotions" [2] (or "no words to name the feelings"). The development of alexithymia concept was preceded by earlier research, which has established that many patients with classic psychosomatic diseases and being characterized like "infantile personality" demonstrate difficulties in verbal symbolic expression of emotions. In recent years, alexithymia has been considered as a risk factor for many diseases.

In various psychological theories, there are different views on the causes of dependency. But most of them agree on the fact that at one of the stages of development an intrapersonal conflict occurs, and addiction develops as a false solution of the conflict.

A review of various theories of addictive motivation has shown that the desire for pleasure and the avoidance of emotional discomfort and anxiety are in common in all the theories [1].

An addiction to alcohol abuse and alexithymia have a lot in common. Both people with alexithymia and alcohol addicts have such general characteristics as the inability to express emotions and anxiety.

Wide occurrence of different types of addictions in modern society specifies the social importance of the research of correlation between the propensity to addiction and alexithymia. This makes it necessary to expand studies to identify the connection between predisposition to addiction and other personal characteristics. The results of such studies can be further used for early diagnosis and prevention of addiction.

One of the characteristics of people suffering from different types of addictive behavior is the difficulty in understanding their feelings and desires. It identifies the need to investigate the correlation between addictive behavior and the severity of alexithymia.

Further, in my report I will refer to my graduation thesis, the aim of which was to determine the correlation between severity of alexithymia and predisposition to addictive behavior.

The basic hypothesis I tested was that there is a direct connection between the severity alexithymia and severity of addiction. I also put forward two additional hypotheses:

- Men and women do not differ in the severity of addiction and alexithymia.
- Students and adults do not differ in the severity of addiction and alexithymia.

In my research, I have studied a sample consisting of 93 people, among which I can separate two age categories: 17-20 years old (students of junior courses) and 25-35 years (people with higher education). In both age groups, men and women were presented. People were asked to complete two questionnaires, one of which determines the severity of alexithymia and the other measures the risk of addictive behavior.

Summarizing the results of the study, we can draw the following conclusions:

- Between alexithymia level and the level of addictive behavior, there is a direct relation. It can be traced in the whole sample in general as well as in individual age subgroups, with the exception of sub-group of adult men.
- Indicators of alexithymia level and addictive behaviour do not differ among men and women. It is true for the whole sample as well as for the various age subgroups.
- Students and adults do not differ in the severity of addictive behavior, but differ in severity alexithymia level. In adulthood, the alexithymia level goes down. It can show us, that people getting older acquire more skills in expressing their emotions.

Thus, my main hypothesis was confirmed, severity of alexithymia and the risk of addictive behavior are connected, and this connection is not influenced by gender and age differences.

I believe that the results of the study could be applied in practice effectively. For example, they can be used by practical psychologists and social teachers for more efficient development of correctional activities. In my opinion, psychologists in educational sphere can work on decreasing alexithymia level, which subsequently will allow students to experience and express the full range of feelings and emotions, to be better socialized. It can help avoid possible problems with addiction in their future.

REFERENCES

1. Бехтель, Э. Е. Донозологические формы злоупотребления алкоголем: Монография / Э. Е. Бехтель. – М. : Медицина, 1986. – 272 с.
2. Гараян, Н. Г. Концепция алекситимии / Н. Г. Гараян, А. Б. Холмогорова // Журнал социальной и клинической психиатрии. – 2003, № 1. – С. 128–145.
3. Sifneos, P. E. The prevalence of alexithymia characteristics in psychosomatic patients / P. E. Sifneos // Psychother; Psychosom. – 1973, N 22. – P. 255–262.

Материал поступил в редакцию 15.07.16.

АЛЕКСИТИМИЧНОСТЬ И АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

О.Ю. Мушникова, психолог, преподаватель психологии
Московский институт аналитической психологии и психоанализа, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена вопросу связи склонности к аддикции с алекситимией. Вопрос мало изучен, но чрезвычайно актуален в связи с высоким уровнем алкоголизации населения. Рассмотрены причины аддикций, описана алекситимия, и ее влияние на процесс психотерапии. В статье автор опирается на результаты своего исследования, в котором использовались методики: торонтский алекситимический опросник и опросник «Аддиктивная склонность». Анализируя полученные данные, автор выявляет прямую связь между уровнем алекситимичности и склонности к аддикции. Автор делает предположение, что полученные результаты могут в дальнейшем служить целям профилактики алкоголизации.*

Ключевые слова: аддикция, склонность к аддикции, аддикт, алекситимия.

УДК 616-053.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ПРОБЛЕМЫ СО ЗДОРОВЬЕМ

М.Г. Романцов¹, А.А. Силаев², И.Ю. Мельникова³

¹ доктор медицинских наук, кандидат педагогических наук, профессор, ² студент 6 курса психологического факультета, ³ доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой

¹ Кафедра естественных наук и физической культуры, ^{1,3} Кафедра педиатрии и детской кардиологии
¹ ГБОУ ВО «Педагогический институт» (Черняховск),

^{1,3} ФГБОУ ВО «Северо-западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова»
(Санкт-Петербург),

² ФГБУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет» (СПбГУ), Россия

Аннотация. В статье охарактеризованы клинические проявления часто болеющих детей, представлены результаты психологического тестирования детей, имеющих проблемы со здоровьем. Выявлена прямая корреляционная связь между типами тревожности, соматическими жалобами, отношением к болезни и здоровьем.

Ключевые слова: часто болеющие дети, заболеваемость, психологические особенности, реабилитация, оздоровление.

Термин **часто болеющие дети (ЧБД)** появился в отечественной медицинской литературе в начале 80-х гг. прошлого века. Это дети раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. До 40 % таких детей болеют значительно чаще и тяжелее, чем их сверстники, и на их долю приходится до 75 % всех случаев заболеваемости. Отечественная педиатрическая служба выделяет эту категорию детей, так как у них значительно чаще выявляются хронические заболевания ЛОР-органов и бронхолегочной системы, тяжелее протекает бронхиальная астма, эти дети склонны к сосудистым дистониям и заболеваниям желудочно-кишечного тракта.

Среди заболеваний дыхательных путей преобладает острая инфекционная патология (более 90 % всех болезней дыхательной системы). Максимальная заболеваемость ОРЗ отмечается в возрасте от 6 мес. до 6 лет и составляет в среднем от 8 заболеваний в год [9].

У ЧБД даже в период клинического благополучия выявляются отчетливые изменения межклеточного взаимодействия в иммунной системе, наблюдается частичный дефицит иммуноглобулинов А, временный дефицит иммуноглобулинов G, количественный и функциональный дефицит Т-лимфоцитов. Дисбаланс образования цитокинов проявляется повышением содержания провоспалительных цитокинов (ИЛ-2, ИЛ-4), а также цитокинов (ИЛ-6, ИЛ-8), участвующих в хронизации процессов воспаления. Выявлена недостаточность резервных возможностей синтеза интерферона, осуществляющего мощную противовирусную защиту, а также дефицит антимикробной активности нейтрофилов и гранулоцитарного хемотаксиса, что объясняет сохранение вялотекущего воспаления в организме и при отсутствии клинических признаков заболевания. Такое состояние иммунной системы создает высокий риск развития как местных (бактериальное воспаление на различных уровнях дыхательных путей), так и общих (формирование комплексной иммунной патологии) осложнений. Кроме этого, у детей, особенно раннего возраста, биоценоз верхних дыхательных путей находится в процессе становления, высока доля смешанных вирусных инфекций (до 35 %), вирусно-бактериальных инфекций с присутствием микоплазмы (15 %), в связи с чем детям многократно назначают антибактериальные препараты [7, 10].

Многие дети страдают хроническим поражением носоглотки. У этих пациентов выявляются вирусы герпетической группы – вирус герпеса 4, 5, 6 типов у 42,2 %. Выраженные нарушения микробиоценоза носоглотки и дыхательных путей снижают резистентность организма к патогенным возбудителям, поддерживают длительный воспалительный процесс, увеличивая антигенное воздействие, способствуя развитию хронической интоксикации. При обследовании детей с рецидивирующим кашлевым синдромом инфекционные причины выявлены у 20,8 %, тогда как неинфекционные (патология желудочно-кишечного тракта, ЦНС, патология ЛОР-органов) – у 16,4 % больных. У 62,8 % пациентов выявлено сочетание инфекционных и неинфекционных причин. У 32,4 % наблюдаемых детей при дальнейшем обследовании выявлена аллергическая патология респираторных органов, эта составляющая среди неинфекционных причин в моноварианте отмечена в 59,5 % случаев, а в сочетании с инфекционной патологией – в 36,3 % случаев. Основными инфекционными агентами респираторной патологии с затяжным кашлем являются респираторный микоплазмоз (43,9 %), коклюш и паракоклюш (14,9 %), хламидийная и пневмоцистная инфекция (21,4 %) [5].

По клиническим вариантам выделяют 3 типа истинно часто болеющих детей (с учетом индекса резистентности). Соматический тип – это высокая кратность острых респираторных инфекций (8 и более раз в

течение года), интоксикация, осложнения в виде поражения нижних отделов дыхательного тракта и развития обструктивного синдрома. Отягощенный преморбидный фон – перинатальная энцефалопатия, аллергический диатез. У этих детей высокий риск формирования хронической бронхолегочной, аллергической, гастропатологии, почечной и сосудистой. Оториноларингологический тип – меньшая кратность острых респираторных инфекций (до 6 заболеваний в течение года), без лихорадки, осложнения в виде ЛОР-патологии. Высокий риск развития хронической ЛОР-патологии (тонзиллит, отит, синусит, тугоухость). Смешанный тип – это сочетание симптомов первого и второго клинических типов, наиболее тяжелый контингент часто болеющих детей [4].

В связи со сказанным помощь часто и длительно болеющим детям должна включать восстановительное (реабилитационное) лечение, направленное на снижение антигенной нагрузки, санацию местных очагов хронической инфекции и повышение резистентности организма ребенка в целом. Такая реабилитация направлена на создание оптимальных условий для созревания иммунной системы, предусматривает комплекс психолого-педагогического воздействия в периоде клинического благополучия ребенка.

Одним из важных аспектов профилактики и реабилитации часто и длительно болеющих детей являются дозированные физические нагрузки и специальные дыхательные упражнения, лечебная физкультура и массаж. Включение в занятия физической культурой специально подобранных физических упражнений, подвижных игр и игровых элементов в сочетании с закаливающими процедурами на фоне рационального режима дня и питания способствует как усилению оздоровительного эффекта занятий, так и повышению мотивации ребенка к посещению уроков, стимулирует его инициативу, фантазию, повышает эмоциональный фон [1, 2].

В зависимости от состояния ребенка применяется противовирусная, противовоспалительная и иммунотропная терапия. Выявляемые у часто болеющих детей нарушения функций иммунной системы позволяют использовать адекватную иммунотерапию, которая включает интерфероны, индукторы интерферонов, бактериальные лизаты, биоактивные пептиды, фитопрепараты. Иммунизация часто болеющих детей проводится в рамках национального календаря прививок по индивидуальному графику. Детям показана вакцинация пневмококковой и гемофильной инфекции и гриппа. Часто болеющий ребенок относится ко 2-й группе здоровья. Контроль состояния здоровья осуществляется на профилактических осмотрах и врачом-педиатром от 2-х до 4-х раз в год в зависимости от возраста. Дети осматриваются необходимыми специалистами. Проводится санаторно-курортное (реабилитационное) лечение с использованием оздоровительных мероприятий спортивного характера [7].

В научной литературе представлены данные [6, 15], указывающие на отличия часто болеющих детей от их здоровых сверстников по ряду психологических характеристик. Так, им свойственны выраженная тревожность, боязливость, неуверенность в себе, быстрая утомляемость, зависимость от мнения окружающих (прежде всего, от мнения матери). Они могут подолгу быть заняты одной и той же игрушкой, обходясь без общения с другими детьми, однако им необходимо присутствие рядом матери. Плохое самочувствие, ограничение движений, длительное лечение приводят к развитию эмоционального беспокойства, нарушению сна, высокой тревожности, депрессивным и регрессивным реакциям.

С точки зрения субъективной картины болезни, для часто болеющих детей характерно амбивалентное (биполярное) отношение к ней. Так, большинство детей понимает, что болезнь им мешает: нельзя ходить в гости, на улицу, нужно лечиться, принимать лекарства, иногда даже можно попасть в больницу. Но на подсознательном уровне болезнь для них более привлекательна, чем здоровье: она «выгодна» ребенку, потому что дает ему возможность приблизиться к матери, получить некоторую эмоциональную поддержку в виде заботы и внимания. Основная часть часто болеющих детей полагает, что во время болезни их будут жалеть, больше обращать внимание и заботиться о них.

Для больного ребенка старшего дошкольного возраста характерны изменения в отношении ведущего вида деятельности – сюжетно-ролевой игры, что оказывает крайне негативное влияние на освоение ребенком собственного внутреннего мира, мешает психологической борьбе ребенка с ситуацией болезни. Если говорить о поведении, то оно изменяется, часто становится «трудным» для окружающих его взрослых. Ситуация болезни, являясь тяжелой психической травмой, может не только активизировать его компенсаторный потенциал психики, но и разрушительно воздействовать на нее.

Для часто болеющих детей характерно приписывание себе отрицательных эмоций, таких, как горе, страх, гнев и чувство вины. Кроме того, ярко выражена тревожность, неуверенность в себе, зависимость от чужого мнения. У больного ребенка формируется негативное представление о собственной личности, отмечается неустойчивая оценка болезни, нарастание пессимизма и депрессивности, изменяется иерархия мотивов, снижается их побудительная сила. Изменение социальной ситуации развития приводит к задержке развития личности – инфантилизму. В дошкольном возрасте у часто болеющих детей более, чем у их здоровых сверстников, выражена тенденция к адекватной самооценке, но она во многом зависит от типа семейного воспитания. Основная направленность желаний часто болеющих детей обращена на предотвращение болезненных симптомов и избегание страданий, в то время как у их здоровых сверстников преобладают желания, направленные на преобразование окружающей среды и на взаимодействие с другими людьми.

Кроме того, существуют особенности межличностного взаимодействия и деятельности часто болеющего ребенка, такие как: ограниченность круга общения больного ребенка, объективная зависимость от взрослых (родителей, педагогов), стремление получить от них помощь. Особое влияние оказывает преобладание симбиотического, симбиотически-авторитарного, привязывающего-подавляющего стилей родительского отношения к

ребенку. Родители фиксируют внимание ребенка на болезненных проявлениях, вводя различные запреты и ограничения; наблюдается скованность, замкнутость детей; они менее контактны и общительны; утрачивается непосредственность общения со взрослыми и детьми, нет радости от совместных игр и развлечений; нередко случаи отказа от выполнения режима дня, неподчинения старшим, упрямства; ограничена игровая деятельность (ее возможности и проявления) и как следствие – двигательная потребность ребенка.

При изучении психологического компонента структурного аттрактора болезней [13] установлено, что наиболее распространенной патологией среди обследованных детей младшего школьного возраста являются заболевания системы пищеварения (18,9 %), аллергические заболевания, составляющие 16,7 % от всех обследованных детей этой возрастной группы. Уровень общей тревожности значительно выше у часто болеющих младших школьников, чем у здоровых. Также тревога, приводящая к снижению психической активности, и тревога, приводящая к вегетативным реакциям, у часто болеющих младших школьников выше, чем у здоровых. Для часто болеющих детей младшего школьного возраста в структуре социально-психологических факторов на первый план выходят признаки астенического реагирования, проявляющиеся самоизоляцией, психосоматическими жалобами, тревожно-депрессивной окраской настроения, нарушениями внимания.

Проведено [11] психологическое обследование детей в возрасте 9-11 лет с целью выявления психологических трудностей их влияния на частоту заболеваемости. Актуальность исследования обусловлена тем, что психосоматические расстройства наблюдаются при большинстве (80 %) заболеваний, а взаимосвязь соматической заболеваемости детей младшего школьного возраста и психологических трудностей, влияющих на заболеваемость, практически не раскрыта.

На основе проведенного частотного анализа отмечены сходства и различия между детьми наблюдаемых групп.

Выявленные сходства. Дети обеих групп имеют низкий уровень магической тревожности (у 50 % ЧБД и у 37,5 % РБД); имеют позитивное представление о здоровье (81,8 % у ЧБД и 91,1 % у РБД), что свидетельствует об адекватном представлении о здоровье как о важной жизненной ценности. Дети имеют позитивное / нейтральное представление о болезни (45,6 % у ЧБД и 50 % у РБД), что можно трактовать как принятие детьми болезни как должного жизненного события. Дети в обеих группах имеют отношение к болезни с малой долей негативных переживаний (59,1 % у ЧБД и 48,2 % у РБД), объясняемое как адекватное отношение к лечению, с нежеланием посещать врачей, их боязнью различных процедур, острое нежелание болеть, боязнь не вылечиться, боязнь ухудшений. Однако редко болеющим детям, наравне с малой долей негативных переживаний, свойственно относиться к болезни с повышенной долей переживаний (32,1 %).

Дети имеют позитивное представление о будущем (81,8 % у ЧБД и 80,4 % у РБД), что свидетельствует о наличии ярких и положительных перспектив в планировании своей дальнейшей жизни. Семьи детей обеих групп имеют позитивное отношение к болезни своего ребёнка (59,1 % у ЧБД и 50 % у РБД%), что расценивается нами, как адекватное отношение к заболеванию с последовательным лечением и выздоровлением ребёнка.

Среди наблюдаемых детей жалобы на дискомфорт со стороны желудочно-кишечного тракта предъявляли 91 % детей из группы часто болеющих и 80,3 % из группы редко болеющих детей. Жалобы на дискомфорт в области сердечно-сосудистой системы указывали 81,9 % детей из группы часто болеющих и 84 % из группы редко болеющих детей. Жалобы суставного характера выявлены у 59 % у детей из группы часто болеющих и у 57,1 % редко болеющих детей.

Общий уровень притязания достигает высокого значения у детей обеих групп (у 45,9 % в группе ЧБД и у 48,3 % в группе РБД), что характеризуется как нереалистичное представление об идеальном «Я». Общий уровень самооценки достигает высокого значения также у детей обеих групп (40,8 % у ЧБД и 34 % у РБД), что символизирует адекватное оценивание себя и своих возможностей. Отмечен высокий уровень притязания, уровень самооценки и родительская оценка.

Выявленные различия обусловлены тем, что часто болеющим детям свойствен низкий уровень школьной тревожности (у 63,8 %), в то время как редко болеющим – средний уровень (у 46,4 %). Отмечен и низкий уровень самооценочной тревожности (у 59,1 %) у детей из группы часто болеющих, а у редко болеющих детей наблюдали высокий уровень (у 37,4 % детей). У часто болеющих детей отмечен низкий уровень межличностной тревожности (в 50 % случаев), а у редко болеющих – высокий уровень (в 46,4 % случаев). Часто болеющие дети в целом имели низкий уровень общей тревожности (в 50 %), тогда как редко болеющие дети – средний уровень (в 50 %).

Часто болеющие дети относятся к госпитализации с повышенными негативными переживаниями (36,4 %) в большей степени, чем редко болеющие, относящиеся к пребыванию в лечебных учреждениях с малой долей негативных переживаний (41,2 %).

С помощью критерия U-Манна-Уитни для независимых выборок различия (при $p \leq 0,05$) обнаружены по 4 исследуемым шкалам: «Школьная тревожность» ($p = 0,003$), «Самооценочная тревожность» ($p = 0,012$), «Межличностная тревожность» ($p = 0,025$) и «Общая тревожность» ($p = 0,014$).

Корреляционный анализ показал, что тревожность тесно связана с соматическими жалобами и отношением к здоровью и болезни. Самооценка, уровень притязания и оценка от лица родителей имеют в основном обратные связи с тревожностью, соматическими жалобами и отношением к здоровью и болезни.

Для обеспечения благоприятной адаптации часто болеющих детей предложены коррекционно-

развивающие программы [3, 14] с целью обеспечения благоприятной адаптации часто болеющих детей в образовательном учреждении. Основные направления программы включают: оптимизацию родительского отношения к часто болеющему ребенку посредством информационно-просветительской работы и тренинговых занятий с родителями; подготовку ребенка к посещению образовательного учреждения через совместную с родителем деятельность в новой среде. В рамках занятий происходило принятие ребенком правил новых условий жизни, условия разлуки с близкими взрослыми, установление ритуалов прощания с ребенком через трансляцию их родителем, снятие эмоционального напряжения, развитие игровых и коммуникативных навыков, становление доверия к новому социальному окружению. Результаты контрольного среза выявили положительные изменения специфики адаптации часто болеющих детей экспериментальной группы: повысились показатели аппетита, сна, настроения, инициативности в общении со сверстниками и взрослыми, уверенности в себе, при этом снизилась аффективная привязанность к взрослому; отмечено повышение показателей адаптации: аппетит; сон; эмоциональное состояние; социальные контакты и их стабилизация, снизилась заболеваемость, и уменьшилась длительность адаптационного периода. В контрольной выборке положительные изменения менее существенны.

Контроль состояния здоровья детей, осуществляемый в течение полугода после реализации коррекционно-развивающей программы, позволил выявить позитивные изменения: снижение частоты заболеваемости (46 % детей в течение года не болели совсем; 34 % детей болели значительно реже); уменьшение длительности периода выздоровления (длительность заболеваний составляла от 3-5 дней); отсутствие осложнений после перенесенного заболевания.

Для часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста характерны изменения в отношении ведущего вида деятельности – сюжетно-ролевой игры, что оказывает крайне негативное влияние на освоение ребенком собственного внутреннего мира, мешает психологической борьбе ребенка с ситуацией болезни [6].

К особенностям познавательной деятельности группы часто болеющих старших дошкольников можно отнести: истощаемость психической деятельности, которая проявляется в значительном снижении показателей умственной работоспособности; трудности переключения внимания; снижение продуктивности воспроизведения; снижение продуктивности внимания; уменьшение уровней развития творческого воображения; уменьшение объема произвольной зрительной памяти; большую эмоциональность, выразительность монологической речи, но меньшую самостоятельность, полноту и логическую последовательность [8].

Среди особенностей развития личности часто болеющего ребенка необходимо выделить приписывание себе отрицательных эмоций (горе, страх, гнев и чувство вины). Выражена тревожность, неуверенность в себе, зависимость от чужого мнения. У больного ребенка формируется негативное представление о собственной личности, отмечается неустойчивая оценка болезни, нарастание пессимизма и депрессивности, изменяется иерархия мотивов, снижается их побудительная сила. Основная направленность желаний часто болеющих детей обращена на предотвращение болезненных симптомов и избегание страданий, в то время как у их здоровых сверстников преобладают желания, направленные на преобразование окружающей среды и на взаимодействие с другими людьми [12].

Выявлена прямая корреляционная связь между типами тревожности с соматическими жалобами и отношением к болезни и здоровью. Рост тревожности, негативных переживаний по отношению к заболеваемости никак не взаимосвязан с самооценкой и уровнем притязания. Низкий уровень тревожности, адекватная высокая самооценка и невероятно высокий уровень притязания у наблюдаемых детей указывают на феномен психологической устойчивости детей младшего школьного возраста, что можно подтвердить высокой адекватной самооценкой, согласующейся с высоким уровнем притязания (Я-идеальное) как олицетворение принципа «мне есть к чему стремиться»; пониженной тревожностью. Оптимистическое отношение к жизни, являющееся фактором психологической устойчивости, в целом можно связать с позитивными / нейтральными представлениями о здоровье, о болезни и о будущем, отношением к лечению с малой долей негативных переживаний. О вере в достижимость поставленных целей и осуществление желаний может свидетельствовать высокая самооценка, очень высокий уровень притязания и ожидаемые корреляционные взаимосвязи между отдельными измеряемыми критериями, что можно характеризовать как успешную мотивацию детей к самоулучшению и достижению этой цели [8].

Наряду с психологической устойчивостью, часто болеющим детям свойственно использовать совладабельные стратегии в трудных ситуациях, т. е. копинг-стратегии. К используемым копинг-стратегиям, с учётом полученных результатов исследования, можно отнести поиск социальной поддержки (в семье, среди сверстников, учителей), самоконтроль (низкий уровень тревожности), позитивная переоценка (низкая тревожность, отношения к болезни и здоровью, высокая самооценка), принятие ответственности (ответственность за своё здоровье и жизнь в целом).

Таким образом, у часто болеющих детей имеют место быть психологические защиты (вытеснение и тревога): эмоции, связанные с заболеванием, заменяются на что-либо интересное для ребёнка, что помогает ему «не вспоминать» о болезни. Позитивное представление о болезни указывает на то, что ребёнок воспринимает ее как должное, убеждая себя в этом и, вероятно, присутствует сублимация (допускаем, что дети занимаются творчеством, посещают тематические кружки, с помощью чего свою тревогу они переводят в социально одобряемые действия).

Методами предотвращения ухудшения физического здоровья являются реабилитация и оздоровление

детей [1, 2]. Процесс реабилитации часто и длительно болеющих детей решает общие и частные задачи: достижение регрессии обратимых и стабилизации необратимых изменений, обусловленных частой респираторной патологией и вторичной гипокинезией; восстановление и улучшение функции внешнего дыхания и сердечно-сосудистой системы, психологического статуса и трудоспособности.

К частным задачам реабилитации можно отнести ликвидацию воспалительных очагов; улучшение бронхиальной проходимости; увеличение вентиляции легких; улучшение дренажной функции бронхов; укрепление мышечного корсета; повышение переносимости физических нагрузок и защитных сил организма.

Физическая реабилитация детей из группы часто и длительно болеющих имеет свою специфику и особенности методик. Это индивидуальный подход в методике и дозировке физических упражнений, систематичность, регулярность и продолжительность занятий, а также обязательное постепенное повышение нагрузки и «эффект новизны» – введение новых упражнений.

Детский организм реагирует на лечебную и адаптивную физкультуру более быстро, чем организм взрослого. Результаты упражнений сказываются раньше и связаны с большей реактивностью и регенеративностью детского организма.

В основе лечебного действия ЛФК лежит строго дозированная тренировка. По уровню физической нагрузки различают общую оздоровительную тренировку, направленную на восстановление возрастных функциональных возможностей и двигательных навыков; специальную оздоровительную тренировку, направленную на устранение нарушений функции органов дыхания.

Закаливание включает тренировку физиологических механизмов адаптации путем периодически повторяющегося раздражения кожных покровов, причем интенсивность раздражений постоянно возрастает. Человек не чувствует температуру воды, когда она близка к температуре тела (33 °), вода при температуре 23 ° ощущается как прохладная, а при 13° – как холодная. Вода при температуре ниже 23 ° оказывает раздражающее действие, на что организм отвечает изменением интенсивности процессов терморегуляции и физиологических процессов адаптации. Под влиянием охлаждения процессы теплообразования в организме ускоряются, при интенсивном воздействии холода стимулируются функции надпочечников и щитовидной железы.

Закаливание не требует очень низких температур, важна контрастность температуры и систематичность проведения процедур. Хорошо закаливают воздействия на подошвы ног, на кожу шеи, поясницы, однако для получения равномерного эффекта лучше воздействовать на кожу всего тела. Максимальная длительность холодного воздействия на ребенка не должна превышать 10-20 минут, гораздо важнее его повторность и постепенность.

Хорошим закаливающим эффектом обладает контрастный душ: смена теплой воды (до 40 ° С 30-40 секунд) холодной (14-15 ° С) – удлиняя ее воздействие от 15-20 секунд до 30 секунд. Доводить холодные воздействия до неприятных (т. е. применять слишком холодную воду или же оставлять ребенка под холодным душем дольше 30-40 секунд) недопустимо – не по причине возможной «простуды», а из-за опасности вызвать негативное отношение ребенка к закаливанию. Любая закаливающая процедура должна вызывать положительные эмоции, если ребенок «ежится», боится, его принуждать не следует. Для дошкольников нетрудно организовать в домашних условиях контрастные воздушные ванны.

При занятиях с детьми из группы часто болеющих ни в коем случае не следует забывать о психическом компоненте. Лечебная физкультура благоприятно действует на психическое состояние больного, сила приступов и частота находятся в прямой зависимости от разнообразных эмоциональных факторов. Дети отличаются повышенной психической возбудимостью, а также большой реактивностью вегетативной нервной системы.

Включение в занятия адаптивной физической культуры для детей из группы часто и длительно болеющих специально подобранных физических упражнений в сочетании с закаливающими процедурами позволяет не только увеличить оздоровительный эффект занятий, но и повысить адаптивные возможности их организма и улучшить психоэмоциональный фон.

Физические упражнения специальной направленности в сочетании с естественными факторами природы способствуют комплексной реабилитации часто и длительно болеющих детей, а также профилактике респираторных заболеваний, оптимизации их двигательной активности и в целом улучшению уровня здоровья.

Для оценки реабилитационного воздействия физических упражнений на часто болеющих детей целесообразны динамические врачебно-педагогические наблюдения. Выбор методов врачебно-педагогического контроля должен проводиться с учетом индивидуальных особенностей, особенностей течения заболевания и психоэмоционального состояния ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гритченко, Н. В. Основы лечебной физической культуры и врачебного контроля / Н. В. Гритченко. – М. : «Медицина», 2006. – 243 с.
2. Каптелина, А. Г. Лечебная физкультура и врачебный контроль / А. Г. Каптелина, К. В. Лебедева. – М. : Медицина, 2005. – 398 с.
3. Кравцова, Н. А. Психологическое содержание организационных форм и методов оказания помощи детям и подросткам с психосоматическими расстройствами: Автореф. дисс. ... д. п. н. / Н. А. Кравцова. – Томск, 2009.
4. Макарова, З. С. Оздоровление и реабилитация часто болеющих детей в дошкольном учреждении / З. С. Макарова, Л. Г. Голубева. – М. : «ВЛАДОС», 2004. – 270 с.

5. Мелехина, Е. В. Тактика ведения детей с затяжным кашлевым синдромом после острой респираторной инфекции: Методическое пособие для врачей / Е. В. Мелехина, А. В. Горелов, О. Л. Чугунова. – М. : Изд. Тактик-Студио, 2015. – 40 с.
6. Михеева, А. А. Психические особенности часто болеющих детей: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. А. Михеева. – М., 1999. – 19 с.
7. Омолоева, Т. С. Часто и длительно болеющие дети – группа диспансерного наблюдения на педиатрическом участке: Учебное пособие / Т. С. Омолоева. – Иркутск : Изд. ГБОУ ВПО ИГМУ, 2012. – 26 с.
8. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
9. Романцов, М. Г. Респираторные заболевания у часто болеющих детей: настольный справочник для врача / М. Г. Романцов, И. Ю. Мельникова. Под ред. Ф. И. Ершова. – Фармакотерапия. – М. : Издательская группа «ГЭОТАР-Медиа», 2015. – 160 с.
10. Романцов, М. Г. Часто болеющие дети. Руководство для врачей / М. Г. Романцов, Ф. И. Ершов. – М. : Издательская группа «ГЭОТАР-Медиа», 2009. – 352 с.
11. Силаев, А. А. Психологические трудности у детей младшего школьного возраста на фоне проблем со здоровьем / А. А. Силаев, Е. И. Лебедева // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. International scientific journal. – 2016. – № 3 (5). – С. 52–54.
12. Волкова, О. Н. Особенности развития личности часто болеющего ребенка / О. Н. Волкова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2010. – N 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2010_2_3/nomer/nomer10.php
13. Малиновская, Н. Д. Результаты исследования психологического компонента структурного аттрактора болезни школьников Российской Федерации / Н. Д. Малиновская // Психиатрия. – 2005. – т. 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.medline.ru/public/pdf/6_180.pdf.
14. Сидоркина, Т. Ю. Адаптация часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению / Т. Ю. Сидоркина // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – N 3 (20) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.medpsy.ru/library/library171.pdf>.
15. Тихонович, Т. Ю. Психосоматический статус часто болеющих детей как фактор их успешной адаптации к дошкольному образовательному учреждению / Т. Ю. Тихонович // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2015. – N 3 (9) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.medpsy.ru/climp/2015_3_9/article13.php.

Материал поступил в редакцию 14.06.16.

PSYCHOLOGICAL FEATURES AND ADAPTED PHYSICAL EDUCATION IN COMPLEX REHABILITATION FOR SICKLY CHILDREN WITH HEALTH ISSUES

M.G. Romantsov¹, A.A. Silaev², I.Yu. Melnikova³

¹ Doctor of Medicine, Candidate of Pedagogic Sciences, Professor,

² Sixth-Year Student of Psychology Faculty, ³ Doctor of Medicine, Professor, Head of Department

¹ Department of Natural Sciences and Physical Education, ^{1, 3} Department of Paediatrics and Paediatric Cardiology

¹ Pedagogical Institute (Chernyakhovsk),

^{1, 3} I.I. Mechnikov North-Western State Medical University (Saint Petersburg),

² Saint Petersburg State University, Russia

Abstract. *The article describes clinical implications of sickly children and presents the results of psychological testing of children with health issues. There has been detected direct correlation between types of anxiety, physical complaints and attitude to disease and health.*

Keywords: *sickly children, sickness rate, psychological features, rehabilitation, health promotion.*

Educational psychology
Педагогическая психология

УДК 159.98

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ**

С.Г. Абдуллаева, соискатель кафедры социальной безопасности

Уральский федеральный университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина (Екатеринбург), Россия

***Аннотация.** В статье проводится краткий анализ особенностей работы с семьями в практике кризисного психологического консультирования. Приводятся функции семьи, имеющие значение для благополучия клиента, а также методы работы с семьей в условиях поликультурной среды.*

***Ключевые слова:** психологическое консультирование, психологическая помощь семье, культурные различия.*

В практике психологического консультирования социальная среда рассматривается как сеть, состоящая из всех людей, с которыми человек поддерживает в своей повседневной жизни более или менее прочные связи. Поддержка этой социальной сети традиционно рассматривается как важный фактор для здоровья и психологического благополучия человека [1, 2, 6, 8]. Особенно это касается психологически и социально уязвимых людей. Если клиент обладает хорошо функционирующей социальной сетью, то он получает возможность исполнять определенные социальные роли (родитель, партнер и т. д.) [3, 5]. Касается это и вопросов дезадаптации в условиях кросс-культурных отношений, в том числе, в молодежной среде [4, 9, 11, 12].

Социальная сеть выполняет несколько функций. Функция понимается нами как степень содействия удовлетворению основных психосоциальных потребностей. Исследователи выделяют следующие функции [8, 10]:

- 1) аффективная потребность (например, потребность быть любимым, чтобы тебя ценили другие, потребность в эмоциональной поддержке);
- 2) потребность соучастия (например, потребность к чему-то принадлежать, в чем-то участвовать и находить поддержку на основе общих интересов, ценностей и истории);
- 3) потребность в стабильности, когда содержание связей с другими равномерно распределяется между всеми участниками на основе определенных предпочтений и людьми, взаимоотношения с которыми более или менее сохраняют обычную стабильность (например, семейные связи);
- 4) потребность в материальных и инструментальных средствах: от жилья и питания – до информации и практической помощи.

Люди с той ли иной степенью выраженности социальной дезадаптации, в том числе, люди, попавшие в иные для себя социокультурные условия, нередко характеризуются психосоциальной уязвимостью [6, 7]. Причем, эта уязвимость может варьироваться в зависимости от социальных ситуаций или жизненного этапа человека. Это огромное ограничение для клиента, которое не всегда может быть заметно, но очень ему мешает.

Проблемы и трудности семьи определяются, в первую очередь, поведением клиента. Кроме того, обращение с клиентом зависит от состава семьи и ее реакции.

Фактически, вся социально-психологическая поддержка должна вовлекать всю семью, а также и других взрослых людей в окружении клиента. Одна из методик, которая стала очень популярной в последние несколько десятилетий, – совместное семейное консультирование. Ее основное отличие заключается в том, что в других видах помощи клиент остается в центре поддержки, даже если ближайшее социальное окружение имеет непосредственное отношение к делу, а совместная семейная терапия исходит из совсем другого предположения, т. е. в центре терапии должны стоять человеческие отношения в семье и то, как они развивались. Подчеркнем: отношения и их развитие [7, 8].

Систематизация исследований в области активизации психологической поддержки семьи позволяет нам выделить следующие психологические аспекты работы с семьей:

- во-первых, консолидация усилий всех участников процесса психологической помощи (привлечение родственников к более активной поддержке клиента; создание «рабочего альянса» между родственниками, специалистами и клиентом; определение проблем клиента, его семьи и формулирование целей по их преодолению; модификация применяемых методик в зависимости от потребностей семьи);
- во-вторых, повышение уровня психологической культуры всех участников процесса социально-

психологической помощи (обучение родственников взаимодействию с клиентом с учетом его индивидуально-типологических особенностей, содействие изменению отношений внутри семьи; развитие навыков эффективного взаимодействия у всех участников процесса психологической помощи; содействие развитию навыков решения семейных проблем; формирование адекватных ожиданий по поводу прогресса со стороны клиента; облегчение чувства утраты у клиента и его родственников, возникающего в связи с возможным ограничением возможностей клиента (при выраженной дезадаптации или ограничении возможностей функционирования);

– в-третьих, социальная защита: (расширение эффективных социальных связей клиента и лиц, осуществляющих его поддержку; предоставление семье доступа к психиатрическим (и иным медицинским и социальным) службам в случае возникновения необходимости.

Особо обратим внимание на вовлечение родственников в сотрудничество с психологом. Как показывает опыт работы автора, следующий алгоритм работы с семьей может быть наиболее эффективным.

- 1) рассказ о своей роли в процессе психологической помощи;
- 2) описание цели и процесса работы с семьями, сообщение членам семьи о том, что будет происходить в ходе работы. При этом важно подчеркнуть, что сущность работы заключается в сотрудничестве;
- 3) уважительное и серьезное отношение к мнениям и потребностям членов семьи при обеспечении обратной связи;
- 4) выяснение, что в данный момент беспокоит членов семьи, и рассказ о причинах необходимости проведения дальнейшей оценки.

С точки зрения структурирования занятий очень важно: совместно наметить план занятия (повестку дня); определить базовые правила (кто кому звонит, в каких ситуациях, как реагировать в случае форс-мажорных обстоятельств); вкратце напомнить, чему было посвящено предыдущее занятие, и рассказать о причинах проведения текущего занятия; всегда проверять домашнее задание, если оно было задано на предыдущем занятии.

Рассмотрим некоторые стратегии вовлечения семей в работу, показавшие себя в нашей практике наиболее эффективными. На наш взгляд, очень важно учитывать факторы, влияющие на вовлечение в сотрудничество и его продолжение.

Первоначальное нежелание участвовать в работе с семьями широко распространено, в контексте нашего исследования обратим внимание на культурные различия (например, в обществе, этносоциальной группе, референтной для клиента, ценится закрытость – раскрытие собственных проблем считается неуместным; иная (противоречащая) модель объяснения проблемного поведения).

Реализуемая в нашей практике стратегия носит следующий характер: изучение культурных (этнических, иных) ценностей семьи; обсуждение, как эти ценности могут повлиять на работу с семьей; обсуждение отрицательных сторон скрывания семейных проблем: это может привести к невыносимой нагрузке по уходу и срывам у родственника, осуществляющего этот уход; внимание к потребностям родственника, осуществляющего уход, и совместная помощь в осуществлении ухода позволяют семье оказывать клиенту более качественную помощь.

Каким бы эффективным ни было вовлечение семьи, дальнейшее сотрудничество будет определяться результативностью, реально ощущаемой семьей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаева, С. Г. К. О ценностях гуманных межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды / С. Г. К. Абдуллаева, Э. В. Патраков, Е. Е. Гордеева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Том № 5, № 2 (15). – С. 128–132.
2. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 55.
3. Белых, О. Б. К обоснованию принципов управления процессами социальной реабилитации / О. Б. Белых, Н. С. Данакин // Социальные структуры и процессы: всероссийская научно-практическая (заочная) конференция, декабрь 2007 / Белгор. гос. технол. ун-т; редкол.: Н. С. Данакин, В. Ш. Гузаиров, И. В. Конев. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2007. – С. 13–16.
4. Берри, Дж. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Дж. Берри. – М.: Гуманитарный центр, 2007 – 560 с.
5. Бобров, А. Е. О реализации научных исследований, полученных в ходе реализации федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 год (в части создания условий для распространения современных моделей успешной социализации детей) / А. Е. Бобров, Е. Х. Валеева // *Pedagogy & Psychology. Theory and Practice.* – 2015. – № 1. – С. 16–23. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24349183> (дата обращения 20.07.2016).
6. Вид, В. Д. Специфические эффекты терапии средой по Г. Аммону / В. Д. Вид, Н. Б. Лутова // Психосоциальная реабилитация и качество жизни: сборник научных трудов НИПНИ им. В.М. Бехтерева. – СПб., 2001. – Т. 137. – С. 116–121.
7. Гильфантинова, Д. Р. Эффективность применения технологий контекстного подхода в подготовке психологов-консультантов / Д. Р. Гильфантинова // *Pedagogy & Psychology. Theory and Practice.* – 2016. – № 1 (3). – С. 30–31. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25468739> (дата обращения 20.07.2016).
8. Слободчиков, И. М. Одиночество личности: природа, структура, содержание, механизм развития / И. М. Слободчиков // Психология и психотехника. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «НБ-Медиа», 2009. – № 2. – С. 26–35. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22598266> (дата обращения: 25.02.2016).

9. Солдатова, Г. У. Принципы толерантности и управления рисками ксенофобии / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Л. А. Шайгерова // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2 (6).

10. Токарева, И. Н. Влияние функциональной организации родительской семьи на субъективные характеристики личности студентов / И. Н. Токарева // Pedagogy & Psychology. Theory and Practice. – 2016. – № 2 (4). – С. 86–87. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=26222211> (дата обращения 20.07.2016).

11. Schatz, R. T. Waving the flag: national symbolism, social identity, and political engagement / R. T. Schatz, H. Lavine, // Political Psychology. – 2007. – 28 (3). – 329–355.

12. Tartakovsky, E. Cultural identities of adolescent immigrants: a three-year longitudinal study including the pre-migration period / E. Tartakovsky // Journal of Youth and Adolescence. – 2009. – 38 (5). – 654–671.

Материал поступил в редакцию 25.07.16.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR FAMILIES IN THE CONDITIONS OF MULTICULTURAL ENVIRONMENT

S.H. Abdullayeva, PhD Candidate of Social Safety Department

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg), Russia

Abstract. *The article gives a brief analysis of the features of working with families in the practice of crisis counseling. The functions of a family that are important for a client's well-being and methods of working with a family in the conditions of multicultural environment are presented.*

Keywords: *psychological counseling, psychological support for families, cultural distinctions.*

УДК 1

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДОВ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Е.И. Нерославская, учитель музыки, педагог-психолог
МОУ СШ № 134 «Дарование» (Волгоград), Россия

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме повышения качества образования через развитие у обучающихся способности полноценно воспринимать учебный материал, понимать, запоминать и перерабатывать полученную на уроке информацию, т. е. полимодального восприятия, которое, в свою очередь, способствует развитию универсальных учебных действий, обеспечивающих успешность деятельности ученика. Автор провел исследование ведущей модальности обучающихся, обозначил методы развития полимодального восприятия и представил результаты своей практической работы. Объектом исследования наряду с пятиклассниками стали и первоклассники. Автор уверен в том, что предпосылки для развития и формирования УУД необходимо начинать закладывать с первого класса, используя полимодальные методы в обучении.*

***Ключевые слова:** полимодальное обучение, универсальные учебные действия, модальности восприятия: аудиальная, визуальная, кинестетическая, полимодальные методы обучения и развития.*

В современном российском обществе формируется социокультурная потребность в образовании творческой личности, умеющей делать свободный персональный выбор. Повышение качества образования на основе личностно-ориентированного подхода является основной целью педагогических исследований и экспериментов, которые проводятся на базе образовательных учреждений в настоящее время. Однако этот подход будет недостаточно эффективным без разработки конкретных технологий, опирающихся на глубокий психологический анализ различных аспектов индивидуального развития ребенка и определения конкретных способов педагогического воздействия.

Академическая успешность обучающегося состоит из таких составляющих, как способность воспринимать материал, запоминать, перерабатывать и использовать его, т. е. сформированности личностных универсальных учебных действий. Разработка средств обучения должна сопровождаться изучением тех изменений в психической деятельности учащихся, которые связаны с этими составляющими и вызваны педагогическим воздействием.

Характерная черта обучения состоит в том, что каждое воздействие может дать результат, вызвав ту или иную психическую деятельность, а способ работы учителя должен зависеть от особенностей психической деятельности школьников и прежде всего их перцептивной деятельности. В процессе обучения необходимо ориентироваться на специфику познавательных процессов школьников. Учителю необходимо представлять, какую умственную деятельность учащегося вызывают различные способы и приемы передачи информации. Это необходимо для того, чтобы варьировать подачу учебного материала в соответствии с возможностями учащегося.

Исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов подтверждают то, что обучение и воспитание становятся эффективнее, когда проводятся с опорой на ведущую модальность восприятия учащегося – аудиальную, визуальную или кинестетическую. Полимодальный подход позволяет раскрыть механизм передачи информации, сформировать целостное восприятие окружающей действительности и учебной информации. Процесс организации любого вида деятельности ведет к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого.

Организация урока музыки во многом отличается от организации других учебных предметов. Музыка как вид искусства и сложный объект действительности полимодальна по своей природе. Полимодальность в музыке обусловлена, с одной стороны, спецификой организации музыкального текста (сложностью, многоплановостью содержания), с другой стороны, особенностями музыкального восприятия, такими как личностно-субъективный характер, взаимодействие различных модальностей (слуховой анализ, визуализация, кинестетические реакции, бессознательное интонирование), актом сотворчества в процессе восприятия музыкального произведения и др.

По мере взросления школьников особенности восприятия могут претерпевать изменения, что было обнаружено Б. Г. Ананьевым и М. Гриндером. Таким образом, очевидна необходимость использования полимодальных методов обучения, при которых используются не один сенсорный анализатор, а все анализаторы в равной степени с опорой на тот, который представляет доминантную модальность того или иного ребенка.

Содержание и методическая концепция учебного предмета «Музыка» позволяют формировать все виды универсальных учебных действий в процессе развития музыкально-творческой деятельности школьников. Вместе с тем, осознание музыкального искусства как особой области культуры, открывающей и сохраняющей главные человеческие ценности, позволяет акцентировать внимание на развитии личностных компетенций учащихся.

Опираясь на имеющийся в мировой практике опыт, мы выбрали методы и средства, которые обеспечивают дифференцированный подход к обучающимся, в соответствии с их личными особенностями восприятия и обработки информации, что, в свою очередь, и способствует развитию УУД средствами музыки на уроке.

При этом за основу были взяты такие принципы музыкального образования, как:

– принцип развивающего обучения;

- принцип индивидуального подхода в обучении;
- принцип опоры на образное восприятие музыки, на конкретно-чувственное освоение действительности, присущее ребенку;
- принцип тематического построения занятий;
- принцип образно-игрового вхождения в музыку и другие.

В ходе исследовательской работы на базе МОУ СПШ № 134 «Дарование» Красноармейского района Волгограда, которая проводилась в 2014-2016 годах, мы старались ответить на следующие вопросы:

- Как работать с учащимися разных ведущих модальностей?
- Как может учитель определить ведущую модальность школьника?
- Как учитель в отдельно взятом классе может совместить методики полимодального обучения с программой конкретного предмета?

Вопрос определения ведущей модальности является ключевым вопросом полимодального обучения. Для определения ведущей модальности существуют различные тесты и опросники, но, к сожалению, их невозможно применить к младшим школьникам. Для диагностики ведущей модальности мы применили проективные методики и метод наблюдения учителя в ходе работы с детьми. Признавая уникальность каждого индивида, психологи НЛП выявили следующую типологию: визуально, аудиально и кинестетически ориентированные индивиды. По ряду признаков каждого индивида можно отнести к одному из трех типов.

Приведем их краткие характеристики.

- Человек, ориентированный визуально, как правило, организован, наблюдателен, ориентирован на внешний вид, запоминает графические изображения. Он с трудом запоминает словесные инструкции, с большим удовольствием читает, нежели слушает. Отмечается частое неглубокое дыхание, прищуривание глаз, высокий тон голоса, быстрый темп речи. Лингвистические паттерны, «предикаты», которые указывают на визуальную модальность: видеть, смотреть, наблюдать, изображать, ясный, яркий, высвечивать, показывать. Хочет видеть цель происходящего, любит рассматривать детали, добиваясь полной ясности. Пишет грамотнее других, быстро читает, обладает красивым почерком, живым воображением. Данная модальность – наилучшая для академической успешности.

- Человек с доминантной аудиальной модальностью любит разговаривать с собой, легко повторяет услышанное. Чувствителен к звукам, хорошо осваивает разговорный язык, при разговоре использует ритмический паттерн. Легко подражает звукам, учится слушая. Учебную деятельность запоминает по шагам. Не начнет ничего делать до тех пор, пока не проговорит это. Любит читать вслух и слушать, шевелит губами при чтении. Легко отвлекается. Отмечается грудное дыхание, выразительный, размеренный тон. Речевые паттерны: слышать, звучать, громкий, звучный, рассказывать, шумный, звонить.

- При доминирующей кинестетической модальности человек реагирует на тактильные поощрения, при общении стоит близко, касается собеседника. Много двигается, у него много жестов. Для него характерно раннее мышечное развитие. В процессе обучения важен опыт и конкретные действия. При чтении водит пальцами. Отмечается глубокое дыхание, низкий голос, медленный темп речи, взгляд вниз. Вспоминает общие впечатления от пережитого опыта, использует слова, описывающие действия и ощущения: двигать, трогать, чувствовать, твердый, тяжелый, пишет с нажимом, толсто и не столь хорошо, как другие, стремится пережитое передать в движении.

Приведенные характеристики позволяют судить о том, что различия в восприятии и способах переработки информации влияют на поведенческие особенности человека. Различия проявляются в том, как и что человек говорит, что делает, как смотрит и т. д.

В исследовании приняли участие:

- 25 учеников 1-го класса. Для определения ведущей модальности при помощи наблюдения мы выбрали основные поведенческие характеристики и внесли их в таблицу 1.

Критерии оценки наблюдения учителя были разработаны на основе характеристик сенсорных предпочтений, основанных на представлениях нейролингвистического программирования о визуалах, аудиалах и кинестетиках. Критерии, которые использованы нами в исследовании, обозначены в соответствии с критериями Методики «Наблюдение ведущей модальности» В. В. Авдеева [3].

Таблица 1

№ п/п	Код ученика	Жесты			Дыхание			Голос			Положение глаз			Ключевые слова		
		на уровне плеч	на уровне груди	на уровне живота	верхнее	среднее	нижнее	высокий	средний	низкий	вверх	перед собой	вниз	смотреть, представлять	слушать, говорить	чувствовать, ощущать

При наблюдении за учащимися учитель в каждой графе ставил 1 или 0 (1 означает, что данная характеристика у ученика присутствует, 0 – отсутствует). После заполнения всех граф подсчитывалось количество единиц в первых колонках каждой графы (характеристики визуалов), затем во вторых колонках каждой графы (характеристики аудиалов) и, наконец, в третьих колонках (характеристики кинестетиков). Наибольшее число

единиц соответствует ведущей модальности учащегося. С помощью данной таблицы можно рассчитать относительное количественное проявление каждой из трех модальностей для каждого респондента, т. е. в какой степени каждый из них визуал, аудиал, кинестетик.

Кроме методики наблюдения учителя мы использовали проективную методику «Ленивая восьмерка», предложенную П. Деннисоном и Г. Деннисон. Методика заключается в следующем: ребенку предлагается нарисовать фигуру знака бесконечности, обводя ее 6-8 раз. Верхние высоты означают работу визуального восприятия, нижние высоты указывают на особенности кинестетического восприятия, боковая часть отражает работу слухового восприятия. Величины трех отрезков являются показателями внутренней стратегии (иерархии) работы визуально-аудиально-кинестетического восприятия и обработки информации.

Методика быстрого тестирования модальностей (J. Kaluger, C. Kolson) [7] была использована в индивидуальном обследовании учащихся. Она также направлена на определение ведущего анализатора: аудиального, кинестетического или визуального. Кроме этого, оценивалась способность учащегося к интеграции слухового и кинестетического анализаторов, зрительно-моторные, речевые и пространственные способности. По результатам наблюдения учителя, методики «Ленивая восьмерка», методики быстрого тестирования модальностей в 1 классе из 25 человек у 13 человек выявлена склонность к преобладанию визуального восприятия, у 7 человек – кинестетическому, у 4-х человек – аудиальному, у 1 человека все системы восприятия гармонизированы.

- 25 человек из 5-х классов. Использовались методики: 1. Методика «Ленивая восьмерка»; 2. Методика на определение ведущей модальности С. Ефимцева (тест).

По результатам исследования в 5 классе: из 25 человек у 10 человек преобладает склонность к визуальному восприятию, у 7 человек – кинестетическому, у 5 человек – аудиальному, у 3 человек тенденция к смешанному, гармоничному восприятию.

Опираясь на полученные результаты исследования, мы составили серию уроков для первоклассников и пятиклассников, в содержание которых включили полимодальные методы развития УУД. На практике мы увидели, что использование полимодальных методов дает возможность развивать у школьников полимодальные музыкально-образные представления, что способствует формированию целостного восприятия музыки и осознанию ее высших смыслов. Например, в работе с учениками, у которых визуальные представления являются доминирующими, применялись методы и приемы, развивающие слуховые и кинестетические представления. Тем самым музыкально-образные представления учащихся постепенно расширяются до уровня полимодальных.

Методы и приемы, развивающие слуховые представления:

- пение и исполнение музыкального произведения или его фрагмента по слуховому образцу (показ педагога, использование звукозаписи);
- перемежающееся пение (несколько тактов поет учитель, затем мелодию подхватывают ученики);
- пение канонов; пение с механическим аккомпанементом; пение по цепочке;
- вокальная или инструментальная импровизация в форме игр, предложенных Баренбоймом: «Эхо», «Дразнилка», «Вопрос-ответ»;
- вокальная или инструментальная импровизация «Сочиняем по цепочке» (авторский прием);
- игра-упражнение на развитие умения слышать фактуру в музыке, предложена Ю.Б. Алиевым;
- ритмодекламация (Н.Н. Гришанович) – это метод, который позволяет применить накопленный детьми опыт и умения выразительного речевого интонирования в слушательской деятельности, внося в нее, таким образом, исполнительское начало.

Кинестетические методы:

- организация движений детей под музыку – этот вид деятельности хорошо описан в работах Н. А. Ветлугиной, К. В. Тарасовой и др.;
- метод пластического интонирования;
- метод музыкальных зеркал Коэн;
- метод уподобления характеру музыки О.П. Радыновой, реализуется через приемы мимического, моторно-двигательного, тактильного, сенсорного уподобления;
- задания, направленные на активизацию музыкально-кинестетических представлений: услышать резонанс отдельного звука в различных частях собственного тела; дышать вместе с дыханием музыки; настроить свой сердечный пульс на частоту музыкальной пульсации; двигаться «внутренним пением» за звучащей мелодией (методы, предложенные Н.В. Суловой);
- пластическая импровизация – метод, помогающий учащимся с помощью выразительных жестов, мимики, пантомимы отображать характер звучащей музыки, ее образную палитру.

Визуальные методы и приемы:

- метод музыкально-графической синестезии Б.Г. Галеева;
- рисование картинок, отражающих музыкально-образные представления;
- рисование линии движения мелодии в виде «кривой осциллографа»;
- отображение музыки в форме панно из цветных лоскутков;
- создание цветовой гаммы произведения (метод, предложенный Н.Н. Гришанович);
- составление «узоров музыки» из разноцветных фигур (треугольники, полукруги, квадраты) – авторский прием.

Методы, развивающие полимодальные музыкально-образные представления:

- метод перекодирования – выражение музыкального образа в различных знаковых системах средствами музыкально-пластического интонирования, изобразительного искусства, художественного слова;
- сочетание восприятия звуковысотных, ритмических свойств музыки с восприятием графики, мультипликация, образных пояснений, картин, рисунков (компьютерные технологии);
- метод создания композиций (Горюнова Л.). Это могут быть композиции в виде драматизации и инсценирования песен, композиции музыкально-литературные с привлечением произведений изобразительного искусства и др.;
- метод художественных обобщений, основанный на ассоциативном синтезе (тождество и контраст) произведений музыкального, изобразительного искусства и литературы;
- метод создания художественного контекста, предполагающий соединение разных видов искусства в едином художественном действии;
- метод духовно-нравственного анализа музыки («Схема анализа музыкального произведения» – авторская разработка на основе концепции В.В. Медушевского);
- метод эмоциональной драматургии, позволяющий учителю воздействовать на образную сферу ребенка через построение урока в художественной форме на основе синтеза искусств;
- музыкальные праздники (декорации, костюмы, движения и танцы под музыку), костюмированные концерты, музыкальные спектакли;
- музыкальные игры, привносящие в исполнение музыки элементы драматизации.

Результативность использования полимодальных методов на уроках музыки трудно переоценить. Итоговое тестирование по тем же методикам показало, что в результате использования учителем методов полимодального обучения на протяжении одного учебного года в группе 1-х классов увеличилось количество учащихся со смешанным, гармоничным восприятием с одного до 14 человек, а в группе учащихся 5-х классов – с 5 до 19 человек. Музыкально-образные представления учащихся обогатились новыми впечатлениями и пониманием внутренних смыслов музыки, что способствовало более полному осознанию связи музыки с окружающей жизнью человека, его целей и ценностей.

Заполняя анкету – наблюдение о степени развития УУД у пятиклассников на конец учебного года, учителя отметили заметный рост показателей познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных универсальных учебных действий у обучающихся, которые вошли в экспериментальную группу, в среднем на 38-42 %. Такие результаты, конечно, радуют и вселяют уверенность в том, что использование полимодальных методов необходимо вводить не только в рамках предмета музыки, но и на других учебных дисциплинах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер, Г. Технология НЛП / Г. Адлер. – СПб. : Питер, 2001.
2. Гриндер, М. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер. – Минск, 1995.
3. Диагностический инструментарий для школьников / Журнал «Мир образования – образование в мире». – 2011. – № 1. – С. 166.
4. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьников / А. А. Кирсанов. – Казань, 1980.
5. Рабунский, Е. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. Рабунский. – М., 1975.
6. Родионов, В. Психолог и педагог: взаимодействие в учебном процессе / В. Родионов, М. Ступницкая, Т. Кирилина. – М., 2000.
7. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – С. 62.

Материал поступил в редакцию 09.07.16.

**FORMING UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS
BY MEANS OF MULTIMODAL TEACHING AT MUSIC LESSONS**

E.I. Neroslavskaya, Music Teacher, Educational Psychologist
“Darovaniye” Secondary School No. 134 (Volgograd), Russia

Abstract. *The article is devoted to the issue of improving the quality of education through developing in students the ability to fully perceive learning material as well as understand, memorize and process the information obtained at the lesson, that is, multimodal perception which, in its turn, facilitates the formation of universal learning activities ensuring a successful learning experience. The author studied primary modalities of students, specified the methods of multimodal perception development and presented the practical results of her work. The target of the research were fifth-grade and first-grade pupils. The author is convinced that the prerequisites for the development and formation of universal learning activities need to be laid down from the first year of primary school using multimodal teaching methods.*

Keywords: *multimodal teaching, universal learning activities, perceptual modalities: auditory, visual, kinesthetic, multimodal teaching and development methods.*

УДК 159.9

**МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ О ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ
КАК ФОРМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕБЕНКА*****А.Д. Андреева¹, Е.А. Аникина²**¹ кандидат психологических наук, заведующий лабораторией, ² младший научный сотрудник
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (Москва), Россия

***Аннотация.** Представлены результаты эмпирического изучения мотивационных представлений родителей о социальном и образовательном потенциале школы-интерната. Показано, что родители ориентируются не только на образовательную программу, но и на весь пакет социальных услуг, предоставляемых учебным заведением интернатного типа. Родительская ответственность реализуется через доверительные формы контроля и коммуникационную среду, которая рассматривается ими как полноценная замена живого общения с ребенком.*

***Ключевые слова:** школа-интернат, образовательная среда, социализация, родительский контроль, отношения доверия.*

Многогранность современной жизни, отсутствие социально желательной, заданной модели детства, неопределенность будущего существенно затрудняют выбор родителями стратегии воспитания и образования ребенка. Тем не менее, таковы объективно существующие признаки общества префигуративной культуры, и реформа российского образования откликнулась на них, провозгласив вариативность образования одной из ведущих тенденций развития современной российской школы, способом гуманизации не только содержания, но и самого процесса обучения (статья 10 Закона РФ «Об образовании»). Вариативность проявляется в многообразии способов получения образования, типов и видов образовательных учреждений, разновидностей учебных курсов, в используемых учителем методах и организационных формах обучения. Ребенок имеет право сменить форму обучения либо выбрать иное образовательное учреждение, если это необходимо для оптимизации его индивидуального образовательного маршрута. Родители ребенка несут ответственность за получение им среднего образования, поэтому именно они принимают решение о том, какую форму обучения и какой вид образовательного учреждения выбрать. Мы предполагаем, что мотивация родительского выбора обусловлена базовыми установками родителей на проблему личной ответственности за воспитание ребенка, значимости близких взрослых для его психологического благополучия и комфорта.

Школа-интернат как вид образовательного учреждения, в котором дети не только учатся, но и живут, изначально был ориентирован преимущественно на детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, либо нуждающихся в специализированной форме обучения. Помимо этого, в крупных культурных центрах создавались школы-интернаты для одаренных детей, в том числе – творческого и спортивного профиля, представлявшие собой, по сути дела, начальный этап профессионального образования (художественные и музыкальные школы, балетные училища, спортивные школы). Еще одной разновидностью профильной школы-интерната являлись суворовские и нахимовские училища, созданные, прежде всего, для детей погибших военнослужащих.

Экономические и социальные преобразования, произошедшие в стране на рубеже XX-XXI веков, затронули и систему школьного образования. Количество школ-интернатов в современной России существенно возросло, расширился и перечень предоставляемых ими образовательных услуг. Лидирующие позиции занимают уже не сиротские учреждения, а разнообразные профильные интернаты для детей с выраженными способностями и интересами. К ним относятся школы-интернаты с углубленным изучением школьных предметов, кадетские, спортивные школы-интернаты, училища творческого профиля, школы-пансионы при государственных ведомствах (МИД, МЧС, пр.), а также негосударственные общеобразовательные школы-пансионы, расположенные в пригородных зонах [4, 5]. Именно эти, профильные, школы-интернаты рассматриваются частью родителей как престижная и привлекательная форма организации образовательной среды ребенка. Важно отметить, что поступление в эти учебные заведения происходит на конкурсной основе, а родители вносят определенную плату за содержание и обучение детей, что свидетельствует о готовности семьи нести затраты на образование ребенка. Воспитанники таких школ-интернатов в большинстве своем принадлежат уже к иной, социально благополучной социальной среде.

Чем руководствуются современные родители, выбирая для своих детей школу-интернат? В чем они видят преимущества такой формы обучения по сравнению с обычной школой?

Для изучения данной проблемы нами был разработан опросник, позволяющий выявить содержание и структуру мотивационных представлений родителей о преимуществах интернатной формы обучения и воспитания ребенка.

Для этого на первом этапе исследования родителям воспитанников школы-интерната было предложено написать небольшое сочинение на тему «Школа для моего ребенка». Контент-анализ полученных текстов позволил выделить суждения, отражающие мотивационные установки родителей на содержание и условия обучения детей в школе-интернате. По результатам частотного анализа были отобраны 18 наиболее часто встречающихся суждений, отражающих различные мотивы родительского выбора школы для своего ребенка. К каждому из них было сформулировано релевантное суждение, отражающее иную точку зрения по конкретной проблеме (в таблице 1 приведен фрагмент опросника). Все суждения касались таких аспектов школы-интерната, как его социальные функции, особенности образовательной среды, социализирующие функции и характер детско-родительских отношений.

Таблица 1

Фрагмент опросника для родителей

Благодаря интернату у ребенка появляется возможность учиться в очень хорошей школе, несмотря на то, что семья живет далеко от нее.		Я считаю, что ребенок должен жить дома, вне зависимости от того, в какой школе он учится.	
Интернат при школе дает родителям уверенность в том, что ребенок находится под надежным присмотром.		Никакой воспитатель не сможет качественно присмотреть за целой группой детей.	

Респондентам предлагалось в каждой паре суждений выбрать то мнение, которое им ближе, с которым они готовы согласиться, и поставить около него знак «+». При обработке и анализе полученного материала использовались количественные (t-критерий Стьюдента) и качественные методы, позволившие определить структуру родительской мотивации выбора интернатной формы обучения для своего ребенка, а также дать психологическую интерпретацию содержания и побудительной силы изучаемых мотивов.

В исследовании приняли участие родители учащихся школы-интерната «Интеллектуал» (40 чел.) и частной общеобразовательной школы «Классическое образование» (22 чел.), работающей в режиме полного дня. Небольшой объем выборки респондентов обусловлен относительной малочисленностью учащихся данных образовательных учреждений по сравнению с обычной массовой школой. Краткая социально-образовательная характеристика позволит составить более полное представление об этих школах.

Государственное образовательное учреждение «Школа-интернат «Интеллектуал» работает по основным образовательным программам, но имеет ряд особенностей. В частности, данная школа нацелена, прежде всего, на индивидуальный подход: каждый ученик имеет свой учебный план, предполагающий разные уровни изучения предмета, в зависимости от его интересов и склонностей. Во время каждого урока одновременно проходят занятия в группах базового, среднего и углубленного уровня, поэтому ребенок на разных уроках оказывается в совершенно разных по составу учебных группах. Помимо обязательных уроков дети посещают самые разнообразные спецкурсы: от микробиологии до школьной киностудии «Интелвидео». Дети заняты практически в течение всего дня, поэтому школа работает в режиме интерната. Образовательная идеология школы предполагает работу педагога с небольшим количеством учащихся: в ней всего около 280 учащихся при 108 сотрудниках. Педагогический состав «Интеллектуала» состоит не только из профессиональных учителей, но и из ученых и преподавателей ВУЗов. Все это создает в школе особую, камерную атмосферу, в которой приоритет отдан познанию, удовольствию от интеллектуального труда, творческому развитию личности ребенка. Социальный состав учащихся весьма разнообразен, в большинстве своем это дети из семей, ориентированных на получение ребенком качественного среднего образования.

Негосударственное образовательное учреждение «Классическое образование» функционирует в режиме школы полного дня, с 8:15 до 19 часов. Классы небольшие, по 5-7 человек, что гарантирует каждому ребенку внимание педагога и индивидуальный подход. Домашние задания дети готовят в школе, при содействии классного руководителя. Также в течение всего дня у детей есть возможность получить ответы на возникающие вопросы и проблемы у учителей-предметников. Школа расположена в Доме творчества «Аминьево», где со второй половины дня начинаются занятия в различных кружках и секциях, поэтому после выполнения домашних заданий практически все ученики школы посещают кружки по интересам. Социальный состав учащихся достаточно демократичный: есть дети из обеспеченных семей, но немало и детей одиноких работающих матерей, для которых важны хороший уровень обучения и надежный присмотр за ребенком в течение всего дня.

Таким образом, очевидно, что организация учебного процесса, дополнительных занятий, присмотра за детьми в обеих школах во многом совпадают. Различие состоит лишь в степени отрыва ребенка от дома, от семьи, от родителей. Ребенок, обучающийся в интернате, проводит дома лишь выходные и каникулярные дни, а дети, посещающие школу полного дня, вечером возвращаются домой. Как показало наше исследование, это,

казалось бы, незначительное различие в устройстве повседневной жизни ребенка отражает базовые установки родителей на проблему личной ответственности за воспитание ребенка и значимости близких взрослых для его психологического благополучия и комфорта.

Остановимся на полученных результатах более подробно.

В таблице 2 приведены данные об отношении родителей к социальным функциям школы-интерната.

Таблица 2

Отношение родителей к социальным функциям школы-интерната (в процентах)

Функция интерната	Интеллектуал	Классическое образование	P
Компенсация неблагоприятной домашней ситуации	0	22,7	0,05
Присмотр за детьми	62,5	9,1	0,001
Родители свободны для работы	47,5	9,1	0,001
Освобождение ребенка от домашних забот	60	68,2	-
Лучшие условия для занятий	50	40,9	-
Психологический комфорт ребенка / Психологическая нагрузка	72,5/25	50/50	-

Из таблицы видно, что большинство родителей «Интеллектуала» рассматривают пребывание ребенка в интернате как психологически комфортное и не считают, что постоянное нахождение среди других детей является для него психологической нагрузкой. Мнения родителей учащихся частной школы разделились поровну, что, на наш взгляд, достаточно точно отражает условия обучения их собственных детей: они тоже находятся в коллективе в течение всего дня, но вечером все же имеют возможность отдохнуть дома от общественной жизни.

Родители «Интеллектуала» довольно высоко оценивают качество присмотра за детьми в интернате, в то время как родители «Классического образования», напротив, считают, что в интернате дети слишком много предоставлены самим себе (различия достоверны при $P \leq 0,001$). Освобождение от повседневной заботы о ребенке и возможность уделять много времени работе и собственному досугу позитивно оценивают 47,5 % родителей школы-интерната и лишь 9,1 % родителей частной школы (различия достоверны при $P \leq 0,001$).

С мнением о том, что проживание в интернате освобождает ребенка от домашних забот и проблем, согласны свыше половины родителей обеих выборок, но только половина из них считает, что в интернате у ребенка имеются лучшие условия для занятий, нежели дома. Примечательно, что никто из родителей «Интеллектуала» не признает, что обучение в школе-интернате выводит ребенка из неблагоприятной семейной ситуации, в то время как почти четверть родителей частной школы считает помещение ребенка в интернат крайней мерой, обусловленной трудной жизненной ситуацией (различия достоверны при $P \leq 0,05$).

В целом, родители «Интеллектуала» высоко ценят социальную составляющую образовательной среды школы-интерната (различия между отдельными позициями статистически незначимы), отрицая лишь ту ее функцию, которая направлена на компенсацию неблагоприятных домашних условий. Конечно, большинство воспитанников данного интерната принадлежат к социально благополучным семьям, однако критерии благополучия / неблагополучия определяются родителями по-разному, за исключением, конечно, случаев асоциального образа жизни семьи.

Рассмотрим теперь отношение родителей к самой образовательной среде школы-интерната (таблица 3).

Таблица 3

Отношение родителей к образовательной среде школы-интерната (в процентах)

Функция интерната	Интеллектуал	Классическое образование	P
Привлекательная программа обучения	95	31,8	0,001
Качественная (по сравнению с семейной) образовательная среда	77,5	22,7	0,001
Организация дополнительного образования	60	13,6	0,001
Профессиональные воспитатели	20	4,5	-

Представленные данные показывают, что в отношении содержания и качества образовательной среды школы-интерната мнения наших респондентов расходятся еще отчетливее. Так, 95 % родителей «Интеллектуала» отмечают высокую привлекательность реализуемой в данной школе образовательной программы. В отличие от них, только треть родителей частной школы считает это достаточным аргументом для помещения своего ребенка в интернат (различия статистически достоверны при $P \leq 0,001$). Превосходство образовательной среды школы-интерната над домашними ресурсами признают 77 % родителей «Интеллектуала» и только 22,7 % родителей «Классического образования» (различия статистически достоверны при $P \leq 0,001$). Более половины родителей школы-интерната (60 %) видят существенные преимущества в том, что педагоги сами заботятся о дополнительных занятиях и кружках для воспитанников, с ними согласны лишь 13,6 % родителей частной школы (различия статистически достоверны при $P \leq 0,001$).

Вместе с тем, столь высокая оценка качества образовательной среды школы-интерната сочетается с весьма низким доверием профессионализму воспитателей образовательного учреждения: всего 20 % респондентов согласны с утверждением, что в интернате ребенка окружают профессиональные педагоги, которые

лучше родителей знают, как воспитывать детей (разница с остальными позициями значима при $P \leq 0,001$). Среди респондентов «Классического образования» это утверждение считают справедливым только 4,5 % опрошенных. Очевидно, что в обеих выборках большинству опрошенных ближе релевантное суждение о том, что даже самые хорошие педагоги не заменят ребенку то, что ему дают семья и родители.

Несмотря на то, что в целом содержание и качество образовательной среды школы-интерната родители обучающихся в нем детей оценивают очень высоко, а родители из частной школы настроены весьма скептически, нельзя не заметить очевидного совпадения в иерархическом строении мотивационных предпочтений родителей обеих групп относительно организации процесса обучения. Наибольшее значение для них имеет предлагаемая образовательным учреждением программа обучения, за ней следуют более широкие, чем в семье, образовательные возможности школы, несколько меньшее значение имеют школьные ресурсы дополнительного образования, и совсем слабая надежда возлагается родителями на воспитательные возможности школы.

Эти данные соответствуют выявленной нами ранее тенденции снижения культурной ценности школы, формирования в обществе потребительского отношения к ней как к подразделению сферы услуг [2, 3]. В ходе изучения социальных представлений родителей об образовании было обнаружено, что они носят откровенно функциональный характер: основной смысл образования родители видят не в культурном развитии ребенка, а в приобретении им будущей профессии, желательна в высшем учебном заведении. Приоритетным для них является именно базовое образование, а развитие, воспитание и дополнительное образование не воспринимаются в качестве полноценных составных частей целостного среднего образования. Этому соответствует и преобладающее отношение родителей к педагогу как к функции, как к транслятору знаний. Такие профессионально значимые качества личности педагога, как мудрость, справедливость, честность, потеряли для них свою ценность, что свидетельствует об утрате школой статуса носителя и проводника культуры и превращении ее в учреждение, оказывающее образовательные услуги, качество которых измеряется конкретными учебными достижениями ребенка.

Рассмотрим теперь, каково отношение родителей к социализирующим функциям школы-интерната (таблица 4).

Таблица 4

Отношение родителей к социализирующим функциям школы-интерната (в процентах)

Функция интерната	Интеллектуал	Классическое образование	P
Самостоятельность ребенка (бытовая)	85	72,7	-
Дисциплинированность	47,5	9,1	0,001
Умение строить отношения со сверстниками	87,5	59,1	0,01
Расширение круга значимых взрослых / «Чужие» взрослые	95/5	54,5/45,5	0,001

Наибольшую ценность среди социализирующих функций интерната для родителей «Интеллектуала» имеет расширение круга значимых взрослых, помогающих благополучному взрослению ребенка (95 % опрошенных). Позитивное отношение к этому выразили 54,5 % родителей частной школы, а 45,5 % из них согласились с релевантным утверждением о том, что «если ребенок подолгу живет вне семьи, то родительское место в его душе могут занять чужие взрослые» (различия статистически достоверны при $P \leq 0,001$).

Привлекательным для родителей школы-интерната является и развитие бытовой самостоятельности ребенка, в этом с ними согласны 72,2 % родителей из частной школы. Верят в то, что дети, живущие в интернате, приобретают хороший опыт взаимодействия со сверстниками, 87,5 % родителей «Интеллектуала», а для 40,9 % родителей «Классического образования» оказалось ближе релевантное суждение о том, что круглосуточное общение со сверстниками может оказать на ребенка и негативное влияние (различия статистически достоверны при $P \leq 0,001$).

Наименьшую ценность, с точки зрения респондентов обеих выборок, имеет такая социализирующая функция интерната, как воспитание дисциплинированности (различия с остальными позициями значимы при $P \leq 0,001$). При этом родители «Интеллектуала» значительно больше верят в действенность этой функции школы-интерната, нежели родители из частной школы ($P \leq 0,001$), которые согласны с утверждением о том, что дисциплине и порядку ребенка легко научить в семье, если родители действительно этого хотят и готовы проявить настойчивость.

В целом, приведенные в таблице 4 данные свидетельствуют о том, что родители «Интеллектуала» возлагают серьезные надежды на социализирующие возможности школы-интерната, больше верят в эффективность воспитательных воздействий чужих людей, нежели своих собственных. Родители «Классического образования» в меньшей степени склонны впускать в жизнь своих детей чужих людей, как взрослых, так и сверстников, и больше полагаются на свои силы в воспитании желательных социальных навыков.

Оказывает ли пребывание ребенка в интернате негативное воздействие на качество его отношений с родителями, с семьей? Данные о мнении родителей учащихся обеих школ представлены в таблице 5.

Представления родителей об отношениях ребенка с семьей (в процентах)

Функция интерната	Интеллектуал	Классическое образование	P
Утрата родительского контроля	30	77,3	0,001
Сохранение контакта с семьей	95	50	0,001
Освобождение родителей от мелочной опеки	45	45,5	-
Полноценное участие в жизни семьи	87,5	13,6	0,001

Подавляющее большинство родителей «Интеллектуала» уверены в том, что пребывание ребенка в интернате не нарушает его контакт с семьей. Современные средства коммуникации, по мнению 95 % респондентов, помогают сохранить постоянный контакт с ребенком, даже если он всю неделю живет в интернате. С ними согласна половина родителей «Классического образования» (различия статистически достоверны при $P \leq 0,001$), остальные не считают информационные технологии адекватной заменой живого общения. Чуть меньшее число респондентов «Интеллектуала» (87,5 %) убеждены, что ребенок, живущий в интернате, принимает полноценное участие в жизни семьи. Родители частной школы придерживаются диаметрально противоположной точки зрения, среди них только 13,6 % считают возможным участвовать в жизни семьи, не присутствуя в ней (различия статистически достоверны при $P \leq 0,001$). Столь же противоположным оказывается и убеждение в возможности сохранить контроль родителей за повседневной жизнью ребенка. Так, лишь треть родителей школы-интерната опасается потери контроля, большинство же считает, что всегда могут быть в курсе дел своего ребенка, в то время как 77,3 % родителей частной школы не согласны с этим мнением (различия статистически достоверны при $P \leq 0,001$).

Единодушия наши респонденты достигают только по одной позиции – практически одинаковое число родителей обеих школ согласны (и столько же – не согласны) с утверждением, что проживание ребенка в интернате помогает родителям освободиться от привычки к мелочной опеке.

Таким образом, очевидно, что сохранение контакта ребенка с семьей, полноценное участие в ее жизни, повседневный родительский контроль являются несомненной ценностью для родителей обеих выборок. Однако их представления о влиянии проживания ребенка в интернате на качество его семейных отношений оказываются диаметрально противоположными.

Так, родители «Интеллектуала» не видят существенных изменений в своем взаимодействии с ребенком, не считают его выключенным из повседневной жизни семьи, убеждены в том, что современная коммуникационная среда позволяет ребенку сохранять полноценную связь с семьей, а родителям – быть в курсе всех его забот и проблем. Такую стратегию можно квалифицировать как делегированное родительство, опирающееся на доверительный контроль всех сфер детской жизни. Исследования показывают, что взрослые не в полной мере понимают значимость глобальных изменений всей сферы социального взаимодействия, связанных с формированием принципиально новой коммуникационной культуры современного общества, охватывающей практически все поколения. Выстраивая отношения со своими детьми, многие родители по-прежнему опираются на модели поведения, присущие обществу постфигуративной культуры, в котором жизнь детей в значительной степени проходила на глазах у взрослых. Сегодня существенная часть социальных контактов детей находится вне зоны непосредственного наблюдения взрослых, что создает объективные препятствия для полноценного родительского контроля [1].

В отличие от них, родители, отдавшие предпочтение частной школе полного дня, организация образовательного процесса в которой во многом совпадает со школой-интернатом, не склонны полностью передоверять педагогам воспитание своих детей и убеждены, что помещение ребенка в интернат существенно ухудшает качество их взаимоотношений. Ежедневный живой контакт с ребенком, его школьными друзьями, педагогами, другими родителями позволяет взрослым членам семьи лучше представлять себе ту реальную среду, в которой он проводит весь день. Участие ребенка в обычных, повседневных домашних делах поддерживает его психологическую связь с близкими, усиливает чувство привязанности и защищенности, способствует созданию атмосферы взаимного доверия и искренней заинтересованности всех членов семьи.

Проведенное исследование позволило получить целостное представление о мотивационных предпочтениях родителей, выбирающих для своих детей такую форму обучения, как школа-интернат.

Обнаружено, что родители высоко ценят социальную составляющую образовательной среды школы-интерната, особенно те ее функции, которые связаны с присмотром за детьми, наличием условий для занятий, освобождением родителей от повседневной заботы о ребенке, при этом не считают, что интернат тем самым компенсирует их детям неблагоприятные домашние условия.

Еще более высоко родители воспитанников школы-интерната оценивают содержание и качество образовательной среды. Наибольшее значение для них имеет предлагаемая образовательным учреждением программа обучения, за ней следуют более широкие, чем в семье, образовательные возможности школы, несколько меньшее значение имеют школьные ресурсы дополнительного образования, и совсем слабая надежда возлагается родителями на воспитательные возможности школы-интерната. Несмотря на это, родители воспитанников достаточно высоко оценивают социализирующие возможности школы-интерната, больше верят в эффективность воспитательных воздействий чужих людей, нежели своих собственных.

Таким образом, выбирая интернат как форму организации образовательной среды ребенка, родители ориентируются не только на предлагаемую им учебную программу, но и на весь пакет социальных услуг, которые он оказывает. Повседневное взаимодействие с ребенком и родительский контроль осуществляются посредством «удаленного доступа», через средства современной коммуникации. Уверенность родителей в том, что виртуальное общение с ребенком позволяет им сохранить полноценные семейные отношения, можно рассматривать как психологическую защиту против признания низкого уровня своей родительской ответственности.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 14-06-00685.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, А. Д. Особенности родительского контроля в современных социокультурных условиях / А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7, № 2. – С. 108–122.
2. Андреева, А. Д. Современное школьное образование в системе социальных представлений родителей / А. Д. Андреева // Вестник Науки и Творчества: Материалы Международных мероприятий Общества Науки и Творчества (г. Казань) за июнь 2016 года / Под общ. ред. С. В. Кузьмина. – Казань, 2016. – С. 6–19.
3. Андреева, А. Д. Социальные представления родителей об ответственности за образование детей / А. Д. Андреева // Актуальные вопросы перспективных научных исследований. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 мая 2016 г. Часть 1. – Смоленск : ООО «Новаленсо», 2016. – С. 83–99.
4. Власова, Н. В. Особенности социально-психологической адаптации кадет-пятиклассников к условиям обучения в кадетской школе-интернате / Н. В. Власова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Выпуск № 1, Том 15. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-kadetov-pyatiklassnikov-k-usloviyam-obucheniya-v-kadetskoy-shkole-internate#ixzz4F2TmuIbN>.
5. Шульга, Т. И. Особенности социализации воспитанников интернатных учреждений / Т. И. Шульга // Социальная психология и общество. – 2011. – № 1. – С. 119–125.

Материал поступил в редакцию 25.07.16.

PARENTS' MOTIVATIONAL VISION OF BOARDING SCHOOL AS ORGANIZATIONAL FORM OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A CHILD

A.D. Andreyeva¹, E.A. Anikina²

¹ Candidate of Psychological Sciences, Laboratory Head, ² Junior Researcher
Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow), Russia

Abstract. Empirical findings of the study of motivational vision that parents have of social and educational potential of boarding school are presented. It is shown that parents take guidance not only from educational program, but from the whole package of social services offered by a boarding educational institution. Parental responsibility is executed through trust-based forms of control and communication which they consider to be an adequate substitution of real-life communication with children.

Keywords: boarding school, educational environment, socialization, parental control, relationship of trust.

Psychology of reading and library work
Психология чтения и библиотечной работы

УДК 159.99

**СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ***

Т.В. Емельянова, кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Северный (Арктический) Федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Архангельск), Россия

***Аннотация.** Сегодня русский язык оказался мишенью информационно-психологической агрессии. К основным угрозам для русского языка на территории Российской Федерации, как правило, относят неконтролируемую экспансию американизмов и других иностранных заимствований в лексику; жаргонизацию и криминализацию русской речи; повсеместное снижение уровня грамотности и речевой культуры населения. По мнению экспертов и ученых, указанные процессы ведут к разрушению национального единства, духовной культуры и интеллектуального потенциала страны и, следовательно, являются угрозой для русской языковой личности, оказывая воздействие на все структурные уровни (вербально-семантический, когнитивный и прагматический). Система языковой личности является открытой, поэтому, с одной стороны, ею регулярно осуществляются переходы в зоны большей или меньшей опасности, а, с другой стороны, это качество позволяет выстраивать наиболее успешные взаимоотношения со средой. Потенциалом безопасности русской языковой личности может выступать такая утраченная форма работы с текстом русской классической литературы, как семейное чтение. В статье раскрываются различные подходы работы с книгой в семейном кругу, что является наиболее оптимальным условием для формирования ценностного отношения человека к нормам русского языка, обеспечивая безопасность языковой личности.*

***Ключевые слова:** семейное чтение, языковая личность, безопасность.*

Родной язык – это ближайшая культурная среда человека, окружающая его с рождения. В языке отражается ментальность народа – мировосприятие, соединяющее интеллектуальные, волевые и духовные качества национального характера в типичных его свойствах и проявлениях [3]. Язык – не только средство общения, но важный элемент культуры и исторической памяти, запечатленный в тексте русской классической литературы. Язык определяет характер и направленность индивидуального и общественного сознания, создает механизм персональной и коллективной самоидентификации. Язык, с одной стороны, выступает неперемным условием социального взаимодействия человека, с другой стороны – он представляет собой специфическую среду обитания данного народа на данной территории. Специфика родного языка определяет специфику осмысления мира. Именно языковыми средствами в нашем сознании формируется «картина мира» человека. При усвоении родного языка у каждого ребенка формируется «фильтр», помогающий ему воспринимать мир в определенных духовно-нравственных категориях. Каждый человек имеет право на «чистый» родной язык, на языковые нормы, выработанные обществом в течение многих веков, являющиеся всеобщим культурным достоянием. Но социальные процессы за последние десятилетия привели к экологическому кризису русского языка: оскудению речевого общения на русском языке, деградации ораторского искусства, снижению художественно-эстетического и морально-этического уровня разговорной и письменной речи. Деградация речевого общения, загрязнение языковой среды ведут к деградации языковой личности, под которой понимается человек как индивид с определенным комплексом психофизиологических свойств, позволяющих ему производить и воспринимать речевые произведения, а также как носитель культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций [3]. Деструкция языковой личности происходит на всех ее уровнях: вербально-семантическом (ухудшается степень владения обыденным языком), когнитивном (бедность языка, на котором мыслит человек, влияет развитие способностей к абстрактному логическому мышлению, на формирование картины мира, мировоззрения), прагматическом (скудность языка определяет беспорядочность и неопределенность мотивов и целей, движущих развитием языковой личности). Поэтому вопрос безопасности языковой личности – важнейший аспект национальной безопасности страны. Ведь язык – незаменимое средство живой связи поколений, а, следовательно, и мощнейший фактор единения нации.

В то же время, мы располагаем богатым наследием – текстами русской классической литературы. Через них человек не только соприкасается с экологически чистым русским языком, но встречается с живой манерой говорения, интонацией русских классиков. Процесс социализации человека, превращение его в равноправного жизнеспособного члена общества, гражданина, формирование его личности идет параллельно и в непосредственной связи с

процессом овладения родным языком буквально с первых дней жизни. Языковая личность начинает формироваться в пространстве первых колыбельных песен, сказок и легенд, осознанных и прочувствованных поэтических строк, которые формируют ее языковой опыт. Возрождение утраченной традиции чтения текстов русской классической литературы в семейном кругу может служить условием безопасности языковой личности. Главным преимуществом такого чтения является то, что старшее поколение, используя книгу, может заниматься духовно-нравственным воспитанием ребенка, формированием мировоззрения и самосознания. Чтение в кругу семьи – целенаправленный непрерывный психолого-педагогический процесс совместного чтения, с последующим обсуждением, анализом прочитанного в любых формах (устных, письменных, игровых и др.). Использование в реальной жизни такой модели чтения ведет к сотрудничеству, сотворчеству, взаимопониманию между разными поколениями в семье [2, 4].

Методика семейного чтения описана достаточно полно в литературе, проанализированы характерные особенности этого вида чтения, но чаще всего методисты представляют обучающую модель чтения в позиции «взрослый – ребенок».

В свете раскрываемой темы данная модель чтения в ряде аспектов требует особого осмысления и преобразования. Так, известно, что на простые поведенческие реакции больше влияет зрительное восприятие (телевизор), а для более сложных типов поведения, предполагающих отсроченное и обдуманное реагирование, более важным является слух. Слуховое восприятие носит длительный характер, в этом его ценность для формирования культуры внимания. Слушая, человек больше анализирует. Для пожилого человека в практике чтения вслух предлагается на выбор две позиции – «слушатель» или «читатель». Семейная общность предполагает известную психологическую и социальную близость, единство устремлений, поэтому по отношению к людям пожилого возраста целесообразно расширить рамки понимания «семейного чтения», добавив в читательский круг друзей и их детей / внуков, соседей. В связи с этим можно обозначить возможные варианты совместной читательской деятельности. Читательские пары в семье можно представить следующим образом:

1. Взрослые – взрослым (муж – жена; подруга / друг – подруга / друг и другие варианты)
2. Взрослые – младшим (бабушка / дедушка – внуки)
3. Младшие – взрослым (внуки – бабушка / дедушка)

Подобное чтение создает интеллектуальную среду общения между представителями разных поколений одной семьи. Несомненно, что такая модель «семейного чтения» подразумевает наличие домашней библиотеки или формирование круга чтения, содержание которого определяется философией семьи. Произведения детской литературы являются универсальным материалом для семейного чтения, так как предназначены как для детей, так и для взрослых (читательские ситуации 2-3). Например, произведения русских писателей А. Гайдара, В. Осеевой, Л. Пантелеева, Н. Носова, В. Драгунского и др.

Из современной детской литературы XXI века для совместного чтения можно предложить произведения Б. Минаева, М. Москвиной, М. Бородицкой, М. Аромштам, Е. Мурашовой и др. В центре внимания данных авторов находится семья, взаимоотношения взрослых и детей, привычные жизненные ситуации. В данных позициях (2-3) подбор книг для чтения зависит от возраста детей в семье.

Не менее интересны для совместного чтения (читательская ситуация 1) произведения А. Алексина, В. Астафьева, В. Распутина, Ф. Абрамова, В. Белова, В. Тендрякова, в основе которых лежит повествование о взрослеющем герое. Чтение данных произведений актуализирует память пожилого читателя, напоминает ему свое детство, которое всегда вызывает особый эмоциональный заряд [1, 5].

Кроме прозаических произведений для совместного прочтения желательно использовать поэтические шедевры русской и зарубежной лирики. Чтение вслух стихотворных текстов – это переживание забытых чувств, трогательное воспоминание о светлых, но трудных годах своей молодости, а заучивание наизусть стихотворных строк помогает сохраниться угасающей памяти.

В процессе семейного чтения его участники не только вступают в контакт между собой и отождествляют себя с героем произведения – в их духовный мир входит социально значимые нравственные идеи, источником которых служат явления жизни, отраженные в художественной литературе.

Совместное чтение создает условия реализации способности человека преодолевать трагические события, лишения и обеспечивает психофизическую устойчивость пожилого человека в стрессовый период. Использование в реальной жизни такой модели семейного чтения ведет к сотрудничеству, сотворчеству, взаимопониманию между разными поколениями в семье [2, 4].

Условия чтения текстов в семейном кругу являются наиболее оптимальными для формирования ценностного отношения человека к нормам русского языка, обеспечивая безопасность языковой личности. Также происходит усвоение исторически сложившихся норм социального поведения и этических принципов своего народа. В связи с этим обеспечение безопасности языковой личности через организацию мероприятий по возрождению традиции чтения текстов русской классической литературы будет также являться условием национальной безопасности.

** Исследование выполнено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда и правительства Архангельской области
«Русский Север: история, современность, перспективы» в рамках научного проекта № 15-16-29012 а(р)
«Семейное чтение как способ ресоциализации и активизации когнитивных процессов у северян при старении».*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермолаева, М. В. К вопросу о потенциалах развития личности в старости / М. В. Ермолаева, С. В. Пряхина // Мир психологии. – 2008. – №2 (54). – С. 244–255.
2. Зеткина, И. А. Семейное чтение в России: в поисках утраченного / И. А. Зеткина, Е. А. Николаева // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – №3(27). – С. 6–10.
3. Колесов, В. В. Русская ментальность в языке и тексте / В. В. Колесов. – СПб. : Петербургское востоковедение, 2006. – 624 с.
4. Соловьева, Ю. И. Традиции семейного чтения как фактор духовного развития ребенка / Ю. И. Соловьева // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2005. – №1. – С. 66–74.
5. Cerrato, I. M. Successful aging. but, why don't the elderly get more depressed? / I. M. Cerrato, M. I. Fernández de Trocóniz // Psychology in Spain. – 1998. – № 1. – P. 27–42.

Материал поступил в редакцию 01.08.16.

READING IN FAMILY AS AN ELEMENT OF SAFETY SYSTEM FOR LINGUISTIC IDENTITY

T.V. Yemelyanova, Candidate of Biological Sciences,
Associate Professor of Department for Pedagogy and Childhood Psychology
Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk), Russia

Abstract. *Nowadays the Russian language appears to be the target for informational and psychological aggression. On the territory of the Russian Federation, the main threats to Russian are uncontrolled spread of American and other borrowings, jargonization and spreading of criminal lexis in the Russian speech and the general decrease of level of literacy and population's speech culture. According to experts and scientists, the abovementioned processes lead to destruction of national unity, spiritual culture and country's intellectual potential and, consequently, are a threat to Russian linguistic identity, having impact on all structure levels (verbal and semantic, cognitive and pragmatic). Linguistic identity system is open. Therefore, it falls under bigger or smaller risk consistently, however this helps building successful relations with the environment. Such lost form of working with texts of the Russian classic literature, as reading in family can be a potential for the Russian linguistic identity's safety. The article reveals various approaches to work with books within family, which is an adequate condition to form value-oriented attitude to the norms of Russian, providing linguistic identity's safety.*

Keywords: *reading in family, linguistic identity, safety.*

Economic psychology
Экономическая психология

УДК 159.9

**РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ**

Е.В. Селезнева, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник
НИЛ «Диагностика и оценка руководителей», институт ВШГУ

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(Москва), Россия

***Аннотация.** В статье анализируются проблемы оценки результативности и эффективности по отношению к деятельности органов государственного управления и государственных служащих. Рассматриваются правовые основания разработки механизмов оценки результативности и эффективности системы государственного управления, раскрывается специфика оценки результативности и эффективности деятельности органов государственного управления как политического управления. Выявлено содержание результативности и эффективности как критериев оценки деятельности органов государственного управления и государственных служащих, определено направление разработки показателей результативности и эффективности.*

***Ключевые слова:** государственное управление, деятельность государственных гражданских служащих, результативность, эффективность, стоимость, цена.*

Если рассматривать государственное управление как «целенаправленный, планируемый, координируемый и сознательно организуемый процесс, способствующий достижению максимального эффекта при минимальной затрате ресурсов, усилий и времени» [4, с. 170], неизбежно встает вопрос о необходимости оценивать результативность и эффективность самого управления.

Механизмы оценки результативности и эффективности системы государственной гражданской службы и профессиональной деятельности государственных гражданских служащих первоначально были законодательно закреплены в Федеральном законе от 29.12. 2006 г. № 258-ФЗ «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием разграничения полномочий», который дополнил Федеральный закон от 06.10.1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов РФ».

Принципы и нормы оценки результативности и эффективности системы государственной гражданской службы и профессиональной деятельности государственных гражданских служащих зафиксированы в:

Указе Президента РФ от 10.03.2009 № 261 «О федеральной программе “Реформирование и развитие системы государственной службы РФ (2009-2013 годы)”»;

Указе Президента РФ от 21.08.2012 № 1199 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ».

Дальнейшую детализацию этих принципов обеспечило Постановление Правительства РФ от 03.11.2012 № 1142 (ред. от 22.04.2013) «О мерах по реализации Указа Президента Российской Федерации от 21 августа 2012 г. N 1199 “Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации”» (вместе с «Правилами предоставления субъектам Российской Федерации грантов в форме межбюджетных трансфертов в целях содействия достижению и (или) поощрения достижения наилучших значений показателей по итогам оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации» и «Методикой оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации»).

В 2013 г. Министерством труда России был разработан Методический инструментальный по внедрению системы комплексной оценки профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих (включая общественную оценку) [5].

В 2014 г. Министерством труда России подготовлен проект указа Президента Российской Федерации «О федеральной программе “Развитие государственной службы Российской Федерации (2015-2018 годы)”» и план мероприятий по развитию системы государственной службы Российской Федерации до 2018 года.

Во всех этих и других документах указывается, что одним из основных направлений реформирования и развития системы государственной службы Российской Федерации является «повышение эффективности

государственной службы Российской Федерации и результативности профессиональной служебной деятельности государственных служащих» [12].

О неотложной необходимости разработки критериев и показателей эффективности деятельности органов государственного управления свидетельствует и то, что по итогам совещания по экономическим вопросам, состоявшегося 1 апреля 2016 г., Президент Российской Федерации поручил «Правительству Российской Федерации совместно с Банком России при разработке целевого сценария социально-экономического развития Российской Федерации на 2017 год и на плановый период 2018 и 2019 годов обратить особое внимание на обоснование факторов экономического роста в увязке с мерами по реализации экономической политики и бюджетными ограничениями, а также представить предложения по установлению соответствующих параметров названного целевого сценария ключевых показателей эффективности деятельности руководителей федеральных органов исполнительной власти» [7].

Проблема результативности и эффективности государственной службы и деятельности государственных служащих стала предметом научных исследований, направленных на:

- определение подходов к оценке социальной эффективности деятельности государственных служащих [8];
- разработку методологических подходов и практических рекомендаций по повышению результативности деятельности государственных служащих [3];
- разработку механизма совершенствования системы оплаты труда государственных служащих на основе ее увязки с результатами их труда [11];
- разработку методологии оценки эффективности деятельности государственных гражданских служащих [1];
- научно-практическое обеспечение повышения эффективности профессиональной деятельности государственных служащих за счет усиления их профессионального развития [2] и т. д.

Анализ исследований, посвященных проблемам результативности и эффективности государственной службы и деятельности государственных служащих, показал, что во многих случаях авторы не делают строгих различий между понятиями «результативность» и «эффективность», а также между разными видами эффективности. Кроме того, при разработке показателей результативности и эффективности деятельности органов государственной службы не учитывается специфика государственного управления как управления прежде всего политического, а не экономического.

Если мы будем исходить из сформулированного ранее [9] представления о результативности и эффективности как о взаимодополняющих друг друга составляющих успеха организации как системы, тогда **результативность** по отношению к системе государственной службы (деятельности органов государственной службы) следует рассматривать как *степень достижения социального эффекта*, который объективно выражается в создании благоприятных условий для населения государства, повышении качества предоставляемых государственных услуг и т. д. [6, с. 16], а субъективно – в удовлетворенности населения качеством жизни.

При высокой результативности государственного управления государственное «вмешательство» в ключевые социально-экономические и социокультурные процессы будет приводить к такому изменению их формы и свойств, которое обеспечит формирование, наращивание и реализацию потенциала общества в целом, отдельных сфер общественной жизни, различных социальных слоев, групп и личности.

При этом следует различать внутреннюю и внешнюю результативность деятельности системы государственной службы. *Внутренняя результативность* определяется объемом и качеством работы органов государственной службы, которая состоит в разработке, принятии и организации исполнения управленческих решений, способствующих повышению качества жизни населения. Оценка внутренней результативности осуществляется с точки зрения органа государственной службы. *Внешняя результативность* – это уровень удовлетворения запросов населения, проживающего на территории государства. Оценка внешней результативности осуществляется с точки зрения общества.

Таким образом, понятие «результативность» по отношению к деятельности органов государственной службы выражает *соответствие цели и качества деятельности органа государственного управления потребностям населения*. Такое понимание соответствует определению понятия «результативность», принятому в менеджменте качества, где результативность рассматривают как «степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов» [10].

Если результативность рассматривать как *целевой* и *качественный критерий* оценки деятельности органов государственной службы, то **эффективность** будет выступать в качестве *функционального* и *динамического критерия* этой оценки, отражая влияние способов организации деятельности органов государственного управления на уровень достигнутых результатов.

Таким образом, по отношению к системе государственной службы эффективность можно рассматривать как:

- способность конкретного субъекта государственного управления выступать в качестве основного фактора сохранения стабильности социальной системы и / или ее воспроизводства и развития и обеспечивать достижение необходимых или желаемых результатов (в данном случае речь идет о *внешней, или социальной эффективности*, которая выступает как качественная сторона оценки);

– способность конкретного субъекта государственного управления обеспечивать достижение необходимых или желаемых результатов с оптимальными затратами ресурсов (здесь речь идет о *внутренней эффективности*, которая выступает как количественная сторона оценки).

По существу, речь идет о том, что в содержании понятия «эффективность» отражаются «стоимость» и «цена» государственного управления.

Под «*стоимостью*» здесь надо понимать величину политических, экономических, психологических и иных затрат на реализацию конкретного государственного решения.

В то же время понятие «*цена*» выражает здесь:

– значение, которое придает субъект и объекты государственного управления принятому решению, то есть его социальную ценность;

– вознаграждение, которое получают субъект и объекты государственного управления в зависимости от того, насколько принятое и реализованное решение соответствует потребностям объекта (для субъекта государственного управления вознаграждение, помимо всего прочего, будет включать социальное одобрение и повышение социального престижа государственной службы, а для объектов государственного управления вознаграждение будет выражаться в повышении качества их жизнедеятельности).

Так как функции системы государственного управления и деятельность органов государственной службы реализуются в профессиональной деятельности государственных служащих, критерии результативности и эффективности должны использоваться и при ее оценке.

Особенность систем показателей результативности и эффективности, которые разрабатываются для оценки деятельности органов государственной службы, заключается в том, что индивидуальный показатель результативности каждого государственного служащего должен измеряться и рассматриваться в совокупности с показателями всего органа.

При этом *показатели результативности* должны отображать, «насколько близко сотрудник, отдел и весь орган в целом находится к выполнению поставленных целей и задач» [1]. Внешнюю, социальную результативность деятельности государственного служащего следует оценивать по степени приближения к достижению социально значимых целей и задач органов власти. Внутренняя результативность деятельности государственного служащего должна оцениваться по его вкладу в непосредственную работу органа государственной службы.

В то же время *показатели эффективности* позволят оценить, насколько оптимально в настоящий момент в заданных условиях используются находящиеся в распоряжении сотрудника, отдела и всего органа государственной службы материальные, временные, психологические и иные ресурсы [9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Д. А. Оценка эффективности деятельности государственных гражданских служащих: Дис. ... канд. экон. наук / Д. А. Андреева. – СПб., 2015. – 153 с.
2. Бедняков, Д. В. Эффективность профессиональной деятельности государственных служащих: Дис. ...канд. экон. наук / Д. В. Бедняков. – М., 2012. – 171 с.
3. Клищ, Н. Н. Повышение результативности деятельности государственных служащих: Дис. ...канд. экон. наук / Н. Н. Клищ. – М., 2006. – 207 с.
4. Кравченко, А. И. Социология управления: фундаментальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., испр. и доп. / А. И. Кравченко, И. О. Тюрина. – М.: Академический Проект, 2005. – 1136 с.
5. Методический инструментарий по внедрению системы комплексной оценки профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих (включая общественную оценку) / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. – М., 2013. – 267 с.
6. Нагимова, А. М. Эффективность деятельности государственных органов управления как фактор повышения качества жизни в регионе: проблемы оценки и измерения / А. М. Нагимова. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2009. – 188 с.
7. Перечень поручений по итогам совещания по экономическим вопросам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/51710> (дата обращения 20 июня 2016 г.).
8. Платыгин, Д. Н. Социальная эффективность профессиональной деятельности государственных служащих: Дис. ... канд. социол. наук / Д. Н. Платыгин. – М., 2005. – 133 с.
9. Селезнева, Е. В. Эффективность как междисциплинарная категория / Е. В. Селезнева // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. – 2016. – № 3 (5). – С. 85–88.
10. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. ISO 9000:2005 Quality management systems - Fundamentals and vocabulary (IDT. – М.: Стандартинформ, 2009. – 3.2.15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://files.stroyinf.ru/Data1/55/55465/> (дата обращения 19 января 2016 г.).
11. Терентьева, Е. В. Система оценки и оплаты труда федеральных государственных служащих: основные направления развития: Дис. ...канд. экон. наук / Е. В. Терентьева. – М., 2008. – 228 с.
12. Указ Президента РФ «О федеральной программе “Реформирование и развитие системы государственной службы РФ (2009-2013 годы)”» от 10.03.2009 г. № 261.

Материал поступил в редакцию 12.07.16.

**EFFECTIVENESS AND EFFICIENCY AS CRITERIA FOR THE ASSESSMENT
OF THE ACTIVITIES OF STATE ADMINISTRATION BODIES AND PUBLIC SERVANTS**

E.V. Selezneva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Researcher
Scientific Laboratory for Diagnostics and Assessment of Managers, High School of Public Administration
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow), Russia

***Abstract.** The article analyzes the issues of effectiveness and efficiency assessment pertaining to the activities of state administration bodies and public servants. Legal framework for the development of mechanisms to assess effectiveness and efficiency of public administration system is considered and the specifics of effectiveness and efficiency assessment of bodies of state administration as political administration is revealed. The content of effectiveness and efficiency as criteria for the assessment of state administration bodies and public servants is defined and the lines of development of effectiveness and efficiency indicators are determined.*

***Keywords:** state administration, activities of public civil servants, effectiveness, efficiency, cost, price.*

Other aspects of applied psychology
Другие аспекты прикладной психологии

УДК 159.98

**МНОГОДИСЦИПЛИНАРНАЯ КОМАНДА
КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ
В СИСТЕМЕ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

Э.В. Патраков¹, Н.Б. Белова²

¹ кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной безопасности,

² магистрант кафедры социальной безопасности

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

***Аннотация.** В статье актуализированы основные положения организации и деятельности многодисциплинарных команд на основе западноевропейского и российского опыта в контексте снижения психологических рисков.*

***Ключевые слова:** команда, психологические риски, медико-социально-психологическая помощь.*

Современный специалист (прежде всего, педагог, специалист по социальной работе, психолог и др.) должен обладать достаточными компетенциями для эффективной работы в многодисциплинарных командах. С одной стороны, к формированию и развитию этих компетенций обязывают все более растущие требования к коммуникативной культуре специалистов со стороны работодателей, деловых партнеров, коллег и с другой – внутренняя логика развития системы психологических наук. Например, многие виды комплексной медико-психолого-педагогической и социальной помощи осуществляются по принципу работы многодисциплинарных команд. Такая работа способна существенно снижать такие психологические риски, как профессиональное выгорание, проявление агрессии и обеспечивать синергетический эффект сотрудничества [7].

Например, в нашей практике достаточно эффективно многодисциплинарная работа показывает себя в комплексной социальной и медико-психолого-педагогической помощи семье и детям [6].

Само понятие «многодисциплинарная команда» (варианты: «мультидисциплинарная команда», «многодисциплинарная бригада») не имеет однозначного определения в российской и западноевропейской профессионально-педагогической литературе. На наш взгляд, наиболее полное определение команды дает Katzenbach, J. [10]. Автор понимает под командой небольшую группу специалистов, обладающих комплементарными навыками, объединенных общей целью, выполнением общих задач, общими ценностями, дифференцированием общей и индивидуальной ответственности. Наряду с неоспоримыми преимуществами, которые будут рассмотрены далее, в модели многодисциплинарной работы можно выделить и некоторые минусы. Главным образом, они сосредоточены в проблеме организации и управления работой команды.

Но обратимся к факторам снижения психологических рисков. На практике состав многодисциплинарной команды определяется ее целями и задачами. Как правило, команды и формируются для достижения каких-либо целей. Например, в здравоохранении для социальной реабилитации пациента в состав команды могут входить следующие специалисты: врач (профиль врача определяется заболеванием пациента); медицинский психолог; специалист по социальной работе; медицинская сестра.

Кроме того, к сотрудничеству с командой могут активно привлекаться родственники, ближайшее социальное окружение пациента, заинтересованное в его выздоровлении и реабилитации, представители общественных организаций, в том числе, в условиях многонациональных (поликультурных) организаций [1; 8].

Опыт применения многодисциплинарного подхода в Великобритании показывает, что за каждым клиентом должен быть закреплен конкретный член многодисциплинарной команды. Если продолжать рассматривать приведенный выше пример для здравоохранения, то закрепленный специалист отвечает за динамику состояния пациента, формирование и поддержание его физической и социальной активности; проведение комплексной оценки его потребностей, ранжирование приоритетности нужд вместе с пациентом, проведение лечения и реабилитации в рамках своей компетентности, направление к другим членам команды для других видов лечения и реабилитации.

Если экстраполировать рассмотренный выше пример на социальную работу (например, комплексная коррекционно-развивающая работа педагогов разных специальностей с ребенком, имеющим дефекты развития), то может сформироваться следующая команда: логопед; детский медицинский психолог; арт-терапевт

(психотерапевт) и другие специалисты.

Подобная многодисциплинарная команда дает значительно больший эффект по сравнению с работой, при которой каждый специалист занимается разрозненно во времени и на основе различных ценностных и научных платформ [1, 2, 3].

Ряд авторов [5, 9] отмечают, что важно формировать у всех членов команды компетенции в сфере оценки проблем, потребностей клиента и взаимодействия с ним. Это обеспечит, с одной стороны, высокое качество работы, а с другой – эффективную междисциплинарную связь внутри команды.

Таким образом, команда способна снижать психологические риски, прежде всего, профессиональной выгорание специалиста. В связи с этим у многодисциплинарной команды должны быть: принятый всеми и связанный теоретический подход к оказанию услуг; взаимное уважение к профессиональной квалификации коллег; наличие обратной связи в любое время; ясное понимание, кто участвует в работе и с какими конкретно функциями; индивидуальная ответственность каждого специалиста.

Наряду с профессиональной, команда должна иметь и эффективную административную поддержку, например, в виде следующих организационных мер: наличие помещения для собраний; согласованное время регулярных собраний; материалы и оборудование для представления случаев; система регистрации решений; наличие председательствующего; профессиональное требование обязательного посещения собраний; наличие протоколов, устанавливающих виды помощи, на которые клиенты имеют право.

На широкое внедрение работы многодисциплинарных команд в практику комплексной медико-психолого-педагогической и социальной помощи могут так же влиять следующие факторы:

- система качественного обучения современным научно доказанным методам оказания помощи;
- обучение целой команды или ее существенной части, а не отдельных членов;
- организация работы таким образом, чтобы специалисты могли применять новые методы работы;
- организация работы с учетом интенсивности применяемых методик;
- регулярная поддержка со стороны коллег.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаева С. Г. К. О ценностях гуманных межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды / С. Г. К. Абдуллаева, Э. В. Патраков, Е. Е. Гордеева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Том 5, № 2 (15). – С. 128–132.
2. Авдеев, В. В. Формирование команды [Текст] / В. В. Авдеев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ТЦ «Сфера», 1999. – 544 с.
3. Базаров, Т. Ю. Формирование команд [Текст] / Т. Ю. Базаров, И. В. Рыбкин, Т. С. Пыркова // Управление персоналом. – 1998. – №8. – С. 60–62.
4. Бобров, А. Е. О реализации научных исследований, полученных в ходе реализации федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 год (в части создания условий для распространения современных моделей успешной социализации детей) / А. Е. Бобров, Е. Х. Валеева // Pedagogy & Psychology. Theory and Practice. – 2015. – № 1. – С. 16–23. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=24349183> (дата обращения 20.07.2016).
5. Гильфантинова, Д. Р. Эффективность применения технологий контекстного подхода в подготовке психологов-консультантов / Д. Р. Гильфантинова // Pedagogy & Psychology. Theory and Practice. – 2016. – № 1 (3). – С. 30–31. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=25468739> (дата обращения 20.07.2016).
6. Несытых, О. А. Социально-психологическая поддержка как основа устойчивости семьи и безопасности детства / О. А. Несытых, Э. В. Патраков // Медико-социальные и психологические аспекты безопасности промышленных агломераций. Материалы международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 176–188. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=25855190> (дата обращения 20.07.2016).
7. Патраков, Э. В. Основные подходы к обеспечению безопасных условий трудовой деятельности / Э. В. Патраков, В. Д. Попов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2016. – № 2 (30). – С. 20–24. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=26177488> (дата обращения 25.07.2016).
8. Разикова, Н. И. Интеграция – перспективная стратегия межкультурного сотрудничества в современном образовательном пространстве / Н. И. Разикова, Ж. А. Храмушина, Е. В. Грунина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 2 (10). – С. 87–93. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=20210471> (дата обращения 20.07.2016).
9. Слободчиков, И. М. Одиночество личности: природа, структура, содержание, механизм развития / И. М. Слободчиков // Психология и психотехника. – №2. – С. 26–35. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «НБ-Медиа», 2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=22598266> (дата обращения: 25.02.2016).
10. Katzenbach, J. R., The wisdom of teams: creating the high performance organization [Text] / J. R. Katzenbach, O. K. Smith. – New York : Harper Business, 1994. – 318 p.

Материал поступил в редакцию 01.08.16.

**MULTIDISCIPLINARY TEAM AS A FACTOR REDUCING PSYCHOLOGICAL RISKS
WITHIN THE SYSTEM OF MEDICAL, SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL AID**

E.V. Patrakov¹, N.B. Belova²

¹ Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of Department for Social Security,

² Master Student of Department for Social Security

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg), Russia

***Abstract.** The article comprises the main points of organization of activity of multidisciplinary teams basing on West European and Russian practice in the context of reducing psychological risks.*

***Keywords:** team, psychological risks, medical, social and psychological aid.*

Педагогика & Психология. Теория и практика

Международный научный журнал

№ 4 (6), август / 2016

Адрес редакции:
Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г»
E-mail: scippjournal@mail.ru
<http://scippjournal.ru/>

Учредитель и издатель: Издательство «Научное обозрение»

ISSN 2412-8201

Редакционная коллегия:
Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович
Ответственный редактор: Колдаева Татьяна Александровна

Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук
Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук
Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук
Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук
Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук
Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук

Подписано в печать 09.08.2016 г. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 98.