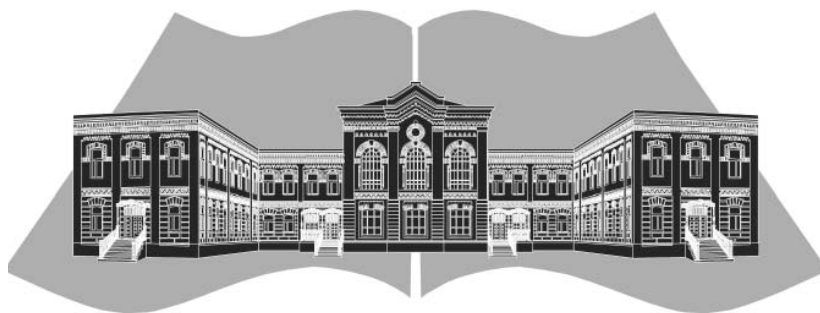


Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Московский государственный областной гуманитарный институт



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
ГУМАНИТАРНОГО
ИНСТИТУТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№2 (2012)

г. Орехово-Зуево

2012

*Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Московский государственный областной гуманитарный институт*

**ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА**

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**Научный журнал
№ 2 (2012)**

Главный редактор

Доктор педагогических наук, профессор ***А.А. Шаталов***

Зам. главного редактора

Кандидат педагогических наук, доцент ***Н.К. Кутякова***

Ответственный редактор

кандидат педагогических наук, доцент ***Г.Н. Скударёва***

Члены редакционной коллегии:

Доктор педагогических наук, профессор ***Н.В. Карташёв***

Кандидат психологических наук, доцент ***Т.В. Зеленкова***

Кандидат психологических наук, доцент ***С.А. Озерова***

© ГОУ ВПО Московский
государственный областной
гуманитарный институт, 2012

© Оформление.
Редакционно-издательский отдел
ГОУ ВПО Московский
государственный областной
гуманитарный институт, 2012

Формат 60x84/8. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел Московского государственного областного гуманитарного института.
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.

E-mail: vestnikmgogi@gmail.com

В сети интернет "Вестник МГОГИ" представлен на сайте:
www.mgogi.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

ПЕДАГОГИКА

Балакирева Н.А.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ 5

Гришина Г.Н.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ 7

Гулевич Т.М.

«ЛИЦЕЙСКИЙ ДУХ» КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ
ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО
ПРОСТРАНСТВА РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ
ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА 12

Земш М.Б.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ
ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ФОРМ
СЕМЕЙНОГО ДОСУГА В МАЛОМ ГОРОДЕ 16

Карташев Н.В.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ
ПРИЁМНОЙ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЁНКА 19

Минаева Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ К ВОСПИТАНИЮ
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ 22

Носкова Н.В.

ИДЕИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XIX ВЕКА 26

Петрова Л.А.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ
МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ 29

Полякова Е.И.

ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО
ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ XIX ВЕКА 34

Романова Г.А.

О ПРОБЛЕМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ 39

Сафонова М.Ю.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ХОДЕ РЕШЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ЗАДАЧ 43

Скударёва Г.Н.

НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ
С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПАРТНЁРСТВА 49

Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К.

СИСТЕМА ПЕРЕВОСПИТАНИЯ
СОЦИАЛЬНО ЗАПУЩЕННЫХ ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ В РОССИИ:
20-30-Е Г.Г. XX ВЕКА 54

Шаталов А.А.

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ
О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ
ЛИЧНОСТИ 58

РАЗДЕЛ 2

ПСИХОЛОГИЯ

Денисова И.В.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ
В РАЗВИТИИ 71

Зеленкова Т.В., Бернацкая Н.В., Сабитова М.Р.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 77

Землянская М.В.

ИСТОРИЯ ВОПРОСА О ВЛИЯНИИ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ
НА ПАМЯТЬ 80

Лизунова Г.Ю.

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ
СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ 86

Морозова Т.Н.

СТРУКТУРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ
ФИЗИКИ НА УРОКЕ И ЕЁ ПСИХОРЕГУЛЯЦИЯ 90

Озерова С.А.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА
С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ 93

Осинина Т.Н.

ЗАБЫВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
ШКОЛЬНИКАМИ 12-13 ЛЕТ С РАЗЛИЧНЫМ
УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ 98

Солдатов Д.В.

НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЕ НАПРЯЖЕНИЕ
СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ 107

CONTENTS

SECTION 1

PEDAGOGICS

Balakireva N.A.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FAMILY 5

Grishina G.N.

ACTUAL PROBLEMS OF CONTINUITY OF PRE-SCHOOL, SCHOOL AND PRIMARY GENERAL EDUCATION 7

Gulevich T.M.

«LYCEUM SPIRIT» AS AN INTEGRATIVE FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND CULTURAL SPACE OF RUSSIAN ABROAD IN THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY 12

Zemsh M.B.

PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR THE DESIGN OF FAMILY ENTERTAINMENT FORMS IN A SMALL TOWN 16

Kartashev N.V.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF MODERN ADOPTIVE FAMILY AS FOR UPBRINGING OF A BABY 19

Minaeva N.A.

FORMATION OF STUDENT'S READINESS OF THE HUMANITIES TO THE UPBRINGING OF ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN 22

Noskova N.V.

THE IDEAS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN NATIVE PEDAGOGICS IN THE END OF THE XIX CENTURY 26

Petrova L.A.

PROBLEMS OF INTERETHNIC COMMUNICATION OF STUDENTS AT THE MODERN STAGE 29

Polyakova E.I.

THE PROBLEMS OF FAMILY EDUCATION IN THE WORKS OF NATIVE TEACHERS OF THE XIX CENTURY 34

Romanova G.A.

ABOUT THE PROBLEMS OF ORGANIZATION OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS IN NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS..... 39

Safronova M.J.

IMPROVEMENT OF QUALITY PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF SOLVING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TASKS..... 43

Skudareva G.N.

THE MORAL FOUNDATIONS OF RELATIONS BETWEEN TEACHER AND PARENTS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PARTNERSHIP 49

Fertser V.J., Kutuakova N.K.

THE SYSTEM OF RE-EDUCATION OF SOCIALLY NEGLECTED CHILDREN AND ADOLESCENTS IN RUSSIA: 20-30-IES OF THE XX CENTURY 54

Shatalov A.A.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL IDEA OF MORAL UPBRINGING OF THE INDIVIDUAL 58

SECTION 2

PSYCHOLOGY

Denisova I.V.

NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION IN WORK WITH CHILDREN HAVING DEVELOPMENTAL DISORDERS 71

Zelenkova T.V., Bernatskaya N.V., Sabitova M.R.

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF CREATIVITY OF YOUNGER STUDENTS..... 77

Zemlyanskaya M.V.

HISTORY OF THE QUESTION AS FOR THE INFLUENCE OF EMOTIONAL PROCESSES ON MEMORY 80

Lizunova G.J.

FEATURES OF IDENTIFICATION OF MODERN YOUNG PEOPLE IN THE PROCESS OF TRAINING 86

Morozova T.N.

THE STRUCTURE OF INTERACTION OF THE TEACHER OF PHYSICS AT THE LESSON AND ITS PSYCHOREGULATION 90

Ozerova S.A.

CORRECTIONAL WORK WITH ANXIETY CHILDREN 93

Osinina T.N.

FORGETTING OF TEACHING MATERIAL BY STUDENTS OF 12-13 YEARS WITH DIFFERENT LEVELS OF MNEMONIC SKILLS DEVELOPMENT..... 98

Soldatov D.V.

MENTAL STRESS OF FIRST-YEAR STUDENTS..... 107

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

УДК 159.9:316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ

Балакирева Н.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности и (или) семьи к самопомощи.

Ключевые слова: семья, личность, кризис, деформация, апатия, безнадежность, сопровождение.

Семье и отдельной личности в период жизненных кризисов свойственно искажение субъективного образа мира, то есть представлений и отношений к себе и окружающему миру в целом. В качестве глубинной психологической защиты «включается» отчуждение и нарушается адаптация человека к жизни. Наиболее распространены такие деформации образа мира и нарушения адаптации, как комплекс жертвы, выражающийся сочетанием психических реакций - апатии, отказа от ответственности за себя и других, беспомощности, безнадежности, снижения психологической самооценки и тому подобное, а также комплекс отверженности, характеризующийся разобщенностью, холодностью и жизненным девизом: «Никому не верь, ни на что не надейся, никого ни о чем не проси».

Подобное эмоциональное самочувствие оказывает негативное влияние на душевное благополучие как взрослых, так и детей, на их отношения с окружающими и усиливает социально-психологические и личностные конфликты, психологическую напряженность. Базовая ситуация нарушения адаптации к жизни - изменения, которые прямо или косвенно нарушают относительно устойчивое динамическое равновесие внешних и внутренних условий бытия семьи и каждого ее члена, создавая тем самым потенциальную или актуальную угрозу существованию и удовлетворению основных жизненных потребностей ее членов. Перед личностью или семьей возникает проблема, от которой невозможно уйти и которую

вместе с тем невозможно разрешить при помощи выработанных ранее способов адаптации, отчуждения, попытки разрешить трудную жизненную ситуацию. Непродуктивная (защитная) адаптация к жизни - фиксированное, негибкое построение человеком или семьей отношений с собой, своими близкими (внутри семьи) и с внешним миром на основе действия механизма ситуацию непригодными, неадекватными способами. Именно такой тип адаптации «включает» действие психологического механизма сопротивления изменениям, который активизирует глубинные психологические защиты. При помощи этого механизма семья или человек приспосабливается к жизни, но это адаптация непродуктивная, заключающаяся в бегстве от проблем. Семья (человек) не живет, а выживает, повинуюсь привычным, но утратившим в новых условиях былую эффективность стереотипам. Нарушается действие базового психологического механизма бытия и развития личности, возникают специфические нарушения психической деятельности различной глубины и длительности.

Основной формой оказания такой помощи должен стать специально организованный процесс - социально-психологическое сопровождение семьи или личности. Сопровождать - значит проходить с кем-либо часть его пути в качестве спутника или провожатого. В ситуации сопровождения можно выделить три основных компонента: путник, сопровождающий и путь, который они проходят вместе. Сегодня сопровождение понимается как поддержка психически здоро-

вых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности. Сопровождение рассматривают как системную интегративную технологию социально-психологической помощи семье и личности и как один из видов социального патронажа - социально-психологический патронаж.

Более того, успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности и (или) семьи к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями». Итак, можно сказать, что социально-психологическое сопрово-

ждение - это:

- во-первых, один из видов социального патронажа как целостной и комплексной системы социальной поддержки и психологической помощи, осуществляемой в рамках деятельности социально-психологических служб;

- во-вторых, интегративная технология, сердцевина которой - создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития семьи и личности и в результате - эффективного выполнения отдельным человеком или семьей своих основных функций;

- в-третьих, процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в помощи.

Результатом психологического сопровождения личности в процессе адаптации к жизни становится новое жизненное качество - адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 2008. 496 с.
2. Басов Н.Ф. Социальный педагог: Введение в профессию. М.: «Академия», 2006. 256 с.
3. Курагина Г.С. Социально-педагогическое сопровождение подростка из многодетной семьи: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. кандидата пед. наук. СПб, 2005. 198с.
4. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение /Под ред. Л.М.Митиной. М.: «Академия», 2005. 336с.

Summary

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FAMILY

N.A. Balakireva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. Essential characteristic of psychological support is creation of conditions for passing of person and (or) family to self-care.

Key words: family, person, crisis, deformation, apathy, hopelessness, support.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гришина Г.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье представлена проблема преемственности между дошкольным и начальным школьным звеньями системы образования, динамика развития этой проблемы и подходы к ее решению в условиях реализации ФГОС НОО и ФГТ.

Ключевые слова: непрерывность и преемственность уровней образования, готовность детей к школьному обучению, модели преемственности, развивающее образование, направления развития дошкольников и младших школьников.

Одним из факторов, обеспечивающих эффективность образования, является **непрерывность** и **преемственность** в обучении. При этом под **непрерывностью** мы понимаем наличие последовательной цели учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных временных отрезков. Под **преемственностью** понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения. Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования и согласованность таких компонентов образования как методы, формы, средства организации на всем протяжении обучения, начиная с детского сада. Необходимость реальной преемственности отдельных ступеней системы отечественного образования – проблема давняя, но сохраняющая свою актуальность сегодня.

Радикальные изменения, осуществляемые в ходе социально-экономических реформ в современном отечественном образовании, актуализируют проблему преемственности в обучении и воспитании при переходе с одной ступени образования на другую, в частности, из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу.

Исторически постановка проблемы преемственности в этом звене совпала с моментом введения систематического обучения в детском саду, которое проводилось в форме занятий (А.П.Усова). Преемственность рассматривалась, прежде всего, с точки зрения решения **проблемы подготовки детей к школе**. Главной целью была **выработка школой требований к умениям и навыкам будущих первоклассников: быть**

дисциплинированным и внимательным, уметь слушать взрослого и выполнять его инструкции, иметь развитую речь.

Такой подход повлиял на понимание преемственности, как идущей «сверху вниз», когда детский сад готовит будущего ученика в соответствии с вышеуказанными требованиями школы. В каждом детском саду стали организовываться подготовительные к школе группы, закрепляться жестко регламентированные формы обучения «школьного» типа.

Традиционная (унифицированная) модель преемственности между дошкольным и начальным звеном образования, основы которой были заложены в 60-е годы 20 века, отвечала требованиям образовательного пространства того периода:

- ориентация на единые образовательные программы детского сада и начальной школы;
- ориентация на одностороннюю адаптацию дошкольного учреждения к целям и требованиям начальной школы;
- преимущественная направленность начальной школы на те ресурсы, которые уже сложились в дошкольном возрасте.

Данная модель имела четкую методическую проработку и определяла содержание и формы сотрудничества детского сада и школы на информационно-просветительском, методическом и практическом уровнях, что предполагало достижение достаточно высокого уровня готовности детей к школе и успешности их обучения в школе.

В 90-е годы, в связи с изменением образовательного пространства (Закон РФ «Об образовании» 1992г.) данная модель оказалась неэффективной. Дошкольные учреждения и начальная

школа разделились полосой отчуждения, и каждая сторона в одиночку решала свои проблемы. Рассогласованность системы преемственности на уровне всех ее компонентов (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) стала проявляться особенно остро. В этот период получили распространение два подхода к проблеме преемственности на данном возрастном «стыке»: первый подход опирается на тактику *форсирования темпов детского развития* и состоит в простой подгонке социально-педагогических приоритетов дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения. Второй - основан на тактике доразвития в начальной школе тех элементарных «ЗУНов», с которыми ребенок приходит туда из детского сада.

Однако ни тот, ни другой подходы не дают удовлетворительного решения проблемы. Форсированная подготовка детей к школе фактически вытеснила специфические формы деятельности жизни ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). С другой стороны, начальная школа, как писал В.В. Давыдов (1996г.), «подхватывает» и утилизирует наличный репертуар «дошкольных» форм познания.

Можно выделить общие недостатки практики реализации преемственности на уровне дошкольного и начального образования:

- механический перенос в детский сад школьных форм и методов обучения, предметной системы образования;
- тактика дублирования в начальной школе того, что уже получил ребенок в детском саду;
- ориентация педагогов на вербальные, информационные, способы обучения, принципы послушания, подражания, повторения;
- вытеснение из детского сада игры как самостоятельной детской деятельности.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что сегодня в школу чаще приходят «недоигравшие» дети, умеющие читать, писать, но отстающие в развитии: не умеющие наблюдать, сравнивать, устанавливать простейшие причинно-следственные связи, выполнять творческие задания, с недостаточно развитыми воображением, вниманием, произвольностью психических процессов. У таких детей не сформированы волевая регуляция поведения, коммуникативные навыки.

В России действуют четыре образовательные программы, которые прямо направлены на комплексное обеспечение преемственности дошкольной и начальной ступени: «Золотой ключик», «Из

детства в отрочество», «Преемственность», «Сообщество». Определенные попытки решения проблемы отражены в программах «Радуга», «Развитие», «Детство» (Кудрявцев, 2000).

Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), утвержденная Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ 17.06.2003 г., рассматривает *преемственность как двусторонний процесс, в котором на дошкольной ступени образования сохраняется самоценность дошкольного детства, формируются фундаментальные личностные качества ребенка*. Именно они служат основой успешности школьного обучения. В то же время школа как преемник дошкольной ступени образования не строит свою работу с нуля, а «подхватывает» достижения ребенка-дошкольника и организует свою педагогическую практику, развивая накопленный им потенциал (2003г.).

Преемственность заключается, прежде всего, в сохранении тех способностей ребенка, которые составляют, по мысли А.В. Запорожца, «золотой фонд личности» – наглядно-образное видение мира, способность к моделированию в познании, продуктивность воображения, сензитивность ко многим педагогическим воздействиям, отзывчивость, сопереживание и другие. Такое понимание преемственности дошкольной и школьной систем образования предполагает общую **направленность на развитие способностей ребенка** и позволяет реализовать непрерывность в развитии детей и образовании как системе.

Расширение спектра образовательных услуг в сфере подготовки к школе вызвало увеличение доли образовательных структур, рассматривающих дошкольное образование как более раннее изучение программы первого класса и сводящих его к формированию узкопредметных знаний и умений. Среди типичных проблем, затрудняющих реализацию преемственности сегодня, мы выделяем *функционирование различных образовательных учреждений, которые дублируют друг друга в вопросах подготовки детей к школе*. Например, ребенок посещает и дошкольное учреждение полного дня, и «Школу будущего первоклассника», и кружок раннего изучения иностранного языка, что приводит к неоправданной, недопустимой перегрузке дошкольников.

Модернизация современной системы образования предполагает разработку единой образовательной стратегии для всех ее звеньев. Развитие законодательства, регулирующего отношения в области дошкольного образования, способствова-

ло появлению принципиально нового документа модернизации системы дошкольного образования – **Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.**

ФГТ к структуре ООП ДО утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 года № 655 (зарегистрирован в Минюсте России 8 февраля 2010 года).

Концептуальные положения ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определены в соответствии с такими документами как Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) и Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования (далее – ФГОС НОО), что определяет статус и место дошкольного образования как первого звена в непрерывной системе образования. Теоретико-методологическая основа ФГТ сходна с ФГОС НОО, что позволяет реализовать главную цель преемственности двух смежных возрастов – создать условия для благополучной адаптации ребенка к школьному обучению, развития его новых социальных ролей и новой ведущей деятельности.

Федеральные государственные требования – это государственный инструмент системных обновлений дошкольного образования (обновления содержания образования, технологий, используемых в ходе обучения, системы оценивания качества результатов дошкольного образования), который задает ориентиры развития системы дошкольного образования и вносит ряд изменений в организацию воспитательно-образовательного процесса в ДОУ.

Главная цель – стандартизировать содержание дошкольного образования, предоставляемого в учреждениях и организациях различной организационно-правовой формы и ведомственной принадлежности, обеспечить каждому ребенку дошкольного возраста «равный старт» – оптимальный уровень развития, который позволит ребенку быть успешным при обучении в школе.

Это первый в истории российского образования документ, который на федеральном уровне определяет, какой должна быть программа дошкольного учреждения, какое содержание реализовывать для достижения каждым ребенком оптимального для его возраста уровня развития.

Возникают вопросы о преемственности двух документов: ФГТ к структуре ООП ДО и федерального государственного образовательно-

го стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

На уровне планируемых результатов ФГТ и ФГОС НОО преемственны. Согласно федеральным государственным требованиям *результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования должны описывать интегративные качества ребенка*, которые он может приобрести в результате освоения Программы. Планируемые результаты дошкольного образования сущностно не противостоят классификации планируемых результатов освоения основных образовательных программ начального общего образования, определяемых как *предметные, метапредметные и личностные*.

Под предметными результатами в дошкольном возрасте могут подразумеваться те знания, умения и навыки, которыми ребенок овладевает по ходу освоения содержания конкретных образовательных областей, а также овладение различными видами детской деятельности;

под метапредметными – предпосылки универсальных учебных действий;

под личностными – характеристики мотивационного, эмоционально-волевого, морально-нравственного развития.

Дошкольное образование является фундаментом развития ребенка, базисом его личностной культуры. В содержании образования преемственность выстраивается по конкретным направлениям развития ребенка, которые охватывают следующие сферы: *физическое, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое*. Эти направления определяют общие базовые достижения к моменту перехода от дошкольного детства к школьному возрасту и задают учителю начальных классов ориентиры для реализации индивидуального подхода к ребенку.

Преемственность на уровне содержания обеспечивается обоснованным выбором программ предшкольной подготовки:

- программы могут носить как комплексный, так и парциальный характер;

- позволяют организовать системную подготовку детей к школе, постепенное вхождение ребёнка в процесс обучения, в тоже время полноценно прожить дошкольный период развития ребенка, реализовать право ребенка на игру, интересное взаимодействие с окружающими, познавательное общение;

- способствуют развитию творческого потенциала дошкольников;

■ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- поддерживают их инициативу и природную активность;

- соответствуют Федеральным государственным требованиям (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования.

Организация образовательной работы с точки зрения преемственности предполагает анализ содержания и *форм образования*. Представляется перспектива выстраивания преемственности не только по линии знаний, сколько по линии способов оперирования ими. В дошкольном образовании это становится возможным путем развития у детей способов и средств, позволяющих дошкольникам решить основные задачи, встающие перед ними в процессе освоения содержания образования: познавательные, коммуникативные, регуляторные (предпосылки универсальных учебных действий). Становление данных видов способностей обеспечивает все психическое развитие ребенка. Среди выбираемых технологий приоритет, (как в детском саду, так и в школе), должен быть отдан технологиям, основанным на принципах развивающего образования.

Педагогам при выборе учебно-методического комплекса следует руководствоваться следующими критериями:

- основные содержательные линии дошкольного начального образования по направлениям развития - физическое, социально-личностное, художественно-эстетическое, познавательно-речевое;

- ориентированность содержания программы на формирование предпосылок универсальных учебных действий;

- обеспеченность программы диагностическим инструментарием, позволяющим отследить формирование и развитие интегративных качеств личности и сделать выводы о сформированности предпосылок универсальных учебных действий;

- универсальность программы в контексте преемственности ее содержания, технологий и образовательных результатов с программами начального образования, по которым будут обучаться выпускники детского сада.

Реализация инновационных моделей преемственности во взаимодействии педагогов до-

школьного и начального образования предполагает, прежде всего, целостность образовательного процесса. Одним из организационных условий такого взаимодействия выступает *интеграция образовательного процесса детского сада и внеурочной деятельности начальной школы*:

- совместные проекты детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста;

- совместная досуговая деятельность детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: совместные праздники, спортивные мероприятия, концерты и прочее;

- совместная социально значимая деятельность: субботники, акции;

- участие школьников в организации различных видов деятельности дошкольников на прогулке и в группе;

- посещение старшими дошкольниками уроков в школе.

Обеспечение такой деятельности требует конструктивного профессионального взаимодействия учителей начальной школы и педагогов детского сада, заинтересованности и взаимопонимания со стороны административного корпуса образовательных учреждений, а также соблюдения определенных гигиенических требований.

Пути решения рассмотренной проблемы лежат, прежде всего, в повышении профессиональной компетентности педагогов в части методических, технологических, личностных компетенций и охватывают следующие направления работы с кадрами:

- подготовка педагогов к реализации развивающего образования;

- методическое сопровождение деятельности педагога в условиях реализации ФГТ и ФГОС НОО;

- организация конструктивного профессионального взаимодействия педагогов дошкольных и общеобразовательных учреждений для обеспечения преемственности в развитии ребенка.

Можно предположить, что при условии сохранения вариативности программ и системы дошкольного воспитания в целом, понадобятся разработки различных проектов, моделей дошкольного и начального школьного образования, осуществляющие преемственные связи в разных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варенцова Н.С. Вопросы преемственности дошкольного и начального общего образования // Антропологические основы развивающего дошкольного образования. – Москва: РУДН, 2009
2. Нормативно-правовое обеспечение введения федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. / под ред. Е. В. Коточиговой. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2011. – 55с.

3. Скоролупова, О. А., Федина, Н. В. Образовательные области основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – М. – 2010. – №7
4. Федина, Н. В. О концептуальных подходах к разработке Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. – Елецк, 2010. – Том №1.

Summary

ACTUAL PROBLEMS OF CONTINUITY OF PRE-SCHOOL, SCHOOL AND PRIMARY GENERAL EDUCATION

G.N. Grishina

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article deals with the problem of succession of preschool and primary school brunches of education, the development of this problem and approaches to this problem solution in accordance with new educational standards' realization.

Key words: continuity and succession of levels of education, child's preparedness to school, models of succession, developmental teaching, directions of development of preschool and primary school pupils.

«ЛИЦЕЙСКИЙ ДУХ» КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Гулевич Т.М.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Русская эмиграция - это была, это есть Россия.
Без русской эмиграции - России нет.
Вернее, не должно быть России без вживания
в доблестный трагический образ русской эмиграции,
без подражания ее верности и вере,
без творческого освоения ее великого духовного на-
следия.*

Н.А. Струве.

Аннотация. Статья посвящена исследованию социокультурной деятельности в эмиграции выпускников Императорского Александровского Лицея. Вынужденные жить в инокультурном пространстве они старались сберечь «дух Лицея», передавая молодому поколению завет жить «для общей пользы». Свято храня память о А. С. Пушкине, верность своему лицейскому братству, эмигранты считали своим долгом сохранить русский язык, русские обычаи и традиции за пределами России.

Ключевые слова: русская эмиграция, русское зарубежье, Императорский Александровский Лицей, лицеисты, социокультурное пространство.

Страшный по своим масштабам и поистине трагический круговорот событий охватил Россию в начале XX века.

Относительно спокойный путь её многовекового развития сменился чередой резких потрясений и взрывов, подобных которым не случалось даже во времена Великой Смуты.

Мировая война, цепь революций, завершившихся Октябрьским переворотом 1917 года, затем ужасная по своей жестокости братоубийственная Гражданская война, поражение Белой армии, массовый террор и репрессии...

Всё это в конечном итоге привело к падению устоев великой державы. Миллионы её граждан по разным мотивам и разными путями покинули родину, свою Россию.

Географическое пространство российского зарубежья достаточно обширно. Его ретроспектива затрагивает историю различных стран. Но как бы ни была тяжела судьба эмигрантов, как бы далеко не бросил их жребий истории, они всегда стремились сохранить Россию, пусть и вне её. Повсюду, где оказывались русские эмигранты, ярко загоралось пламя их национальной жизни, воплощавшееся в развитии науки и культуры, воссоздании школ и церквей, в учреждении различных союзов и организаций, партий и общественных движений.

Всё это стало той последней нитью, которая связывала их с родной землей.

Расположение российского зарубежья в сопредельных с Россией территориях способствовало формированию особого опыта: близость Отчизны накладывала отпечаток на национальное самосознание российских эмигрантов, обуславливая пристальное внимание к происходившим на родине событиям.

В последнее время интерес к эмиграции как историческому и социальному явлению заметно возрос. Это объясняется тем, что существовавший ранее негласный запрет на все, связанное со сведениями, касающимися жизни за рубежом, был снят, и тем, что замалчиваемая долгое время информация о русском зарубежье стала доступной и множество исследователей получили возможность ознакомиться с наследием русской эмиграции. Но в основном работы о русской эмиграции первой волны носят характер исторического или социологического исследования, что обусловлено вполне естественным желанием использовать опыт предшественников, обосновавшихся за рубежом для адаптации в новой среде.

А.И. Солженицын в предисловии к серии «Исследования новейшей русской истории» ярко и проникновенно отметил, что наша страна в ее

нынешнем духовном возрождении больно ощущает провал своей исторической памяти. Вместе с тем подросло и молодое поколение, сознающее всю грамотность и тяжесть опыта своих отцов. К тому же после десятилетий стали выныривать из забвения многие первоисточники, считавшиеся утраченными или вовремя не оцененные, и многие личные свидетельства, на которые уже не было надежды.

Каждая волна эмиграции имела свою цель, свою задачу и, следовательно, свои пути воплощения этой задачи на практике, то есть определенную парадигму поведения.

Образовательные, научные, культурно-просветительские связи способствовали установлению культурного обмена, взаимообогащению культур, формированию толерантности, уважения к культурному своеобразию россиян и народов Западной Европы. В настоящее время данный опыт представляет актуальность для развития русскоязычных образовательных пространств ближнего и дальнего Зарубежья, диалектика которых детерминирована тенденциями идейного единства с Россией и этнокультурного сотрудничества с народами страны пребывания.

Русские эмигранты жили ожиданием и верой в падение большевистского режима и начало возрождения России. Путь к этой цели лежал через осмысление исторического катаклизма XX века, потрясшего основы российского государства и приведшего к катастрофе, последствия которой наша страна преодолевает и по сей день.

Сознавая, что дело воспитания детей – важнейшая задача русского зарубежья, эмигранты постарались передать все то лучшее, что они получили в России, своим детям и внукам.

В наши дни нетрудно встретить учебные заведения, внешне похожие на Царскосельский Лицей, который в наступившем году будет отмечать свою 202 годовщину.

Такие заведения, как правило, не бедны и имеют хороших преподавателей. В их учебных программах можно найти занятия по изучению латинского языка и акцент на гуманитарные предметы с углубленным изучением и обучением поэзии и множество интереснейших предметов и курсов. Учащиеся этих учебных заведений могут иметь единую форму, которую им надлежит одевать, по крайней мере, по случаю праздников и торжественных собраний.

Среди воспитанников обязательно найдутся и те, которые всю свою жизнь будут благодарны какому-то конкретному преподавателю или случаю на занятиях, благодаря которым они впервые

поняли, что такое великодушие, или преодолели какую-то свою слабость, возможно, им даже удалось получить ответы на жизненно важные вопросы, и найти настоящих друзей на всю жизнь, всю жизнь сохранить верность лицейскому братству.

И все же в истории вряд ли найдутся школы, оставившие такой же яркий след, как это удалось сделать Лицею из Царского Села. Да и не будет, наверное, такого лицейского Объединения, которое посвятит всю свою жизнь «для общей пользы».

Почему мы хотим посвятить эту статью Объединению царскосельских лицеистов?

Потому, что, будучи изгнанниками, испытывая тяготы и невзгоды трудной эмигрантской жизни, они бережно хранили память о лицейском братстве и А.С. Пушкине, культ которого из Лицея был перенесен и в зарубежную Россию, потому, что вспоминая Объединение лицеистов за рубежом, мы испытываем состояние гордости за Великую Россию, жажду творчества и труда во имя общей пользы.

В июне 1817 года Император Александр I в Большом зале Лицея вручил Свидетельства о его окончании лицеистам первого выпуска. Ровно сто лет спустя, в 1917 году, вручение свидетельств об окончании Императорского Лицея состоялось в последний раз. Революционный вихрь 1917 года перевернул последнюю страницу истории Императорского Александровского Лицея, история, которая вся была пронизана памятью А.С. Пушкина [1].

Никто и представить себе не мог, что большая часть жизни пройдет в изгнании, что элитная школа, каковой был Лицей, станет лишь своеобразной прелюдией к десятилетиям трудного эмигрантского существования [2].

За 106 лет своего существования (1811–1917) Лицей воспитал выдающихся общественных деятелей, государственных чиновников, людей науки, литераторов. Царскосельские лицеисты – это люди высоких нравственных стандартов. Очень высоких. Слишком высоких для России. Такие люди тогда были не нужны.

Многие из оставшихся на родине подверглись репрессиям. В 1925 году 38 выпускников вместе с директором Владимиром Шильдером были арестованы, часть из них расстреляна, остальные сосланы на Соловки.

Те лицеисты, которые ушли с русской армией в эмиграцию, учредили в Париже ассоциацию бывших воспитанников Императорского Александровского (Царскосельского) лицея. Сегодня архив лицейской ассоциации (пять тысяч документов!) хранится в Военном музее в

Брюсселе.

Выпускники Лицея, волею судеб оказавшихся после октябрьского переворота 1917 года в русском зарубежье, старались сберечь «дух Лицея» и верность лицейскому завету – жить «для общей пользы». Они воспринимали себя продолжателями и хранителями лицейских традиций в условиях эмиграции как важного элемента социокультурного пространства дореволюционной России. И именно Императорский Лицей становится для них символом прекрасной, далекой, любимой и навсегда утраченной родины [3].

Главным лицейским центром, начиная с 1920 года, становится Париж. Здесь было создано Правление Объединения лицейстов за рубежом, председателем которого стал граф В.Н. Коковцов, лицеист 32-го курса, бывший попечитель Императорского Александровского Лицея, министр финансов, затем председатель Совета министров Российской империи [4].

Лицейсты считали, что память о Лицее должна сохраняться для будущих поколений. Яркой иллюстрацией этому является стихотворение А.Н. Мясоедова, адресованное Н.Н. Флиге, в котором отмечается главная заслуга лицейского братства русского зарубежья: «дух Лицейский неизменно мы для потомков сберегли» [5].

В том числе, должны сохраняться и свидетельства о жизни лицейстов в эмиграции, у которых в прошлом были не только Лицей и Российская Империя. В прошлом была великая культура, наследниками которой лицейсты ощущали себя в полной мере, и русская литература, во многом начинавшаяся с А.С.Пушкина.

Для зарубежной России, сообщества, создавшего, по словам М. Раева, «свою собственную «страну» без физических и юридических границ», А.С.Пушкин становился своего рода символом Родины, обретавшим для русских людей в эмиграции важнейшее национально-культурное значение [6].

Ирина Иванченко, член Союза русских литераторов Эстонии, весьма выразительно отметила, что всю эту, впитанную с молоком и кровью, Россию лицейсты несли в себе всю жизнь. Раненные Россией и не оправившиеся от этой раны, они долгими зимними вечерами пытались передать своим вырастающим на чужбине детям этот горячечный бред, эту боль, это страстное ожидание, готовность вернуться: «вот-вот, и мы поедим в Россию». Этого не понять тем, кто сейчас живет в ней, это трудно понять эмигрантам последующих волн. Но это может поведать нам, какую Россию мы на самом деле потеряли, если эти люди, цвет

мировой науки и культуры, так ее любили:

Есть давно утерянные годы,
Есть давно умолкнувшее детство,
Есть стихами прозвеневший город –
Пушкинское стройное наследство.
В мае там сирень, в апреле - вербы,
В сентябре - рябина, дождик, слякоть...
Как туда вернуться я хотел бы –
Просто для того, чтобы заплакать.

Так писал один из поэтов Серебряного века «царскосел» Дмитрий Кленовский.

Но не суждено было им, покинувшим Отечество больше увидеть Россию. Она являлась к ним в сновидениях, мечтах и мыслях, воплощаясь в прозе и поэзии, на живописных полотнах и в музыке.

Имя Пушкина... сам Поэт стал светским духовником всей русской эмиграции. Красной нитью проходит через все творчество русского зарубежья две неразделимые темы: Россия-Пушкин. Культура русского зарубежья дала беспрецедентный феномен коллективного творчества – она «сплела» венок Пушкину, в котором нашли свое отражение все виды искусства.

С 1926 года во всем русском зарубежье ежегодно стали проходить Дни русской культуры, приуроченные ко дню рождения А.С. Пушкина. Как заметил И.В. Гессен, «имя Пушкина приобрело для эмиграции значение совершенно исключительное. Эмиграция не ждала юбилейных дат, чтобы прославить великого поэта. Она учредила праздник русской культуры и символом его избрала день рождения Пушкина» [7]. Эти дни стали для русской эмиграции важнейшими днями национального единения. Но особенно значимыми были пушкинские дни 1937 года – 100 - ление со дня смерти поэта и юбилей 1949 года – 150 – ление со дня его рождения.

Необходимо отметить, что для выпускников Императорского Александровского Лицея своеобразное «родство» со знаменитым лицейским собратом было важнейшим элементом самосознания.

С первых лет пребывания лицейстов в эмиграции традиция лицейских встреч была продолжена. Эти встречи не ограничивались общением внутри Объединения, а были направлены на культурно – просветительскую деятельность русского зарубежья. Так, Аркадий Николаевич Яхонтов сумел в 1925 году открыть в Ницце школу для детей русских эмигрантов и привлечь к преподаванию своих друзей – лицейстов.

Первостепенное значение стали приобретать опасения возможной денационализации детей.

Поэтому усилия направлялись на сохранение среди русских детей родного языка, желания и умения читать по-русски, возрождения интереса к родине, ее прошлому настоящему и будущему. И не случайно, лицеист 59 выпуска Сергей Сергеевич Бехтеев, в 1949 году написал стихотворение «Детям», своего рода поэтическое завещание будущим россиянам:

... Любите Русь, святынь оплот,
Мир кроткой кельи монастырской,
Дух мощной рати богатырской,

Нас всех хранящий от невзгод!..

Любите, дети, свой народ!..

Любовь к Родине, уважение к своей национальной культуре в значительной степени определяют личностную позицию человека, его отношение к обществу, обуславливают степень социальной активности. Именно поэтому душа русского человека становилась главным объектом внимания той части эмиграции, для которой судьба России заключала смысл ее существования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громыко Н. Ф. Царскосельский лицей: уроки для будущего// Начальное образование. – 2007. №4- с. 47 – 52
2. Коковцов В. Н. Обрывки воспоминаний из моего детства и лицейской поры. – М.: Русский путь, 2011. – 288с.
3. Михайлова Л. Императорский Лицей в памяти его питомцев. Царскосельский лицей (1811-1843) / Л. Михайлова. – М. : Наука, 2011. – 584 с.
4. Некрасов С. М. Лицейская лира: лицей в творчестве его воспитанников / С. Некрасов. – СПб. : Вита Нова, 2007 г. – 384 с.
5. Некрасов С. М. «Куда бы нас ни бросила судьбина...». Выпускники Императорского Александровского Лицея в эмиграции. — Русское Зарубежье, Русский путь, 2007. — 200 с.
6. Пушкин: Однодневная газета. Париж. 1937.

Summary

«LYCEUM SPIRIT» AS AN INTEGRATIVE FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND CULTURAL SPACE OF RUSSIAN ABROAD IN THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY

T.M. Gulevich

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. Article is devoted research social culture to activity in emigration of graduates of Imperial Aleksandrovsky Lycée. Compelled to live in other culture space, they tried to save up «spirit of Lycée», transferring to young generation the precept to live “for the common good”. Piously storing memory of Ampere-second. Pushkin, fidelity to the to lycée a brotherhood, emigrants considered as the debt to keep Russian, Russian customs and traditions outside of Russia. In article communication of generations is convincingly shown: should be lost, forgotten nothing.

Key words: russian emigration, Russian abroad, Imperial Aleksandrovsky Lycée, lycée a brotherhood, social culture space, Days of Russian culture.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ФОРМ СЕМЕЙНОГО ДОСУГА В МАЛОМ ГОРОДЕ

Земш М.Б.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье анализируется проблема готовности социальных педагогов к возрождению форм детского и семейного досуга в условиях малого города. Также затрагиваются вопросы содержания и форм подготовки будущих социальных педагогов к организации досуга современной семьи в малых городах. Особое внимание уделено творческим формам подготовки студентов: методу проектов, ролевым играм.

Ключевые слова: Малый город; свободное время; содержание досуга современной семьи; формы детского и семейного досуга; творческие формы профессионального обучения; проектный метод; социальный проект; деловая игра.

Современные малые города России представляют особую социальную среду, которая характеризуется консервативностью жизненного уклада жителей, ограниченностью пространства их самореализации, и, как следствие, комплексом социальных аномалий и девиаций. [1.Силасте Г.Г.]

Типичными для современного малгородского социума стали такие социальные проблемы как ослабление значимости территориальной общности, затухание соседских связей, девиация семейных досуговых ценностей. Сфера культурного досуга в малом городе приобретает все более формальный характер. В ситуации, когда многие культурно-досуговые центры в малых городах изо всех сил борются с хозяйственными и экономическими проблемами, часто в ущерб интересам культурного развития провинциальных жителей, актуализируется роль социально-педагогического сопровождения и контроля над семейным досугом со стороны школьных социальных педагогов. Однако, возникает другая проблема: насколько современные социальные педагоги, работающие в условиях системы образования в малых городах, готовы к реализации миссии сопровождения и контроля за досуговой сферой юных горожан и их семей. Способны ли они подготовить социальные институты провинции (семью, молодежные социально-активные движения) к роли помощников, которым можно было бы делегировать свои полномочия, в частности, в вопросах общественного управления функционированием досугового пространства поселения.

При этом их роль в организации жизни малгородского социума как специалистов, способных

осуществлять профессиональное сопровождение ребенка и семьи, в досуговом пространстве провинции недооценивается.

Все это подтверждает необходимость постоянного поиска наиболее оптимальных учебно-воспитательных форм и педагогических технологий подготовки социальных педагогов к проектной деятельности в социально-педагогической системе.

Внедрение в практику работы факультета социальной педагогики МГОГИ (Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево) проектных форм в области социальной педагогики и психологии помогает нам решать данные проблемы.

Инновационный поиск привел нас к переоценке роли деятельности - игровых методик в профессиональном становлении будущих социальных педагогов в вопросах управления досуговым пространством современной семьи школьника, проживающего в малом городе. Для иллюстрации приведу примеры из опыта работы кафедры социальной педагогики МГОГИ по применению метода социально-педагогических проектов в подготовке будущих социальных педагогов к сопровождению семейного досуга

«Отдыхаем всей семьей». Конкурс проводится среди студентов 2 курса очного отделения факультета социальной педагогики в качестве зачетной формы по итогам изучения учебной дисциплины «Теория и методика воспитательной работы». Под *творческим социально-педагогическим проектом* понимается в нашем случае *коллективное творческое дело, результатом рабо-*

ты над которым становится мероприятие, разработанное студентами и предназначенное для организации семейного досуга и укрепления внутрисемейных взаимоотношений. На конкурс принимаются проекты, отражающие общественный заказ в виде запроса образовательных, учреждений дополнительного образования, студий, клубов по интересам, секций:

- методику проведения семейного праздника, вечера, посиделок и тому подобное;
- методику приобщения ребенка к оздоровительным процедурам; методику спортивной семейной игры (мероприятия), методику беседы в семье о пользе здорового образа жизни, игры на прогулке и тому подобное;
- вариант методики народной игры, праздника в семье;
- методику организации домашнего спектакля, концерта и тому подобное;
- методику поздравления члена семьи с профессиональным праздником, юбилеем, именинами, Днем рождения и так далее;
- методику нравственной беседы с ребенком в семье.

Результаты апробации освещаются на традиционной конференции студентов и учащейся молодежи «Студенческие чтения С.Т. Шацкого», которая ежегодно проходит на факультете социальной педагогики МГОГИ в рамках месяца студенческой науки в вузе.

Конкурс проводился в 3 этапа:

На первом этапе микрогруппы представляли основные положения.

«Методического паспорта творческого воспитательного проекта» (в своем выступлении представители микрогрупп указывали на актуальность, цели и задачи предлагаемого мероприятия, важные условия, необходимые для его успешного проведения, обозначали возможное распределение функций и ролей между членами семьи - участниками мероприятия)

На втором этапе микрогруппы представляли элемент (этап, логически завершенную часть) предлагаемого мероприятия в форме имитации (драматизации, инсценировки) части семейного мероприятия.

Третий этап – выступления экспертов, анализ работы микрогрупп, оценка вклада отдельных участников проектов. Выбор лучших проектов.

Таким образом, конкурс творческих проектов представлял собой интегративную форму контроля и закрепления знаний студентов в области теории и методики воспитательной работы.

С дидактической точки зрения конкурс на-

правлен на творческую проверку компетентности будущих социальных педагогов в вопросах развития внутрисемейных отношений и традиций семьи в ходе проведения совместного досуга.

В процессе подготовки социально-педагогического проекта студенты изучают большой круг учебной, научной и художественной литературы по проблемам воспитания.

Воспитательная цель конкурса заключается в усилении самостоятельной, творческой работы студентов, а также включает выработку навыков работы в команде, ответственности, инициативности.

Еще одной из апробированных нами технологий стала деловая игра.

Деловая игра как форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем взаимодействий, характерных для данного вида трудовых отношений, как нельзя более естественно и эффективно помогает осуществлять процесс живого и активного освоения методов социально-педагогического сопровождения ребенка в досуговом пространстве малого города.

В этой связи деловая игра как форма профессиональной подготовки представляет собой уникальный педагогический феномен.

Как известно, первая деловая игра была разработана и проведена в СССР в 1932 году. В 1938 году деловые игры в СССР постигла участь ряда научных направлений: они были запрещены. Их второе рождение произошло только в 60-х гг., после того, как появились первые деловые игры в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпки, Р. Дьюк, Р. Прюдом и другие). В современной педагогике теория деловой игры широко представлена в работах Г.К. Селевко, В.П.Беспалько, В.С. Кукушкина С.А. Шмакова и других ([2] В.С. Кукушкина).

Профессия социального педагога требует не только личной социальной активности, но и овладения методиками организации взаимодействия с социумом, своеобразного инициирования социальной активности.

В отличие от игры вообще, деловая игра обладает существенным качеством – наличием четко сформулированной обучающей цели, которая при этом предусматривает и личное саморазвитие, и образа соответствующего педагогического результата, который характеризуется яркой учебно-познавательной направленностью.

В рамках подготовки социальных педагогов к работе в культурно-досуговом пространстве были апробированы и хорошо зарекомендова-

ли себя два типа *деловых игр*: *игра - обучение*. Моделирование профессиональных действий, методик диагностики досугового пространства малого города, малгородской провинциальной семьи. К примеру, в теме «Опрос как метод социально-педагогического исследования» применяются на семинарах-практикумах игры «Социальный педагог в семье: Социально-педагогическое обследование семейного досугового пространства».

«Социальный педагог-исследователь социальной среды: изучение индивидуального досугового маршрута школьника в г.Орехово-Зуево»); *игра- дискуссия* (Пример: на 2 курсе очного отделения в рамках предмета « Теория и методика воспитательной работы» в теме « Теория и технологии детского самоуправления»- диспут « Есть ли будущее у скаутского движения в современном малом городе Восточного Подмосквья?».)

Система оценивания результатов деловых игр достаточно гибкая, что достигается за счет их двупланового характера. Оценивание прохо-

дит в двух ракурсах: *игровом* (выступает в виде экспортной оценки жюри) и *профессиональном* (является составной частью суммарной оценки специалиста в накопительной балльной системе оценивания знаний).[3] Заключительный этап подведения итогов игры и анализа ее результатов - самый ответственный и самый сложный для любого типа игры. Он требует от участников объективности, готовности к коллективному обсуждению итогов.

Осуществляя профессиональную подготовку к социально-педагогической деятельности, мы делаем основной акцент на активности социального педагога как специалиста, его готовности выходить в социум, то есть в тот малый город или сельское поселение, где проживают наши специалисты, где они будут самореализовываться как профессионалы. Представленными формами, конечно же, не исчерпываются все направления нашей деятельности, при этом наш опыт, надеемся, будет интересен всем, кто так или иначе связан с подготовкой социальных работников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Силласте Г.Г. Социально-педагогическая характеристика поселенческой структуры городского и сельского социумов современной России: аналитический доклад.- М.: ИСП РАО, 2010.
2. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / [Под общ. ред. В.С. Кукушкина]. – Серия « Педагогическое образование». – Ростов н / Д: Издательский центр « Март», 2002.
3. Подласый П.И. Педагогика. Учеб. пос.– М.,2000.

Summary

PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR THE DESIGN OF FAMILY ENTERTAINMENT FORMS IN A SMALL TOWN

M.B. Zemsh

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. In the article the problem of readiness of social pedagogues is analyzed to the revival of forms of child's and domestic leisure in the conditions of small city. The questions of maintenance and forms of preparation of future social pedagogues are also affected to organization of leisure of modern family in small cities. The special attention is spared to the creative forms of preparation of students: to the method of projects, role plays.

Key words: the small town; the spare time; the contents of contemporary family recreation; forms of children's and family recreation; the creative forms of professional training; projective methods, the project of social interrelations; role plays.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА

Карташев Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с социально-педагогическим сопровождением современной замещающей семьи в проблемной области воспитания ребенка.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, приемная семья, педагогическая компетентность приемных родителей, воспитание ребенка.

Чрезвычайный рост сиротства и социального сиротства среди российских детей привел к актуализации института замещающей семьи. Несмотря на богатый исторический опыт России в воспитании детей-сирот замещающими родителями, в настоящее время возникает необходимость переосмысления современного феномена «Замещающая семья» и социально-педагогического процесса в воспитании ребенка в данном типе семьи.

Не случайно научно-исследовательским институтом детства Российской академии образования были созданы благоприятные условия для реализации Международной конвенции о правах ребенка, регламентирующие ситуацию, связанную с воспитанием детей, оставшихся без попечения родителей.

В настоящее время в нормативных документах выделены и обоснованы профессионально значимые качества родителей как воспитателей детей-сирот, разработана профессиограмма приемного родителя, составленная на основе изучения профессионально значимых качеств и действующих в РФ нормативных актов и положений, касающихся приемной семьи.

Законодательство, связанное с образованием приемной семьи, подчеркивает, что образование приемной семьи осуществляется на основании договора, который заключается между органом опеки и попечительства и приемными родителями. В данном документе оговариваются условия содержания, воспитания и образования детей, права и обязанности приемных родителей, включая их оплату труда, льготы, предоставляемые приемной семье по законам субъектов РФ и другие аспекты.

Замещающая семья сегодня должна обладать достаточным воспитательным потенциалом. Однако часто в условиях современных соци-

альных рисков и личностных особенностей приемного ребенка замещающие родители нередко нуждаются в социально-педагогической помощи и поддержке. При этом контекст социально-педагогического сопровождения может содержать в себе комплекс необходимых мер, обеспечивающих оптимальные условия для реализации приемными родителями своих прав на воспитание детей, предупреждение, преодоление конфликтных ситуаций, планирование и реализацию жизнедеятельности семьи как ведущего института социализации.

Закономерным стало обращение многих специалистов к разработке не только технологий социально-педагогического сопровождения (И.А. Липский, В.С. Торохтий, Л.Я. Олиференко, Н.А. Соколова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и другие), но и технологии опережающей педагогической поддержки (Ф.И.Кевля) личностного развития ребенка как деятельности по моделированию условий и траектории развития личности растущего человека в перспективе его жизненного самоопределения. Такая поддержка предполагает субъект-субъектное взаимодействие, включающее комплекс средств индивидуальной помощи родителям и детям. Социально-педагогическая поддержка семьи рассматривается в рамках действия оптимальной жизнедеятельности в системе социальных взаимодействий, развитие жизнеспособности семьи в трудные жизненные ситуации. Воспитание в этом случае выступает как часть процесса социального становления ребенка, целенаправленное на объект со стороны субъектов воспитательной деятельности, ставящих своей целью выработку у детей социально-ценных качеств.

Становится понятным, что социально-педагогическая поддержка замещающих родителей в

условиях интенсивного развития информационной среды может быть настолько насыщена, насколько востребована детьми и их замещающими родителями. Современный императив социально-педагогического и психологического сопровождения замещающих родителей направлен на расширение спектра использования творческой педагогики и психологии в занятиях с детьми и родителями. Это обусловлено тем, что главными лицами, определяющими воспитание и социальную адаптацию ребенка, являются именно родители. При всей значимости работы с семьей приходится признать, что в настоящее время существует недостаточно технологий такой работы. Как правило, основными формами социально-педагогической работы с родителями становятся индивидуальные, групповые консультации, в которых ведущими направлениями выступают психолого-педагогическое просвещение и профилактика.

Между тем одно из наиболее эффективных форм работы с замещающими родителями выступает тренинг. Часто семейные отношения ослабевают, если родителям не хватает знаний и умений в области практической педагогики и психологии. В этот момент у родителей может появиться тревога за ребенка, чувство растерянности, подавленности. Между тем ребенок не может быть адаптирован и социализирован «сам по себе», отдельно от родительской семьи. Поэтому целью психолого-педагогической работы с родителями становится создание оптимальных условий для самореализации родителей как воспитателей, руководителей семейного воспитательного процесса.

В программу социально-педагогического сопровождения замещающих родителей могут быть включены тренинги с родителями и детско-родительские группы. Форма тренинга выбрана не случайно, потому что именно тренинг активизирует стремление участников к познанию себя и совершенствованию, дает возможность пережить на собственном опыте то, о чем лекция говорит в теоретическом ракурсе. Наблюдая происходящее в группе, каждый участник тренинга может идентифицировать себя с другими и использовать

это при оценке собственных чувств и поведения. Анализ семейных ситуаций в группе помогает родителю «посмотреть» на себя со стороны «глазами других» и тем самым изменить свое поведение. Также в процессе тренинга его участники могут моделировать и апробировать различные навыки, которые в дальнейшем они могут «перенести» в семью.

В процессе занятий родители становятся более сензитивными к своим детям, они учатся относиться к ним безоценочно, с пониманием. При этом в группе создается атмосфера принятия, в которой ребенок может чувствовать себя в психологической безопасности. Практика показывает, что замещающие родители часто плохо знают ребенка. Работая в группе и участвуя в играх, родители наблюдают за ребенком, видят те особенности, которые в обыденной жизни часто ускользают от их внимания. Они по-другому начинают воспринимать и ощущать неудачи и радости, учатся сотрудничать с ребенком и вместе что-то создавать – пока в игре, а впоследствии в семейной жизни. В совместной игре отрабатываются навыки общения, рационализируются и преодолеваются трудности, формируется культура общения и эмоциональной экспрессии. Именно в процессе общения и родители, и дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение современных приемных родителей в воспитании ребенка может включать несколько направлений помощи со стороны специалистов: диагностику исходного уровня сформированности педагогической компетентности, технологию повышения уровня теоретических знаний, практических умений и навыков по воспитанию детей-сирот; технологию формирования у замещающих родителей способности систематически применять на практике комплекс профессиональных знаний, умений и навыков по воспитанию детей-сирот, технологию педагогического взаимодействия со специалистами, организующими педагогическое сопровождение приемной семьи, тренинг взаимодействия с приемным ребенком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теоретические и технологические аспекты социально-педагогической поддержки современной семьи с ребенком : коллективная монография /Под общей ред.Н.В.Карташева.-Орехово-Зуево:МГОГИ,2011.-156 с.
2. Ценности родительской педагогики: коллективная монография /Под общей ред. Н.В.Карташева. – Орехово-Зуево:МГОГИ, 2012.-176 с.
3. Актуальные проблемы социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в государственных учреждениях и замещающих семьях: сборник материалов научно-практической конференции / под ред. д.пед.н., проф.Н.В.Карташева.-Орехово-Зуево:МГОГИ, 2012.-196 с.

Summary

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF MODERN ADOPTIVE FAMILY AS FOR UPBRINGING OF A BABY**

N.V. Kartashev

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article deals with aspects related to education and socio-pedagogical support of modern substitute family.

Key words: social-pedagogical support, foster family, pedagogical competence, interpersonal communication, subject-subject relationship.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ К ВОСПИТАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Минаева Н.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Автор разрабатывает проблему подготовки будущего учителя гуманитарного профиля к реализации экологического воспитания школьников, исследует феномен экологической компетентности будущего учителя как условие развития у детей экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, образование, воспитание.

Процессы, затронувшие российское общество, разворачиваются в контексте перехода цивилизации к новому состоянию и сопровождаются существенной трансформацией социальных ценностей. В этой связи чрезвычайно важным становится вопрос о выборе российским гражданским обществом мировоззренческих идеалов, способствующих укреплению престижа России как державы, обладающей мощным экологическим, природно-территориальным, социально-культурным, научным, духовно-нравственным и (что особенно важно) образовательным потенциалом для утверждения своего достойного места в геополитическом пространстве. Именно институт образования и воспитания призван играть особую роль в утверждении новых доминант общественного сознания.

Образование как основное условие цивилизационного прогресса человечества предопределяет личностные качества человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, духовный потенциал общества в целом. В связи с этим модернизация российского общества предполагает становление новой культуры, в которой центральное место занимает устойчивое взаимодействие общества и природы [1,2]. Именно современное образование позволит осуществить переход человека от потребительского мировоззрения к экологическому.

Современная экологическая ситуация требует от человечества новой моральной ориентации в отношениях с природой, пересмотра определённых норм поведения человека в окружающей естественной среде. В обществах, которые находятся на индустриальной ступени развития, мораль ориентирует природопользователей на хищническую эксплуатацию природных ресурсов, на обеспечение потребностей членов общества, не считаясь с экологическими последствиями

производственной деятельности. При переходе к индустриальной стадии развития, когда происходит качественный прыжок в производительных силах, формирование экологического императива, который должен стать нормой моральной регуляции конкретных способов освоения природы, является одним из наиболее неотложных требований, - обобщает результаты проведённого философского анализа проблемы Шаронова Е.Г. [2]. Морально-эстетический фактор экологического воспитания рассматривает проблемы отношения к природе как абсолют красоты, моральной ответственности за её сохранение перед нынешним и будущими поколениями [3].

Отношение к природе обусловлено общей нравственно-эстетической культурой человека. Об уровне её развития свидетельствует не то, насколько грамотно декларирует он правила поведения в природе, а насколько этично (как говорят в общественной жизни, «по-человечески») обращается с природой в реальной жизни, и особенно тогда, когда нет внешнего контроля за его поведением, то есть когда работают только внутренние регулятивы. Правила поведения относительны. Они сформированы на основе определённых ценностных установок. Можно заметить много противоречий между развитым нравственно-этическим чувством по отношению к природе и принятыми сегодня нормами, правилами поведения в окружающей среде.

Что вырастет на циничном природопользовании – известно. Современный экологический кризис – это, прежде всего, кризис культуры потребительского отношения к природе, норма которого в антропоцентризме, психологии человека, возмнившего себя «венцом природы». Мечта первобытного человека осуществилась: природа покорена, во многом человек стал сильнее, научился управлять, добывать, убивать, не дожи-

даясь милости от природы. В итоге образовалась пропасть экологической катастрофы, перейти которую есть только один шанс: изменить отношение к природе, переоценить систему взаимодействия с природой, начать уважать её право на жизнь. Экологическая этика оперирует категориями морального, нравственного, ценностного отношения к природе. Что этично, что не этично по отношению к природе во многих случаях подсказывает нравственное чувство. Оно, как правило, противостоит потребительству, жестокости, цинизму. Освоение детьми и молодёжью ценностей экологической этики должно происходить в процессе гуманитарно-экологического образования и в процессе эколого-эстетического воспитания. Ценности экологической этики природопользования должны быть положены в его основу [4].

Творческое отношение к миру и жизни в целом является предпосылкой развития экологической культуры личности, формирования нравственно-эмоционального отношения к природе. Российский культуролог и философ Г.Д. Грачёв считает, что «природу надо воспринимать как самоценность и понимать как субъект». А для этого необходимо вернуться к природе в смысле чувствования, впечатления, понимания нераздельности с ней, и это представляет наиболее трудную воспитательную задачу [5].

Способность к нравственной саморегуляции поведения видна в мотивах деятельности и поступков воспитанников: выбор целей, средств и способов их достижения, удовлетворение потребностей, по мере восхождения к экологической культуре, регулируются все в большей степени чувством ответственности за безопасность жизненной среды. Самостроительство собственной личности, или жизнотворчество человека культуры, связано с созиданием себя как творческой и вместе с тем адаптивной личности, с развитием способности усваивать культуросообразные алгоритмы поведения и преобразовывать их в соответствии с изменяющимися условиями. Экологическим компонентом этого критерия является особое мировосприятие, характеризующееся ощущениями и созерцательностью, которые обеспечивают живое и оригинальное понимание событий и явлений. Без творческого восприятия мира и себя в нем невозможны экосообразное самоопределение личности и её экологически безопасное поведение.

Для того чтобы активное преобразовательное отношение человека к природе не обладало огромным разрушительным потенциалом, сам человек ещё должен себя развивать до уровня

понимания сущности всего того, к чему он прикасается, понимания универсума в целом, до уровня подчинения своих устремлений, мыслей и действий логике бытия универсума. Но это и означает неизбежность прихода к осознанию роли духовного развития в определении целей преобразовательного отношения к окружающему и к себе. Духовность (в современном понимании) включает в себя уже не только нравственную позицию, моральные идеалы, но и профессиональную компетентность, ответственность и социальную активность, направленную на недопущение нанесения вреда, несоответствия предельной онтологичности как идеалу [7. С. 11].

Анализ современных исследований, монографических работ в области экологической культуры показал, что одной из ведущих тенденций современности стало осознание того, что устойчивое развитие любого общества, преодоление последствий глобального кризиса социоприродной системы и возможность дать ответ на вызовы XXI века напрямую зависят от состояния образования и образованности жителей планеты Земля.

Большое педагогическое значение для развития экологического сознания, экологической культуры школьников имеет целостность и гармоничность отношения к природе самого учителя, так как он – организатор природоохранной деятельности школьников, а также его экологическая компетентность. Будущий учитель – классный руководитель должен сам обладать экологической культурой, экологическим сознанием, экологической компетентностью. Анализ существующей педагогической действительности показывает, что несмотря на несомненные достоинства приоритеты экологического образования остаются антиприродными, направленными фактически на уничтожение собственной среды обитания, явно вырисовывается дефицит компетентных специалистов и недостаточность общего уровня экологической грамотности.

В структуре эколого-педагогической готовности выделяют следующие блоки, составляющие её содержательную характеристику:

1. Экологический блок, предполагающий высокий уровень сформированности личной экологической культуры, проявляющейся в наличии необходимых экологических знаний, культуре индивидуального поведения в природе, в наличии навыков оказания непосредственной помощи природе, сформированности нравственных и эстетических чувств по отношению к ней.

2. Методический блок – ориентирует на получение знаний и умений в области экологического

воспитания школьников (знание форм, видов и методов работы с учениками и родителями, знание методик и программ воспитательной работы со школьниками, умение провести мероприятие по экологическому воспитанию школьников, умение организовать работу с родителями с целью повышения экологической культуры школьников).

3. Исследовательский блок: знания (знание методологии и методов педагогических исследований в области экологического образования и воспитания школьников) и умения (умение определить исходный уровень экологической культуры, умение спланировать и провести эксперимент).

Понимание человеком самооценности природы, открытость к толерантному взаимодействию в глобальной системе «человек- природа- общество», осознание личной причастности к решению экологических проблем, стремление к духовно-нравственному совершенствованию личности при приятии незыблемых жизненных ценностей – это те основные понятия, под которыми и подразумевается определенная готовность человека к адекватным действиям по преобразованию существующей социоприродной действительности. С позиции компетентностного подхода содержание этих понятий можно расширить до определения феномена экологической компетентности.

Под экологической компетентностью мы понимаем личностный феномен, сущность которого состоит в способности и готовности человека субъектно воспринимать окружающую действительность в единстве природных и социокультурных компонентов при осознании ответственности за профессиональную деятельность. Экологическая компетентность является имманентным каче-

ством любого специалиста, базируется на идеях единства процесса формирования личности как профессионала и профессионала как активного субъекта жизнедеятельности в целом, с одной стороны, и идеях взаимосвязи практического, интеллектуального и духовного постижения целостного мира путем овладения обществом экологической культурой – с другой.

Таким образом, одна из главных задач вуза сегодня состоит в том, чтобы предложить студентам системные знания о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обществом, государством. В формировании экологической компетентности будущего учителя представляется важным реализовать принципы, предложенные С.Н. Глазачевым и О.Е. Перфиловой [8, С. 58].

Принцип направленности содержания экологического образования на формирование всесторонне развитой личности и высококвалифицированного специалиста-педагога.

Принцип соответствия структуры содержания экологического образования к структуре педагогического процесса педвуза.

Принцип упорядочения социально-экологического опыта.

Принцип смещения акцентов с рассмотрения природной среды на рассмотрение отношений.

Студент вуза как будущий педагог должен обладать «экологической компетентностью», необходимой для реализации гуманитарно-экологического образования школьников, стать проводником экокультурных ценностей, нового мышления – экологического, способного при условии высочайшей нравственности и образованности, культуры и профессионализма вывести человечество из экологического тупика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зверев И.Д. Формирование ответственного отношения к природе // Педагогика. – 1983. № 12. – С. 12 – 19.
2. Моисеев Н.Н. Экология в современном мире// Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2010. № 2.
3. Шаронова Е.Г. Модель социально-экологического воспитания будущего учителя // Педагогика, 2012. № 4. С. 39-44.
4. Вагнер И.В. Слово на уроках экологической этики: содержание гуманитарно-экологического образования// Астраханский Вестник экологического образования, 2011. №2. С. 53-58.
5. Каропо Г.Н. Создание методики экологического образования /Вопросы психологии. № 1, 1995, с. 69-73.
6. Глазачев С.Н., Перфилова О.Е. Экологическая компетентность: становление, проблемы, перспективы. – М., 2008. С. 10.
7. Глазачев С.Н., Перфилова О.Е. Экологическая компетентность: становление, проблемы, перспективы. – М., 2008. С. 11.
8. Глазачев С.Н., Перфилова О.Е. Экологическая компетентность: становление, проблемы, перспективы. – М., 2008. С. 58.

Summary

**FORMATION OF STUDENT'S READINESS
OF THE HUMANITIES TO THE UPBRINGING
OF ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN**

N.A. Minaeva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The author formulates the problem of training of the future teachers of the Humanities to the implementation of environmental education of schoolchildren; explores the phenomenon of the ecological competence of the future teachers as a condition of the children of ecological culture.

Key words: ecological culture, education.

ИДЕИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XIX ВЕКА

Носкова Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье доказывается необходимость усиления внимания к духовно-нравственному развитию личности в современных условиях. Обосновывается целесообразность выхода из сложившейся ситуации через возрождение самобытной российской цивилизации на традиционных ценностях отечественной культуры конца XIX века.

Ключевые слова: духовность, нравственность, традиции, воспитание, личность, народная школа, гуманизм.

Процессы, происходящие в мире, с особой остротой поставили вопрос о необходимости усиления внимания к духовно-нравственному развитию личности. Ослабление этого внимания привело к росту удельного веса деструктивных тенденций в обществе, что отразилось, прежде всего, на подрастающем поколении. Атмосфера бездуховности и безнравственности, игнорирование культурных традиций прошлого, отсутствие нравственных ориентиров спровоцировали у определённой части молодёжи жестокость, агрессию, равнодушие к чужой беде, ненависть к представителям другой национальности и другие негативные проявления. Остро встала проблема духовно-нравственного здоровья молодого поколения.

В послании Президента России Федеральному собранию было подчёркнуто: «...Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории».

Поэтому защита и сохранение традиционных духовных ценностей российского общества (особенно таких, как толерантность, коллективизм, добродушие, сострадательность, милосердие), его менталитета становятся жизненно необходимыми задачами современного общества.

В Концепции модернизации российского образования отмечается, что воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшей задачей воспитания является формирование у молодёжи

гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе. Определение конкретных целей и задач воспитания, моделирование воспитательного пространства в целях обеспечения самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, взаимодействие семьи и педагогических коллективов образовательных учреждений составляют основу формирования духовной личности.

В связи с этим задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость, ее без преувеличения, необходимо сегодня осмыслить как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности страны.

Под «духовно-нравственным воспитанием» понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него:

- нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма);
- нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости);
- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);
- нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли)»[1, 18].

Исследователь Л.В. Кудрявцев отмечает, что «крепкое и благополучное в социальном отношении государство не может существовать без достаточно высокого уровня его граждан, при кото-

ром ценятся нравственные поступки, а безнравственные и даже просто непорядочные – осуждаются. Стабильность и жизнеспособность государства определяются, прежде всего, нравственным и духовным уровнями его населения».

Для России нет другого пути выхода из кризиса в духовно-нравственной сфере кроме как возрождения самобытной российской цивилизации на традиционных ценностях отечественной культуры. А это возможно при условии восстановления духовного, нравственного и интеллектуального потенциала носителя русской культуры – русского народа.

На этом фоне весьма актуальным становится развитие в отечественном образовании идеи народности, направленной к истокам народной культуры и опирающейся на ее национальное своеобразие и особенности менталитета русского народа, обращение к духовно-нравственным традициям отечественного образования второй половины XIX века.

Для успешного разрешения вопроса о возрождении русской самобытности, нравственности, традиций, веры, самой идеи народной школы необходимо обратиться к истокам отечественной педагогики с целью осмысления историко-педагогического опыта, ее идеалов, духовных и культурных ценностей.

Подвергая объективному анализу различные теории, которые оказали заметное влияние на процесс воспитания и образования людей, изучая опыт предшествующих поколений, мы тем самым не только поддерживаем устоявшиеся традиции, но и обеспечиваем связь прошлого с современностью. Размышляя о современных проблемах историко-педагогических исследованиях З.И.Равкин писал: «Переломное время, в котором мы живем, остро нуждается в таком осмыслении исторических событий и фактов, которое бы создавало научное объективное представление о прошлом, содействовало глубокому проникновению в него, поясняя сложные и противоречивые социально-педагогические процессы, происходящие в настоящем» [2, 35].

Наибольший интерес с этой позиции представляет период второй половины XIX века, когда прогрессивные педагоги Н.И. Пирогов, С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и

другие вели поиск путей решения таких проблем, как духовно – нравственное воспитание личности, всеобщность и доступность обучения, осуществление новых подходов к самому учебному процессу и его организации. Именно через народную школу они мечтали воспитать человека на глубоких народных традициях, патриота своей Родины, душевно связанного с ее природой, историей, традициями. Они видели в народной школе один из главных путей повышения уровня благосостояния русского народа, смягчения нравов и воспитания духовно – нравственной личности с чувством собственного достоинства.

Великий русский писатель, философ, педагог Л.Н.Толстой утверждал, что из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра. «Нравственное усилие и радость сознания жизни чередуются так же, как телесный труд и радость отдыха. Без труда телесного нет радости отдыха; без усилия нравственного нет радости осознания жизни»[4, 296].

С.А.Рачинский мечтал о создании такой народной школы, которая была бы национальной, церковной и отвечала бы реальным потребностям крестьянской массы. По его убеждению, народ с его религиозно-просветительским началом нуждается, прежде всего, в духовно - нравственном воспитании, а это открывает возможности для полноценного духовного бытия. Задачу школы он видел в формировании у детей целостного и гармоничного мировосприятия, основанного на нравственных идеалах христианства и гуманизма. «Ни в коем случае нельзя, - писал С.А. Рачинский, - порывать связь с прошлым, которое есть основа национальной памяти, позволяющая нам плодотворно работать для будущего»[3, 31].

Таким образом, воспитание во второй половине XIX века определялось такими священными понятиями, раскрывавшими духовную сущность нации, как семья, Родина, народ, нравственность, традиции, вера, духовность и другие. И задача современного образования заключается в укреплении в сознании молодого поколения именно этих понятий, при этом очень важно обращаться к опыту использования школой духовных традиций воспитания, накопленных предшествующими поколениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дридгер, К.А. Развитие принципа народности воспитания в педагогике России второй половины XIX - начала XX веков : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / К.А.Дридгер; [Место защиты: Оренбург. гос. пед. ун-т], 2009. – 24 с.
2. Равкин, З.И. Проблема духовного развития личности ребенка в педагогическом наследии Л.Н.Толстого [Текст] / З.И.Равкин // Советская педагогика. – 1978. - № 9. – с.114 – 121.

ИДЕИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XIX ВЕКА

3. Рачинский, С.А. Absit omen (По поводу преобразования средней школы) [Текст] / С.А.Рачинский. - СПб., 1901, - 17 с.
4. Толстой, Л.Н. Путь жизни [Текст] / Л.Н.Толстой. – М.: Республика, 1993. – с.296.
5. Шестун, Е. Православная педагогика [Текст] / Е.Шестун. – М.: Про-Пресс, 2001.- с.138.

Summary

THE IDEAS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN NATIVE PEDAGOGICS IN THE END OF THE XIX CENTURY

N.V. Noskova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article proves the necessity of high attention to the spiritual and moral development of a personality in modern society. The author asserts the fact that the decision of arising modern problems is based on the rebirth of Russian national civilization through the traditional values of Russian culture of the end of the 19th century.

Key words: spiritualness, morality, traditions, up-bringing, personality, civil school, humanism.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Петрова Л.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье анализируются актуальные проблемы воспитания у школьников культуры межнационального общения, обосновывается необходимость специальной подготовки педагога к работе с детьми семей мигрантов.

Ключевые слова: культура межнационального общения, межкультурная адаптация детей мигрантов.

Проблема взаимного понимания между людьми, какой бы политической, национальной, духовной и нравственной ориентации они ни придерживались, всегда была и будет актуальной. Рост масштабов межнационального общения как массового явления – существенная закономерность развития общества.

Процесс вхождения России в мировое общество имеет сложный, порой противоречивый характер. Эта противоречивость во многом обусловлена незавершенностью поиска российской идентичности, несформированностью российской гражданской нации. Потребность людей в межнациональном общении реализуется на фоне роста социальной напряженности, экономического кризиса и политической нестабильности в обществе, которые в свою очередь стимулируют проявления межэтнической, межнациональной противоречивости и конфликтности.

Напряженность в межнациональных отношениях, конфликты между народами и республиками обнаружили ограниченность наших прежних представлений в отношении наций, когда рассматривалась перспектива их сближения как ускоренный процесс слияния и достижения безнациональной общности.

Содержание образования, его организация в нашей стране долгие годы были направлены на формирование интернационального сознания. Стало очевидным, что не была достигнута цель, к которой стремились более 70 лет существования СССР, а именно - однородности общества, интернациональной, духовной интеграции на основе социалистического интернационализма, идентификации людей различных национальностей в единую общность - «советский народ».

Подразумевалось, что расцвет наций должно обеспечить именно их слияние. Целью государственной политики было стирание национальных

различий и система воспитания выполняла этот заказ. Происходила дискредитация понятия интернационализма, который насаждался как официальная идеология, подавляющая в определенной степени национальное. Неудивительно, что до сих пор у молодежи не сформировалась потребность в получении информации об истории, культуре, обычаях и традициях как своего, так и других народов.

Сегодня для всех очевидно, что межнациональные отношения, одна из сложнейших проблем, которая наблюдается, к сожалению, в различных регионах России. Недостаток знаний о других народах, национальные стереотипы в обществе определяют конкретные ситуации в межличностных отношениях, вызывающие психологическую неудовлетворенность людей, которая переносится на национальную почву. В современной социальной ситуации актуальным является определение механизма снятия или хотя бы снижения межнациональной конфликтности.

Вопрос межнационального общения является сложным и многогранным – это предмет рассмотрения в социально-психологическом, социально-политическом, психолого-педагогическом и других аспектах.

Поиск приемлемых и цивилизованных путей национального согласия является центральным для российского общества и, прежде всего, для такого социального института, как образование.

Подготовка молодежи к жизни в многонациональной среде, в мире ненасилия, уважения к другим народам, в том числе и прежде всего к своему народу, своим народным традициям, остается приоритетным в системе образования.

Следует отметить, что педагогическая наука в некоторой степени в долгу и перед общественным мнением и перед учительством, поскольку недостаточно серьезно занималась межнациональ-

ми отношениями. С большим запозданием происходит переосмысление содержания понятия «межнациональные отношения», в которых упор по инерции и поныне делается на политический и идеологический аспекты.

Проблема общения детей различных национальностей приобретает особое значение еще и потому, что сегодняшний школьник сильнее осознает свою национальную самобытность, нежели его ровесник середины прошлого столетия. В настоящее время наблюдаются тенденции, проявляющиеся в стремлении этносов возродить, сохранить свои культурные традиции.

В разделе Конституции Российской Федерации «Основные направления региональных программ государственной национальной политики» отмечается, что обеспечить разработку программ и курсов, способствующих воспитанию культуры межнационального общения, ознакомлению детей, молодежи, населения с духовным богатством народов России, и их внедрение в систему дошкольного воспитания, среднего и высшего образования, повышения квалификации кадров, а также в систему обучения в воинских частях и подразделениях.

Основным ориентиром для всей педагогической деятельности по формированию у молодежи культуры межнационального общения в определенной мере служат положения из федеральных и региональных законов, определяющие государственную национальную политику:

- приоритет конституционных прав и свобод личности каждого человека независимо от его национальности, обеспечение условий для свободного национально-культурного развития всех народов;

- утверждение терпимости к религиозным и культурно-языковым различиям, развитие конструктивного диалога между людьми разных национальностей;

- уважение обычаев, традиций, регулирующих жизнь семьи, рода у различных народов;

- исключение попыток решать с позиции силы спорные вопросы в межнациональных отношениях, любых способов разжигания национальной розни;

- запрещение любых форм ограничения прав граждан по признакам национальной принадлежности;

- сохранение исторической целостности Российской Федерации.

Теоретическая, и практическая функции культуры межнационального общения – способствовать интеграции наций, народностей страны,

укреплению их дружбы и сотрудничества, воспитывая такт и взаимоуважение людей разных национальностей.

Само представление о культуре межнационального общения в научной литературе неоднозначно. В современной научной литературе понятие культуры межнационального общения одни ученые (А.А. Глебов и другие) понимают как «качество человека, характеризующее общий уровень его воспитания, готовность и умение общаться с представителями разных культур, способность учитывать их национальную специфику, деликатность и терпимость в любых ситуациях. Данное качество представляет систему характерных для личности нравственных идей и представлений, форм и способов поведения, специфических видов деятельности, которые осуществляются в целях взаимодействия, углубления взаимопонимания и взаимопонимания культур между людьми разных национальностей», другие (З.Т. Гасанов и другие) – «уважительное отношение человека к людям различных наций и рас», уважительное отношение «к их культуре, традициям, истории, языкам, национальному достоинству», третьи (В.Г. Крысько и другие) – «совокупность специфических знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах» [6,8].

Каждая национальная культура имеет свои концепции, правила поведения и общения. Общение людей не просто универсальное, биологическое и социальное явление. Оно имеет национальную окраску, специфический этикет, который может показаться странным для инонационального человека.

При организации воспитательного процесса, направленного на формирование культуры межнационального общения, следует исходить из того, что народы стремятся не только к взаимному сближению, но и к сохранению собственной социокультурной идентичности.

В качестве показателей поуровневого анализа динамики развития культуры межнационального взаимодействия педагогической литературой (Р.И. Кусарбаев) предлагаются признаки, сгруппированные по характеру их проявления.

Внешние признаки: интерес к культуре, истории, литературе, науке другого народа; потребность в освоении языка, истории, литературы, культуры, науки другого народа; развитие отношений с людьми другой национальности.

Внутренние признаки:

- потребностно-отношенческого характера: уважение к многонациональному народу и любовь к Родине, ориентация на общечеловеческие ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации, обращение к национальному достоинству и чувствам людей, воспитание в себе интернационального и гражданского сознания и чувств.

- Этического характера: проявление тактичности, чуткости к человеку, готовность сопереживать, понимать состояние и желание людей, их намерения, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, мелкие неурядицы.

- Деятельностно-поведенческого характера: реакция на совместную деятельность, межнациональные браки, умение оценить успехи людей другой национальности, развитие благородного чувства национальной гордости.

- Мировоззренческого характера: понимание совместной жизнедеятельности разных национальностей; непримиримое отношение к проявлению шовинизма, национализма и расизма, ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности, лучшие достижения человеческой цивилизации, осознание принадлежности к мировому сообществу, глубокое уважение ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям, дух терпимости к религиозным чувствам, обеспечение мирного разрешения возникающих межконфессиональных конфликтов.

- Интеллектуально-эмоционального характера: отношение к людям другой национальности на работе, в процессе учебы, в быту, отношение и реакция на взгляды, убеждения, идеалы людей другой национальности, реакция на оценочные суждения и сложившиеся стереотипы о людях другой национальности [3].

Система воспитания культуры межнационального общения направлена на достижение цели, которые условно можно обозначить понятиями «плюрализм», «толерантность», «равенство», «объединения» и трактовать соответственно:

- формирование у школьников системы знаний, представлений о межкультурном многообразии современного общества и убеждения в том, что все нации и народы имеют право на существование и процветание в современном обществе;

- воспитание у школьников терпимости к инакомыслию, другим верованиям, воспитание положительного отношения к разнообразному культурному окружению;

- воспитание уважительного отношения к проявлениям особенностей в высказываниях и пове-

дении представителей разных национальностей;

- воспитание в духе общенациональных ценностей. Воспитание готовности к активному со-зидательному сотрудничеству с представителями разных национальностей. Развитие навыков поликультурного общения.

Формирование культуры межнационального общения сложный, многоаспектный, длительный процесс утверждения в образе мышления, чувств и поведения людей таких гуманных норм как благожелательность, дружелюбие, терпимость, взаимопонимание.

Культура межнационального общения рассматривается как интегративная характеристика, освещающая три основных структурных компонента как качества личности:

- познавательный (знание культуры своего этноса и этноса, с которым осуществляется процесс общения, знания теоретических основ межнационального общения, знания о правах человека и народов);

- эмоциональный (этническая индифферентность, уважение ко всем народам, позитивные убеждения в вопросе межнациональных отношений);

- поведенческий (готовность и умение контактировать с представителями других национальностей, тактичность и дружелюбие, стремление и содействие расширению взаимосвязей своей нации с народами страны).

Психолого-педагогические условия воспитания культуры ненасильственного отношения учащихся к реальной действительности (В.А.Ситаров, В.Г. Маралов) сводятся к формированию:

- миролюбия и негативного отношения к войне;

- ненасильственного отношения к природе;

- ненасильственного отношения к людям;

- ненасильственного отношения к себе [7].

Эффективность процесса воспитания у школьников культуры межнационального общения во многом зависит от уровня подготовленности будущего учителя к межкультурной коммуникации, а также от того, насколько родители ориентированы на принятие позиции ненасилия в целом и к своему ребенку в частности.

Организация образовательного процесса в системе воспитания культуры ненасильственного миропонимания реальной действительности имеет свою специфику. Основные группы ненасильственных технологий в образовательном процессе:

- технологии, связанные с оптимизацией отношения педагога к собственной личности и к другим людям;

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

- технологии, направленные на гуманизацию взаимодействия педагогов и учащихся и призванные помочь педагогу выработать умения выстраивать отношения с детьми на личностной основе;

- технологии, связанные с формированием у детей способности к ненасильственному взаимодействию [4].

Воспитание культуры межнационального общения у детей местных жителей и детей из семей мигрантов имеет большое различие. Дети, приезжая в другую страну, всегда испытывают стресс из-за незнания языка, культуры и традиций России, и они нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи в адаптации к учебной деятельности и к окружению вообще.

Человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем, а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей. У людей разных рас, воспитанных в одинаковых культурных условиях, развиваются одинаковые взгляды, стремления, способы мышления и деятельности.

В настоящее время все большее значение приобретает специальная подготовка педагогов к работе с детьми из семей мигрантов.

Для детей мигрантов необходим такой межкультурный контакт, как интеграция, то есть сохранение мигрантом своей культурной идентичности при объединении в сообщество на новом значимом основании. Мигрант синтезирует обе культуры, будучи их связующим звеном. Для этого необходимо психолого-педагогическое сопровождение интеграции и социокультурной адаптации детей мигрантов, чтобы они быстрее могли погрузиться в иную культуру и приобрести определенные качества, свойственные представителям новой культуры, также сохраняя свои культурные ценности [2].

Специальная подготовка педагогов к работе с детьми из семей мигрантов предполагает решение проблемы социокультурной адаптации детей мигрантов к условиям жизни мегаполиса с помощью формирования навыков культурной речи, освоения психолого-педагогических приемов общения, приобщения детей к культурным ценностям России.

Комплексный и дифференцированный подход к поставленной проблеме позволяет не только сыграть позитивную роль в сокращении культурной дистанции между детьми мигрантов и принимающего населения, адаптировать детей мигрантов к социуму в поликультурной среде, но и развивать склонности, способности и интересы к культуре России.

Практика показывает, что в многонациональном коллективе учащихся (тем более там, где есть дети-мигранты) возникают проблемы, решение которых требует учета этнических особенностей воспитуемых. Педагог должен быть готов объяснять и комментировать явления и ситуации, с которыми они сталкиваются в окружающем их мире, так как модели восприятия и использования, полученные через социализацию в семье, зачастую не годятся для усвоения нового опыта [5].

Необходимо помочь сегодняшнему студенту, будущему учителю понять проблемы учащихся-мигрантов – это и социокультурные, и языковые, и психологические. Школьная система должна учитывать положение, рубежи, потребности, физические способности, темперамент, скорость реакции, способности учащегося-мигранта, плохое знание языка и психологии, на который этот язык опирается.

Учитель, организующий учебно-воспитательную работу в условиях многонационального класса, должен быть готов к воспитанию культуры межнационального общения. То есть, он должен уметь находить общий язык с представителями разных национальностей, управлять межнациональным общением в своем классе, находить выход из конфликтных ситуаций, возникающих на национальной почве, обладать позитивной межэтнической ориентацией на восприятие и понимание учащихся других этнических групп, особенно детей-мигрантов. Иными словами педагог сам должен владеть культурой межнационального общения.

В содержании внутривузовской организации образовательного процесса должно быть учтено приобретение будущими учителями специальных знаний, умений, личностно-профессиональных качеств, необходимых для продуктивного построения межнационального общения в многонациональных коллективах учреждений общего образования, тем более, где есть дети-мигранты.

Процесс формирования культуры межнационального общения у будущих учителей можно условно разделить на четыре этапа: информационно-подготовительный, методический, системно-деятельностный и рефлексивный. Информационно-подготовительный этап предполагает проведение учебных занятий в форме спецкурса «Этнический диалог» и организацию ознакомительной работы с культурой разных народов. Методический этап предполагает создание студентами методических разработок воспитательных мероприятий с этнокультурным уклоном. Системно-деятельностный

этап предусматривает научную работу со студентами (рефераты, курсовые, выпускные квалификационные работы, доклады на студенческих научных конференциях) этнокультурной и этнопедагогической направленности, организации встреч с представителями национальных диаспор. Рефлексивный этап направлен на оценку и анализ

результатов выполненной студентами работы.

Проблемы и реальный опыт воспитания у школьников культуры межнационального общения, психолого-педагогического содействия межкультурной адаптации детей из семей мигрантов требуют широкого обсуждения в педагогических коллективах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения // Педагогика, 1996. - № 6.
2. Гуляева А.Н. Межкультурная адаптация детей мигрантов // Учительская газета, – 2010 – № 32.
3. Кусарбаев Р.И. Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений. – М. – 2001.
4. Кутякова Н.К., Петрова Л.А., Ферцер В.Ю. Воспитание культуры межнационального общения: учебно-методическое пособие – Орехово-Зуево: МГОПИ, 2004.
5. Махмудова Р.Н. Модель формирования профессиональной готовности педагога к воспитанию культуры межнационального общения // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3.
6. Педагогика межнационального общения: Учебное пособие /под ред. В.В.Колпачева. Ставрополь, 2008.
7. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология в образовательном процессе – М., 2000.

Summary

PROBLEMS OF INTERETHNIC COMMUNICATION OF STUDENTS AT THE MODERN STAGE

L.A. Petrova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article analyses the actual problems of upbringing pupil's inter-ethnic Communication culture. It also reveals the necessity of special teacher training for their work with children from migrated families.

Key words: culture of inter-ethnic communication, the adaptation of migrants' children for international contact.

ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ XIX ВЕКА

Полякова Е.И.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье поднимается проблема семейного воспитания в отечественной педагогике XIX столетия. Также затрагиваются вопросы педагогической мысли в данный период, которые развивались под влиянием различных исторических событий, общественных и философских взглядов. Особое внимание уделяется условиям эффективного семейного воспитания в трудах отечественных педагогов и развитию ребенка в семье, которая закладывает основы формирования личности.

Ключевые слова: ребенок, образование, воспитание, нравственное воспитание, семья, личность, условия, индивидуальное развитие, гармоничное развитие, проблемы, особенности, родители, воспитатели.

XIX век был для России веком борьбы прогрессивных сил русского общества за преобразование России, ликвидацию технико-экономической и государственной отсталости страны. Общеполитические противоречия сказывались в области воспитания и образования, где официальная педагогика, возглавлявшаяся с 1833 по 1849 г. министром народного просвещения Уваровым, встретила резкого противника в лице гуманистической педагогики В.Г. Белинского, Герцена и их единомышленников. Эти противоречия нашли свое отражение в борьбе различных тенденций, направлявших не только содержание и методы обучения, но и саму организацию и постановку образовательного дела.

Деятельность Владимира Федоровича Одоевского (1803 – 1869) по руководству приютами давала ему богатый материал для изучения психологии детей, теоретических обобщений по принципиальным вопросам педагогики, побуждала его к глубокому изучению педагогических трудов зарубежных и русских педагогов.

В.Ф. Одоевский стремился к усовершенствованию русской педагогики как науки. Он считал, что «способы усовершенствования педагогики зависят, во-первых, от общего усовершенствования всей области наук, во-вторых, от положительных наблюдений над процессом умственного развития человека почти с его рождения» [6, с. 88]. Он находил, что рационально поставленные объективные наблюдения над детьми помогут родителям и воспитателям открыть способы развития «духовного снаряда ребенка» — его мыслительных способностей и пути их совершенствования [5, с. 170]. Он призывал русских образованных матерей

вести дневники наблюдений за детьми, которые могли бы дать ценный материал для педагогических выводов и построения теории воспитания. Одоевский одним из первых педагогов России пытался наметить путь умственного развития детей, начиная с раннего возраста. Этот путь — приобретение ребенком личного опыта и дальнейшее осмысление данных этого опыта, а также развитие мышления в процессе этого осмысления под руководством взрослых. Воспитатели (родители), полагал Одоевский, должны, прежде всего, укрепить ребенка в том, что он уже знает, еще не осознавая этого, а затем уже сообщить ему новые знания во время разговоров и чтения.

Крупнейшим представителем русской педагогики XIX в. был К. Д. Ушинский (1824 - 1870). Для большинства населения страны Ушинский наиболее естественной средой воспитания и обучения дошкольников все же считал семью. В ней дети получают первые впечатления, приобретают элементарные знания, навыки и привычки, развивают свои задатки. Огромную роль в развитии и воспитании личности ребенка играют родители и воспитатели, пример их жизни и поведения. «Одна из первейших обязанностей всякого гражданина и отца семейства, - писал Ушинский, - приготовить из своих детей полезных для общества граждан; одно из священных прав человека, рождающегося в мире, - право на правильное и доброе воспитание» [2, с. 108]. Чтобы выполнить эту ответственную обязанность и гражданский долг перед обществом, родители должны проникнуться стремлением сочетать свое частное благополучие с общественной пользой. Они должны иметь

педагогические знания, для чего изучать педагогическую литературу, сознательно подходить к воспитательному делу, к выбору воспитателей и учителей, определению будущих путей жизни для своих детей.

Исключительно важную роль в семейном воспитании и обучении дошкольного и раннего школьного возраста Ушинский отводил матери. Мать ближе стоит к детям, проявляет непрестанные заботы о них со дня рождения, лучше понимает их индивидуальные особенности, если она не занята на работе вне дома, то имеет больше возможностей в процессе повседневной жизни влиять на детей в желательном направлении.

Воспитательной деятельности матери Ушинский придавал общественное значение. Являясь воспитательницей своих детей, она тем самым становится воспитательницей народа. Из этого, говорил Ушинский, «вытекает уже сама собой необходимость полного всестороннего образования для женщины» [2, с. 153]. Ушинский хотел видеть в лице матери не только воспитательницу, но и учительницу своих детей. Учебное пособие «Родное слово» и «Руководство к преподаванию по «Родному слову» он считал возможным использовать в семейном воспитании и обучении детей до 8-10-летнего возраста. Воспитание должно развивать, по мнению Ушинского, в ребенке гуманность, честность и правдивость, трудолюбие, дисциплинированность и чувство ответственности, формировать твердый характер и волю, чувство долга. Средствами нравственного воспитания, по Ушинскому, являются нравственное просвещение, личный пример учителя, убеждение, которому он придавал большое значение, педагогический такт, меры предупреждения, поощрения и наказания.

Большое значение в воспитании, по мнению Ушинского, принадлежит семье, которая закладывает основы формирования личности. Семью как воспитательный институт не могут заменить никакие общественные воспитательные учреждения. Важнейшим условием эффективного семейного воспитания являются, доброжелательная атмосфера во взаимоотношениях всех членов семьи, единство требований родителей, постоянное участие детей в различных видах трудовой деятельности.

Педагогические идеи Виссариона Григорьевича Белинского (1811—1848) составляют органическую часть его литературного творчества. Впервые он выступил с решительной критикой крепостного права и отсталых взглядов на воспитание и обучение детей в своей юношеской дра-

ме «Дмитрий Калинин», за которую был исключен из Московского университета.

С наибольшей полнотой взгляды Белинского на первоначальное семейное воспитание и обучение детей раскрыты им в статье «О детских книгах» (1840). Стоя на позициях революционного демократизма и гуманизма, Белинский определил цель первоначального воспитания – воспитать в ребенке *человечность*. «Первоначальное... воспитание, – писал он, – должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком» [5, с.98].

Общественной задачей родителей, считал Белинский, является нравственное воспитание детей, именно оно служит основной цели — воспитанию будущего человека. Показателем же нравственного или безнравственного поведения является, по его мнению, не то, как человек рассуждает о нравственности, какой системы взглядов он придерживается на словах, а его практические дела, направленные на благо народа, борьбу за его освобождение. Белинский осуждал всякое фарисейство, ханжество, пошлые представления о морали эксплуататоров и пытался наметить основы новой нравственности. Понятно, что в то время он не мог еще вскрыть классовых основ дворянской и буржуазной морали и сделать из этого соответствующие выводы для педагогической теории. Он дал много ценных советов о том, как у детей сформировать хорошие привычки нравственного поведения, в частности, привычки к постоянному систематическому труду.

Большое значение в первоначальном семейном воспитании, говорил Белинский, имеет доверие, дружба, ласковое отношение родителей к детям: «Родители одною ласкою могут делать из своих детей все, что им угодно. Им ничего не стоит приучить их с малолетства к выполнению долга – к постоянному систематическому труду в определенные часы каждого дня важная, сторона в воспитании, от упущения ее много губится в человеке» [7, с. 103].

Белинский считал, что родители должны стремиться удалять детей от всяких дурных примеров и приучать их к проявлению хороших чувств, поступков не столько наставлениями, сколько с помощью хороших примеров, огромную воспитательную роль может сыграть изучение детьми биографий за мечтательных людей. Для нравственного воспитания детей, указывал Белинский, имеет очень важное значение поведение самих родителей, а поэтому «вся жизнь отца и матери, всякий поступок их должен быть примером для

детей» [7, с. 185]. Белинский обстоятельно изложил задачи и обязанности родителей по отношению к детям и указал на долг и обязанности детей по отношению к своим родителям.

Важной частью нравственного воспитания считал воспитание у детей чувства патриотизма.

В семейном воспитании Белинский отводил большую роль матери, которая с рождением ребенка проявляет «нежнейшее попечение и неусыпные заботы о его здоровье, о правильном развитии и является «другом юности, возмужалости и старости» [8, с. 95]. Вообще Белинский придерживался прогрессивных взглядов на назначение женщины в обществе, ее образование. Величайшим гуманизмом преисполнены строки В.Г. Белинского, в которых он рисует тяжелое положение крестьянской женщины и детей.

Педагогические взгляды Александра Ивановича Герцена (1812–1870) были продолжением его революционно-демократического философского мировоззрения, составляли с ним одно неразрывное целое. Они были изложены в литературных произведениях, статьях публицистического характера, в переписке с друзьями и своими детьми. Воспитание детей, считал Герцен, нужно начинать с раннего возраста, своевременно и планомерно развивать у них врожденные задатки - формировать из них людей революционного долга, патриотов Родины.

Семейное воспитание детей Герцен считал «делом общественным, делом величайшей важности». «Семья,— писал он в «Былом и думах»,— начинается с детей <...> Родители ответственны перед обществом за воспитание детей». «Величайшее дело начального воспитания, принадлежит матери»,— указывал Герцен. Ребенок делает жизнь матери более полной и содержательной. «Ребенок, не выводя женщины из дому, превращает ее в гражданское лицо»,— говорил он [9, с. 145].

Герцен был горячим поборником равноправия женщины с мужчиной, не ограничивал деятельности женщины только воспитанием детей. Он указывал, что участие женщины в общественной деятельности будет содействовать усилению ее воспитательной роли, и выступал ревностным защитником разностороннего женского образования.

Велика и ответственна в воспитании детей и роль отца. Воспитывая своих детей, Герцен осознал «огромность дела отцовского», указывал, что судьба детей зависит и от отца» [10, с. 117].

Одним из важнейших условий воспитания детей в революционно-демократическом духе

Герцен считал установление в семье дружественных отношений между родителями и детьми, между всеми членами семьи, уважение и привязанность их друг к другу. Дети должны с раннего возраста проявлять заботу друг о друге, членах семьи, близких людях. Со временем это непременно перерастет в высшие социальные чувства — в деятельную любовь к людям.

Важнейшими задачами семейного воспитания детей Герцен считал развитие у них самостоятельности мышления, сознательного поведения, приучение их к напряженной, но доступной трудовой, умственной и физической деятельности, воспитание дисциплинированности. Он выступал против предоставления детям неограниченной свободы, за воспитание у них настойчивости, воли, умения подчинять свои желания требованиям взрослых.

Первоначальное семейное воспитание детей дошкольного возраста Николай Иванович Пирогов (1810 – 1881) считал той ступенью, с которой начинает формироваться нравственный человек, той основой, на которой строится дальнейшее школьное образование. Основные мысли Пирогова о воспитании нравственного человека с самого раннего возраста, о важной, ответственной роли матери в первоначальном семейном воспитании детей, об идеале матери-воспитательницы зародились у него задолго до опубликования статьи «Вопросы жизни». Главное назначение матери,— утверждал Пирогов,— отдать себя полностью семье, делу воспитания детей, и женщина должна быть подготовлена к воспитательной деятельности. Чтобы выполнить это призвание, матери необходимо постоянно стремиться к самовоспитанию и самообразованию, иметь способность ясно говорить с детьми, а главное — «постоянно трудиться над улучшением воспитания детей» [10, с. 191]. Нужны постоянные заботы и труды матери, чтобы руководить общим развитием, поведением ребенка. В процессе семейного воспитания детей дошкольного возраста мать должна дать им основы реального образования, широко используя при этом детские игры.

В статье «Вопросы жизни» Н. И. Пирогов подверг резкой критике постановку женского воспитания в России, которое не отвечало, по мнению ученого, ни личным склонностям, ни общественному назначению женщины. Он стремился возвысить женщину в глазах общества.

В семейном воспитании имеется больше возможностей, чем в школе, руководить индивидуальным развитием ребенка, учитывая его особенности и склонности. Пирогов призывал воспитателей и родителей тщательно изучать духовный

мир ребенка, разумно направлять развитие и воспитание детей.

Лев Николаевич Толстой (1828 -1910) был сторонником семейного воспитания и обучения детей дошкольного и раннего школьного возраста. Воспитание детей он считал одной из самых важных задач и обязанностей родителей.

Главным условием первоначального семейного воспитания детей Толстой считал здоровый семейный уклад, согласие родителей, взаимное уважение между ними, единый подход их к детям и делу воспитания, примерное поведение отца и матери, постоянное нравственное самоусовершенствование их, близость, тесное общение родителей с детьми.

Родителям необходимо воспитывать у детей с раннего возраста любовь и привычку к труду. «Привычка к праздной жизни для человека хуже всех бедствий жизни» [10, с. 79]. Поэтому в высшей степени важно, чтобы дети приучались еще с ранних лет работать. Самообслуживание, сильный ручной труд будут содействовать нравственному воспитанию детей.

Воспитание детей в семье должно быть направлено на гармоническое развитие их сил и способностей. Родители должны охранять и укреплять здоровье детей, умственно развивать их, беседуя с ними, читая детские книжки, при этом

они должны обращать внимание на воспитание эстетических чувств детей.

Л.Н. Толстой выступал против применения телесных наказаний в семейном воспитании детей и защищал так называемые естественные наказания детей, которые, по его мнению, учат их связывать причину с последствиями плохих поступков.

В XIX в. в России педагогическая мысль от общих вопросов системы и содержания образования обращается к конкретным проблемам народной и национальной школы, воспитывающему обучению и подготовке учителя, к дисциплине и качеству урока, оценке, поощрению и наказанию и нагрузке учеников во время обучения. Придавалось большое значение воспитательной функции религии и особое место отводится воспитательной функции семьи. Широко известны труды выдающихся русских мыслителей, философов и писателей В.Г. Белинского, А.И. Герцена, В.Ф. Одоевского. Во всем мире признаны педагогические идеи Л.Н. Толстого, изучаются труды Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского. Они выступили с резкой критикой сословной школы и призывами коренного преобразования дела народного воспитания.

Изучая человека, педагогика обобщает накопившийся в истории человечества опыт отношений между людьми: отношения человека в семье и в обществе, отношение к близким и самому себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. - М., 1999г.
2. Аналогия педагогической мысли. В 3т. Т2. Русские деятели и педагоги народного образования и воспитания. / Сост. Н.Н.Кизьмин. М.: Высшая школа, 2001г.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. - М., 1997.
4. Белинский В.Г. Избр. пед. соч. - М., 1999г.
5. История педагогики: Учеб. пособие в 2 частях / Под ред. А.И. Пескунова. - М.: НОРМА-М, 1998. - 2 часть
6. Гессен С.И. Основы педагогики. - М., 2005.
7. Зейлигер-Рубинштейн Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. - Л., 1998.
8. Подласый И.П. Педагогика. - М., 1996.
9. Сластёнин В.А. Педагогика. - М., 1997.
10. Соловков И.А. История педагогики. - М., 2003.

Summary

**THE PROBLEMS OF FAMILY EDUCATION IN THE WORKS
OF NATIVE TEACHERS OF THE XIX CENTURY**

E.I. Polyakova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article is analyzed the problem of family education in Russian pedagogy of the 19-th century. Also touches upon the issues of pedagogical thought in this period, which developed under the influence of various historical events, social and philosophical views. Special attention is given to conditions of effective family life education in the works of Russian teachers and development of the child in the family, which laid the Foundation of the formation of personality.

Key words: child, education, upbringing, moral education, the family, the person, the conditions, personal development, harmonious development, problems, especially parents, carers.

О ПРОБЛЕМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Романова Г.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье определены принципы организации внеурочной деятельности, кратко описаны типы организационных моделей внеурочной деятельности и проблемы их реализации, рассмотрены основные подходы к разработке различных типов образовательных программ внеурочной деятельности, изложена структура указанных программ, этапы их подготовки и внедрения.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, подходы, принципы, программы, модели.

Внеурочная деятельность школьников объединяет все виды деятельности обучающихся (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся, при этом используются формы, отличные от урочной системы обучения.

В проекте Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации выделены основные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная деятельность, проектная деятельность.

В общеобразовательной школе для реализации заявленных задач доступны следующие виды внеурочной деятельности: игровая деятельность; познавательная деятельность, проблемно-ценностное общение, досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение), художественное творчество, социальное творчество (социально значимая волонтерская деятельность), трудовая (производственная) деятельность, спортивно-оздоровительная деятельность, туристско-краеведческая деятельность.

Важно отметить, что успешность в достижении планируемых результатов внеурочной деятельности может быть обеспечена следующими принципами её организации: системность и целостность в реализации образовательных программ различных типов, преемственность образовательных программ, связь содержания с жизнью, с со-

циокультурной средой, единство воспитательных воздействий и взаимодействий всех участников образовательного процесса, постоянное усложнение содержания и характера деятельности обучающихся, дифференциация содержания деятельности и способов её организации в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, уровнем их успешности в осуществляемой деятельности, интересом, мотивацией, актуальным уровнем достигнутых результатов её освоения.

Рассмотрим некоторые подходы к реализации образовательных программ внеурочной деятельности.

Деятельностный подход позволяет не ограничиваться усвоением социального опыта (знания, умения, навыки и привычки поведения), а нацеливать на освоение способов деятельности как основы того, чем должен овладеть школьник. Осуществление данного подхода требует создания условий для целесообразного отбора и оптимальной организации видов деятельности, способствующих успешному развитию личности ребёнка. В рамках деятельностного подхода можно выделить следующие приоритетные направления по видам деятельности:

- ценностно-ориентированная деятельность;
- интеллектуально-познавательная деятельность;
- эколого-трудовая деятельность;
- художественно эстетическая деятельность;
- физкультурно-оздоровительная деятельность.

Деятельностный подход отражает следующие характеристики:

- субъектный характер деятельности, где обучающийся выступает не только объектом органи-

зубей и управляемой деятельности, но и субъектом творческой *самодетельности*;

- развивающий характер деятельности;
- постоянно усложняющийся характер деятельности;
- перцептивно-коммуникативный характер деятельности;
- творческий характер деятельности;
- индивидуально-коллективный характер деятельности;
- социально значимый характер деятельности.

Личностно ориентированный подход к внедрению программ внеурочной деятельности основывается на следующих теоретических положениях:

- в образовательном процессе личность ребёнка является субъектом, а не объектом;
- личность является целью образовательной системы, а не средством для достижения каких-либо внешних целей;
- приоритетными качествами личности являются высшие этические ценности (доброта, любовь, трудолюбие, совесть, достоинство, гражданственность и другие);
- основными факторами социализации и воспитания личности ребёнка являются его природная заданность, социальный опыт, положительная социальная среда, развивающие виды деятельности, атмосфера гуманного общения, позитивная информационная среда;
- ведущим условием развития личности ребёнка является целенаправленный процесс воспитания, основанный на принципах природосообразности, культуросообразности, успешности и креативности развития ребёнка.

Можно выделить следующие типы организационных моделей внеурочной деятельности:

- модель дополнительного образования;
- модель «школы полного дня»;
- оптимизационная модель;
- инновационно-образовательная модель.

Модель дополнительного образования опирается на использование потенциала дополнительного образования преимущественно самой школы и на сотрудничество с учреждениями дополнительного образования детей. Однако надо признать, что большую роль в этом может сыграть и родительский коллектив, например, создавая клубы по интересам, координируя деятельность разновозрастных отрядов, оказывая помощь в разработке социальных проектов. Причём, мотивация школьников к занятиям со взрослыми, не являющимися педагогами школы, зачастую выше, чем со школьными учителями, так как в

этом случае нивелируется так называемое «сопротивление воспитанию».

При использовании данной модели важно обеспечить систему воспитательных воздействий всех структур, преемственность содержания и форм деятельности обучающихся, целостность в реализации целей и задач единой образовательной программы и одновременно дифференциацию и индивидуализацию планируемых уровней результатов для каждого.

Модель «школы полного дня» позволяет в оптимальном объеме объединить учебную и внеучебную сферы деятельности школьников в условиях учебного сообщества, сформировать единое образовательное пространство, обеспечить успешную интеграцию основного и дополнительного образования обучающихся. Данная модель создаёт благоприятные условия для разработки метапредметных проектов обучающихся, направленных на реализацию и развитие социально значимых качеств школьников, достижение образовательных результатов третьего уровня.

Анализ современной школьной педагогической практики позволяет говорить о том, что подобная модель часто предполагает реализацию внеурочной деятельности преимущественно в группах продлённого дня. Это снижает самостоятельность в принятии решения, возможность свободного выбора формы и содержания деятельности, сковывает инициативу школьников.

Оптимизационная модель внеурочной деятельности выстраивается на основе оптимизации всех внутренних ресурсов образовательного учреждения. Предполагается, что в её реализации принимают участие все педагогические работники данного учреждения: учителя, педагог-организатор, социальный педагог, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатели, вожатые, тьюторы и другие. Результативность данной модели обеспечивается взаимообусловленностью и взаимодополняемостью педагогических взаимодействий всех участников образовательного процесса.

Инновационно-образовательная модель опирается на деятельность инновационной (экспериментальной, пилотной, внедренческой) площадки федерального, регионального, муниципального или институционального уровня, которая существует в образовательном учреждении.

Можно выделить следующие этапы подготовки и внедрения программы внеурочной деятельности:

- диагностика всех составляющих воспитательного процесса;

- целеполагание на основе полученных диагностических данных;

- проектирование, планирование, прогнозирование воспитательных взаимодействий (разработка содержательного и процессуального компонентов процесса воспитания);

- организация педагогического взаимодействия (включая мотивацию и стимулирование субъектов воспитательной деятельности);

- анализ и оценка результатов;

- корректировка (при необходимости).

Эффективность достижения планируемых результатов (уровней результатов и эффектов) определяется качественной диагностикой исходного уровня личностного развития, умело подобранным инструментарием отслеживания промежуточных результатов, что позволяет вносить своевременные коррективы в общую деятельность и в программу личностного развития каждого. Необходимо отметить тщательную разработку этапа целеполагания, предусматривающего реализацию определённых требований к постановке планируемых результатов, промежуточных целей и задач, в том числе диагностичность, доступность (реальная достижимость), конкретность, осознанность и осознаваемость с точки зрения полезности для всех и каждого, постоянное усложнение целей и задач, преемственность в системе общих образовательных целей.

Предлагаем следующую структуру разработки образовательной программы внеурочной деятельности:

Обоснование актуальности данной программы. Характеристика состояния проблемы.

Цель. Задачи.

Определение потенциала, на который можно опираться в реализации поставленных задач.

Стратегии реализации программы: содержательный аспект, аспект взаимодействия учебного и воспитательного процесса, управленческий аспект; аспект стимулирования и мотивации, ресурсное обеспечение и тому подобное.

Механизмы реализации образовательной программы: целевые организационно - воспитательные модули, включающие в себя комплекс задач по определённому направлению деятельности и реализуемые на основе компетентностного подхода.

Условия и средства реализации программы внеурочной деятельности: социально-организационные условия, управленческо-ресурсные условия, психолого-педагогические условия, информационно-просветительское обеспечение, подготовка, повышение квалификации и пере-

подготовка педагогических кадров, создание атмосферы творчества и духовного роста, создание ученических объединений и клубов по интересам; использование ИКТ, организация волонтерского движения, использование здоровьесберегающих, лично ориентированных технологий, создание благоприятной социально-психологической обстановки, мониторинг качества всех составляющих образовательного процесса.

Ожидаемые результаты реализации программы внеурочной деятельности.

Критерии эффективности реализации программы по уровням результатов внеурочной деятельности.

Программа внеурочной деятельности обучающихся базируется на следующих принципах:

- принцип социально-педагогического партнерства;

- гуманистический характер воспитательно-образовательной деятельности школы;

- принцип комплексного характера воспитательной работы, соблюдение преемственности традиций;

- требовательность, основанная на уважении и признании прав личности обучающегося;

- принцип оптимального сочетания педагогического руководства и активности обучающихся, развития ученического самоуправления и соуправления структур школьного сообщества в целом;

- приоритет общечеловеческих ценностей в выстраивании взаимоотношений личность-личность, личность- группа, личность-класс;

- учёт возрастных особенностей как основа формирования положительной мотивации к личностному развитию;

- учёт социального опыта обучающихся;

- связь с жизнью, с социокультурной средой;

- создание целостной воспитывающей среды,

- стимулирование различных форм социально значимой инициативы и активности, направленной на совершенствование окружающего жизненного пространства.

Основными подходами к реализации программы внеурочной деятельности можно считать:

- аксиологический подход - ориентация системы образования на формирование системы общечеловеческих ценностей;

- адресный подход - использование индивидуальных (дифференцированных) технологий развития культуры личности с учетом особенностей тех или иных обучающихся (классов), учёт интересов и потребностей школьников;

- принцип модульного подхода к реализации содержания внеурочной деятельности;

- компетентностный подход к оценке результатов реализации программы внеурочной деятельности;

- системно-деятельностный подход - обеспечение единства воспитательных воздействий всех действующих факторов и обуславливающий активность всех участников образовательного процесса.

Актуальность модульного подхода в организации внеурочной деятельности обучающихся сводится к концептуально новому введению в практику механизма действия по целевым организационно-воспитательным модулям, каждый из которых носит комплексный характер, имеет четкие временные границы, общие и поэтапные цели и задачи.

Особенностью модульного подхода к организации работы можно считать:

- учет в постановке и реализации долговременных целей;

- комплексный характер воспитательного воздействия;

- оптимизация конечного результата, что позволяет проводить диагностику в целом и каждого этапа в отдельности;

- расширение числа субъектов деятельности;

- увеличение сферы среды деятельности (группа, класс, школа, город, область, другие регионы);

- возможность осуществления мониторинга каждого структурного уровня школы.

Модульный подход обеспечивает системность в реализации поставленных задач и позволяет избежать формализма в организации внеурочной деятельности, которая иногда сводится к так называемой «системе мероприятий».

Вполне очевидно, что выбор того или иного подхода к разработке и реализации программ внеурочной деятельности различных типов обусловлен в немалой степени уровнем профессионализма педагогических работников: форсирование результатов и форм не способствует повышению качества и эффективности деятельности. Педагог, не владеющий формами деятельности достижения результатов первого уровня, не может обеспечить достижение результатов второго и тем более третьего уровня: от приобретения школьником знаний к формированию позитивных отношений его к базовым ценностям общества и далее – к приобретению школьником опыта самостоятельного социального действия.

Реализация воспитывающих видов внеурочной деятельности во многом зависит от классного руководителя, который является координатором всего воспитательного процесса во вверенном ему классе, оказывая необходимую помощь всем субъектам указанной деятельности.

Summary

ABOUT THE PROBLEMS OF ORGANIZATION OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS IN NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

G.A. Romanova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. Principles of organization of extracurricular activity are certain in the article, the types of organizational models of extracurricular activity and problem of their realization are briefly described, the basic going is considered near development of different types of the educational programs of extracurricular activity, the structure of the indicated programs, stages of their preparation and introduction, is expounded.

Key words: extracurricular activity, approaches, principles, programs, models.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ХОДЕ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Сафонова М.Ю.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения качества подготовки будущих учителей. Средством повышения качества выступают профессиональные педагогические задачи. В статье излагается технология решения педагогических задач.

Ключевые слова: задача, профессиональная задача, ключевые, базовые и специальные компетенции.

Решение задач является одним из путей осуществления межпредметных связей в вузовском процессе, так как требует систематического использования знаний, полученных студентами по циклу общественных, специальных дисциплин, психологии и педагогике. Постановкой задачи преподаватель включает студентов в проблемную ситуацию. Осмыслив ее, студенты ищут оптимальные пути ее решения, что в значительной степени активизирует их познавательную деятельность.

Практическая значимость педагогических задач в профессиональной подготовке студентов давно доказана. Этим можно объяснить интерес исследователей к этой проблеме и появление в последние годы различных сборников педагогических задач.

Содержание задач направлено на преобразующее воспроизведение связей между теоретическими положениями, вариативное воспроизведение знаний с постановкой различных целей, обобщение конкретного материала, подведение частного под общее, конкретизацию обобщенного знания, развертывание его, воспроизведение и самостоятельное выявление механизма действия педагогических законов и закономерностей, выполнение способов применения знаний в сходных и творческих ситуациях, осознание и самостоятельное выделение существенного в задаче, систематизацию и самостоятельный поиск доказательств и ответов на поставленные вопросы. [5]

Педагогические задачи и ситуации, раскрывающие различного рода затруднения, какие возникают в школьной практике, позволяют формировать у студентов умения ориентироваться в сложной обстановке, быстро, оперативно исполь-

зовать психолого-педагогические знания и применять их в нестандартных условиях, создавать новые сочетания средств и способов педагогической деятельности, умение правильно оценивать свои действия, видеть их результаты, своевременно устранять допущенные ошибки и недочеты.

Постоянные упражнения в решении таких задач развивают у будущих педагогов и личностные качества: находчивость, инициативу, уверенность в своих знаниях, вырабатывают у них умения оперировать теоретическими знаниями в практических ситуациях, планировать предстоящую педагогическую деятельность, предвидеть ее результаты, оценивать их значимость, развивают навыки самоанализа, самоконтроля и самооценки. Именно эти черты и качества являются важными показателями готовности выпускников педвуза к профессионально-педагогической деятельности.

В литературе нет пока единого понятия педагогической задачи.

Наиболее широкое определение задачи дал А.Н. Леонтьев (1981). Оно может быть использовано для характеристики любого вида задач, вне зависимости от их специфического содержания: "Задача - цель, данная в определенных условиях", так как достижение цели в проблемной ситуации не может быть прямым и непосредственным, то необходимо найти некоторое средство, с помощью которого можно было бы реализовать поставленную цель в данных условиях деятельности. Это средство является искомым объектом, а требование его определить (выбрать, сконструировать) формулируется как требование задачи.

Спецификой профессиональных задач является их направленность на отражение педаго-

гической реальности, которая может быть представлена в содержании задачи как проблемная ситуация, решение которой создает условия для становления профессионализма и индивидуальности будущего специалиста. [8, с. 96].

В процессе решения профессиональных задач проявляются ключевые, базовые и специальные компетенции, которые в своей совокупности составляют профессиональную компетентность, под которой принято понимать «специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [13].

Ключевые компетенции - компетенции, необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире.

Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности.

Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

В исследованиях ученых РГПУ им. А. И. Герцена выделены основные группы профессиональных задач, ориентированные на становление базовой (общепрофессиональной) компетенции учителя, которые особенно значимы для современного этапа модернизации образования [6, с. 34-37].

Профессиональные задачи:

- видеть ученика в образовательном процессе, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут;
- создавать условия для достижения учеником цели образования;
- взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;
- создавать и использовать образовательную среду;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Процесс решения задач пронизывает всю деятельность, можно обнаружить процесс принятия решения и при формировании цели, и при выборе способов действия, и при формировании программы действий. При этом следует учитывать, что разные люди (или один и тот же человек в разных ситуациях) принимают решения по-разному.

В процессе решения выделяют стадии поиска, принятия и реализации решений. Типичная структура поведения человека в ходе решения – разделение исходной проблемы на множество более

простых промежуточных задач соответственно плану решения [2, с.5].

Под принятием решения понимается только сознательный выбор из имеющихся альтернатив единственного варианта действия, позволяющий человеку добиться наибольшей эффективности. А.А. Ашихмин доказывает, что «принятие решений базируется на операции выбора, реализующей подчиненность всей деятельности определенной цели или совокупности целей. Рано или поздно наступает момент, когда дальнейшие действия могут быть различными, приводящими к разным результатам, а реализовать можно только одно действие, причем вернуться к ситуации, имевшей место в этот момент, уже (как правило) нельзя. [3].

Существуют различные классификации ситуаций принятия решения. Например, Т.Томашевский [1,с.42] выделяет четыре типа ситуаций, в которых необходимо принятие решения о действии:

1. Ситуация выбора (фактически — это классическая ситуация реакции выбора): во всех этих ситуациях человек должен осуществить выбор (селекцию) сигналов, классифицировать их на такие, которые требуют реакции, и такие, которые ее не требуют.

2. Сложная ситуация. Сложными ситуациями называются такие ситуации, в которых человек должен одновременно учитывать сведения, получаемые более чем от одного источника информации, либо выполнять более чем одно действие.

3. Ситуация предпочтения. Когда различные возможные реакции имеют для человека неодинаковое значение, когда по какой-либо причине он выбирает одно из двух.

4. Вероятностные ситуации. Такого рода ситуации возникают в тех случаях, когда человек выполняет определенные операции при недостаточном объеме имеющейся в его распоряжении информации.

Существует несколько типов принятия решения (в соответствии с оценкой соотношения процессов формирования гипотез и их контроля):

1. импульсивные решения (решения принимаются фактически без контроля),
2. решения с риском (контроль – частичный),
3. уравновешенные решения (формирование гипотез и их контроль сбалансированы),
4. осторожные решения (контроль начинается, как бы, подавлять формирование гипотез),
5. инертные решения (контроль подавляет формирование гипотез) [7].

Процедура решения задач в научной литературе описывается по-разному, представим некоторые технологии ряда исследователей.

В.А. Слостенин [11]

1. Постановка задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий.
2. конструирование способа педагогического взаимодействия.
3. осуществление плана решения задачи на практике.
4. анализ результатов решения задачи.

Л.Ф. Спиринов [12]

1. Анализ возникающей ситуации.
2. осознание и формулирование педагогической задачи как задачи системы.
3. разработка программы решения задачи системой.
4. осуществление непосредственного управления подсистемой в процессе решения задачи.
5. анализ результатов решения педагогической задачи и определение степени достижения поставленных целей.

Представленные модели этапов принятия решения во многом сходны и скорее отражают степень детализации тех или иных действий, при этом одни учёные включают в состав изучаемого процесса лишь действия по выработке и принятию решения, другие - действия, связанные с его реализацией. Процесс решения задачи, таким образом, должен быть рассмотрен в системе других процессов, включенных в реальную деятельность человека, при этом связь между мотивом, целью и способом действия далеко не всегда является однозначной.

После того, как получено окончательное решение (идея) и сделан анализ задачи, то, если решенная задача не учебная (то есть не требующая внедрения), надо позаботиться о внедрении решения. Сначала надо подготовиться, потом внедрить (реализовать идею) и проанализировать фактические результаты (обратная связь). На основе анализа фактических результатов от реализации решения проведите вторичный, окончательный анализ правильности решения. Ибо только практика – самый надежный критерий истины.

Анализ школьной практики показывает, что наиболее оперативно и, к сожалению, часто учителями принимаются решения авторитарные и либеральные, но отнюдь не лучшие, не самые эффективные. Выбор подобных решений отражает как сложившуюся в школе систему отношений, так и уровень профессиональной подготовки, личностные качества педагога. Это подтверждает опыт решения задач со студентами на занятиях психолого-педагогического практикума. В работе В. И.

Лещинского [9] предлагается ряд педагогических задач, где приводятся авторитарные, либеральные и наиболее эффективные решения. В задачах даны опровержения либеральных и авторитарных ответов и аргументация «правильного» решения.

Для удобства дана единая модель решения ситуаций: описание ситуации - авторитарные и либеральные «выходы» и их опровержение — конечный ответ в варианте студенческой группы или преподавателя. Некоторые ситуации позаимствованы из практики воронежских педагогов (их имена указаны в ответах). Приведем примеры ситуаций:

1. «Урок литературы в восьмом классе. Учительница «в ударе». Момент вдохновения. Интересно рассказывает, блестяще читает стихи. Сама она такое состояние называет «звонящая струна». Истинное вдохновение посещает нечасто, сегодня посетило. Класс внимает с восторгом. На «Камчатке», у стеночки, сидит «местный хулиган» Сережа, духовная конституция которого недотягивает до уровня высокой поэзии, а вдохновение - ему не передалось. Сережа пытается поговорить с соседями. Молодым баском вторит «звонящей струне»: бу-бу-бу, бу-бу-бу. Отвлекает и класс, и учительницу. Учительница, продолжая объяснение, ловит взгляд Сережи. Сережа на минуту замолкает. Потом - снова: бу-бу-бу. Учительница мягко кладет ему на плечо руку. Снова минута тишины. И опять невыносимое «бубнение». «Сережа, - наконец обращается к нему учитель, - помолчи, пожалуйста». Не помогает. Секунды затишья и снова попытка поговорить, прокомментировать.

Вопрос: Что делать? Что бы вы сделали на месте учительницы? Нет-нет, еще минуту внимания. Ситуацию мы «собрали» из двух историй. Первая - воспоминание учителя, вторая - эпизод из детского сочинения. Так вот, в сочинении финал следующий: учительница, сорвавшись, кричит: «Сколько можно издеваться? Выйди немедленно из класса. Смотрела, просила - бесполезно. Кирпич вместо сердца. Я сказала: выметайся из класса». В ответ ученик бубнит, что он «ничего такого не делал, подумаешь, слово сказал». «Не выйду, - говорит ученик, - за что выгоняете?». И — до конца урока - пререкания, взаимные обвинения и оскорбления. «Струна порвана», урок - насмарку. Итак - решение.

Авторитаристы

- «Поднять его, Сережу, пусть повторит или пусть сам объясняет». Возражение группы. Какой

в этом смысл? Он не сможет сделать ни того, ни другого. Урок прерывается, «струна» рвется: опять пререкания, нотации, и нет гарантии, что потом снова не забуднит.

- «Если ты, Сережа, не выйдешь - уйду я». Урок все равно пропал, так хоть пусть почувствует вину: и одноклассники ему «пару ласковых слов» наедине скажут, и после этого маленького ЧП можно его сильнее «прижать» - сорвал урок, вынудил учителя уйти, тут и родителями, и вы зовом к директору пахнет...».

Возражения. Если одноклассники его раньше не осадил, почему потом осадят? Видимо, «дворовый» авторитет его высок, боятся с ним связываться. Да и опять же - урок сорван. И ведь не в том цель, чтобы мальчишке отомстить посильнее.

Примерно с той же аргументацией отвергались варианты с двойкой, записью в дневник, вызовом директора и другими угрозами и наказаниями.

Либералы

«Еще раз наклониться к нему и тихонько (чтобы класс не слышал) сказать: «Сереженька, милый, ну, помолчи, пожалуйста».

Возражения. Вы думаете, обращение учительницы на уроке (ведь она примерно так и сказала) не подействовало, потому что она приказала вслух? Но ведь все равно так и не скажешь, чтобы никто из ребят не слышал. А если и не услышат? Есть в этом нечто унижительное: этаким хам-царь, которого подобострастно молишь, чтобы не хамил. Да и похоже, не откликнется он на такую, как говорят психологи, «пристройку снизу» - не так, как сказано, «духовная конституция».

«Обратимся к классу. Ребята, ну уймите вы его, наконец! Видите, какой материал интересный. Я не могу так вести урок...» и тому подобное.

Возражения. Если это «местный хулиган», которого боятся, на прямой призыв учителя могут не откликнуться или откликнуться только девочки (так подсказывает опыт). Возможны после этого пререкания между детьми: «Ну, правда, надоел уже, дай послушать» - «А ты чего выслуживаешься? Шестерка» и тому подобное. Кроме того, опять же, скорее всего, «струна» лопнет, если не сорвется урок - упадет настрой, тон.

Решение, предложенное преподавателем и принятое группой.

Похожий эпизод произошел на уроке учителя литературы 44-й школы Воронежа Галины Ивановны Туренко. Когда не помогли взгляды, жесты, легкое увещивание, учительница вдруг прервала объяснение: «Ой, я совсем забыла... У

меня же оценки не выписаны. Сережа, - обратилась она к «хулигану» - пожалуйста, помоги мне. В учительской на столе стопка тетрадей с сочинениями, выпиши на листок, у кого какие отметки». Сказала это таким тоном, будто выделила Сережу, как взрослого, как помощника.

2. «Семиклассники решили сорвать урок математики нового учителя. Прежний позволял учиться спустя рукава, ставил «ни за что» хорошие отметки. Новый - назовем его А.Ф. - требовал учиться и в своих требованиях был тверд, казалось, слишком строг. Его невзлюбили, решили с ним бороться. Смысл борьбы: он нам «делает плохо» - мы ему «сделаем плохо».

Инициатором бойкота стал Витя Лобов, - крепкий, сильный, но, скажем так, не очень умный и трудолюбивый лидер. «Братва, - предложил он, - А.Ф. заходит в класс, а мы его не видим, поняли? Орем, разговариваем, пишем, читаем. Делаем маленький бедламчик. Пусть хоть оборвется - не реагируем. Проверка на вшивость». А.Ф. входит в класс. В классе шум, на учителя никакого внимания ученики не обращают. По глазам ребят, по фальшивой их оживленности, по ряду других деталей учитель догадывается о бойкоте.

Вопрос: Что делать? Что бы сделали вы?

Авторитарные и либеральные варианты группа сразу забраковала. Крика и угроз дети ждут, на них не среагируют, равно как на уговоры и «просьбы о помиловании». Впрочем, они неприемлемы, так как в данном случае обозначал отступление учителя от генеральной линии «на учебу». Звать кого-то из начальства «для усмирения» - себя уронить в глазах того же начальства и, главное, - в глазах детей. А потом что же, на каждый урок директора звать? Да и не признаются, негодники в бойкоте, скажут: ничего особенного не было - окажешься в предураточном положении.

Ряд приемов «на удивление» (имитация обморока, «хулиганство» - два пальца в рот и свист - чтоб люстры закачались) отвергли по этическим соображениям. Оказалось проще планировать дальнейшую (после урока) работу с классом. Здесь хорошие предложения сыпались как из рога изобилия: организовать кружок «Занимательная математика», провести родительское собрание, чтобы привлечь родителей на свою сторону, попытаться обрести единство с ребятами в воспитательных мероприятиях-походах и тому подобное. Но что делать сейчас, когда ты стоишь одинокий перед этой жестокой беснующейся толпой?

Пришлось рассказать студентам реальный конец этой истории. Раскроем псевдоним А.Ф.: Александр Филиппович Гройсман, во вре-

мя описываемой истории - учитель школы № 14 г. Воронежа.

Александр Филиппович написал на доске: «Прошу только одну минуту внимания, я хочу вас поблагодарить». Затихли, удивились: они ему срывают урок, а он хочет их поблагодарить. Учитель говорит: «Вы насолить мне хотите, валяете дурака. Но дело в том, что мне от этого, наоборот, польза. Конечно, мне немного неприятно от такого вашего отношения, но в любом случае мне будут платить зарплату (хотя я ничего вам не объясняю и экономлю силы и голос). И зарплата мне идет, и стаж для пенсии - все так, как если бы я вам объяснял».

Александр Филиппович рассказывал: «У всех на лицах была легкая ненависть: вот гад, как здорово устроился - объясняет, не объясняет, все равно ему идут и зарплата и стаж...».

Вопрос с места: «А если директор зайдет?». Александр Филиппович: «А мне-то что? Урока нет не потому, что я не хочу, а потому, что вы не хотите, я не виноват - вы виноваты». Александр Филиппович тяжело вздыхает и начинает урок.

Возможно такой ход не «сработал» бы в старших классах, но в «пионерском» - сработал. После урока Александр Филиппович искал свои ошибки. Что привело к бойкоту? Решил, что, желая дисциплинировать класс, был излишне сух и строг. Со старшеклассниками общался «по-человечески», а здесь изменил себя. На будущее наметил, учитывая специфику класса, сделать уроки интереснее, занимательнее - отводить время на свои любимые смешные логические задачки, решил и с семиклассниками (как со старшими) иногда разговаривать «о жизни». Надо было менять их мышление, - говорил Александр Филиппович - вот этим и занялся. А на том уроке мне было очень важно не уронить себя в их в собственных глазах. Может, я действовал неправильно - я не знаю, как правильно - но все-таки, я считаю, - не уронил».

3. «Восьмой класс. Урок географии. Минут через десять после начала в класс заходит Сережа Ленков. Взмыленный, на шее след свежезамытой царапины, пуговицы на пиджаке оторваны. Ясно, что на урок Сережа явился после недавней драки, наскоро приведя себя в порядок. Взгляд злой, сосредоточенный. Под ноги ему попадает чья-то сумка, стоящая в проходе. Отшвыривает ее ногой. Шумно, с грохотом, достает учебник, ручку. Ведет себя явно вызывающе. Сережа - один из лидеров в классе. Учительнице он нравится своей честностью, прямоотой, обостренным чувством справедливости, учится неплохо, хотя география к его

любимым предметам не относится - сам об этом как-то сказал. Мальчишки, оживившись, оглядываются, шепчутся - пытаются выяснить у Сережи, что произошло. Он хмуро и гордо что-то басит своим соседям. В это время ученица отвечает у карты, но внимание класса приковано к Сереже. Как вести себя учителю?

Авторитарные варианты (выгнать, потребовать дневник) группа отвергла, так как, во-первых, неизвестно, «куда» мы выгоняем Сережу (к обидчикам? Болтаться по коридору? - еще директору на глаза попадет), во-вторых, ясно, что, выгнав Сережу, учитель резко портит хорошие отношения с ним и с классом. Неизвестно ведь, что произошло - зная Сережу, можно предположить, что мы наблюдаем негативные последствия некоего благородного поступка (вступился за слабого и тому подобное). Дневник сейчас требовать - только нарываться на неприятность, может быть, на грубость: Сережа еще расстроен, разгорячен.

Либералы. (Обычный для них вариант решения) предпочитают «не заметить». Группа благожелательно встречает такое предложение: объявить небольшую письменную самостоятельную работу. Все займутся делом, отвернутся от Сережи. Да и он сам за это время скорее успокоится.

Комментарий преподавателя

Ситуация позаимствована из практики учительницы Н.П. Она так объяснила свои действия: «Я тоже сначала подумала о контрольной работе. Но такой вариант меня не удовлетворял вот почему. Сережа впервые повел себя по-хамски, и мне не хотелось это хамство оставлять без внимания, промолчать. Я хорошо знала Сережу, поэтому обратилась к нему с такой речью: «Я знаю, что Сережа не может пройти мимо несправедливости. Я уверена, что и сейчас он защищал справедливость, вел себя честно и прямо. Но мне очень неприятно, что на уроке он повел себя по-другому, несправедливо по отношению ко мне, ко всем нам». Некоторое время Сережа сидел, уткнувшись взглядом в крышку стола, затем встал и громко попросил прощения. Конечно, он плохо воспринял потом, о чем идет речь на уроке, но до конца сидел тихо, спокойно. После его извинения работал и класс».

Использование в учебном процессе различных типов профессиональных задач предполагает и своевременный учет и устранение тех трудностей, которые возникают у студентов при решении задач и анализе педагогических ситуаций.

Наиболее типичны из них следующие: неуме-

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ХОДЕ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

ние обосновывать решения педагогических задач, неумение кратко, целенаправленно, последовательно и аргументированно излагать ответ на вопрос задачи.

Методика использования педагогических задач в учебном процессе весьма разнообразна. Их

можно использовать в лекциях, на семинарских и практических занятиях, практиковать для самостоятельного решения в виде домашних заданий по курсу, на зачетах и экзаменах, во внеаудиторной работе (педагогические олимпиады, конкурсы, педагогические кружки).

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Принятие решения в психологии. - М., 1974, с.42
2. Арсеньев Ю. Н. Принятие решений / Ю.Н. Арсеньев. – М.: Юнити-Дана, 2003. – 272 с
3. Ашихмин А.А. Разработка и принятие управленческих решений: формальные модели и методы выбора. — 3-е изд., стер. - М.: Издательство Московского государственного горного университета, 2004. - 80 с.
4. Кан-Калик В.А., Никандров И.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского.- М.: Просвещение, 1978.
6. Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
7. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М.: Педагогика, 1970.
8. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования - М., 2001.
9. Лещинский В. И. Педагогическая технология личностной ориентации. Воронеж: изд-во им. Е.А. Болховитинова, 2003.
10. Основы педагогического мастерства - М., Просвещение, 1989
11. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2005.
12. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое
13. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 20

Summary

IMPROVEMENT OF QUALITY PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF SOLVING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TASKS

M.J. Safronova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. Article is devoted to a problem of improvement of quality of preparation of future teachers. As means of improvement of quality professional pedagogical tasks act. In article the technology of the solution of pedagogical tasks is stated.

Key words: task, professional task, key, base and special competences.

НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА

Скугарёва Г.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье уточнено понятие «социальное партнёрство», определены его субъекты, направления, исследуется нравственный аспект взаимоотношений учителя и родителей в контексте социально-партнёрского взаимодействия с учётом выявленных факторов и противоречий.

Ключевые слова: социальное партнерство, нравственные отношения учителя и родителей учащихся.

Сегодня вряд ли кто-то будет отрицать, что современная школа в силу общих процессов демократизации общества - это школа новых отношений между учащимся, родителем и учителем. Термин «социальное партнерство в образовании», как и сама деятельность, получили полноправное признание в современной России в 21 веке. В условиях современного образования, которое является одной из наиболее значимых ценностей общества, идея социального партнерства заключается в объединении усилий общества и государства для решения наиболее актуальных проблем в этой социально значимой сфере.

Соответственно, социальное партнерство (англ. partnership), соглашаясь с мнением И.А. Хоменко, можно определить как особый тип совместной деятельности между субъектами образовательного процесса, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их взаимодействия и развития, ориентирующий участников на равноправное сотрудничество, поиск согласия и достижение оптимальных отношений [12].

Полноправными участниками образовательного процесса, полноправными субъектами и партнёрами в образовательной деятельности признаны быть родители учащихся. Данная позиция является приоритетом государственной образовательной политики, её декларирование подтверждают основные документы в сфере образования последнего десятилетия: «Закон об образовании в Российской Федерации» [10], «Концепция модернизации российского образования до 2020г.» [4], «Концепция общероссийской системы

оценки качества образования» [9], «Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» [5] и другие.

Вместе с тем, образовательная практика свидетельствует, что родители еще не осознали свою новую позицию партнера, а потому они не всегда готовы к диалогу со школой, не каждый из них видит в этом необходимость, отдавая все образовательные полномочия педагогам, поэтому школа должна и может выступать инициатором такого взаимодействия. При возникновении контакта, обратной связи, создается положительная мотивация в содействии и школе, и учителю, и ребенку [11].

В процессе партнёрского взаимодействия семьи и школы могут проследиваться следующие направления:

1. Создание единой воспитательной среды, созданной авторитетом родителей и учителей, в которой ослабевают или совсем теряет свою значимость «улица» и негативное влияние СМИ.
2. Формирование единства требований к учащимся в семье и в образовательном учреждении.
3. Координация деятельности различных социальных институтов, участвующих в решении проблем семьи или конкретного ребенка в ней.
4. Информирование по вопросам обучения и воспитания школьника и его социальной защиты.
5. Педагогическое просвещение родителей, способствующее повышению уровня их педагогической культуры и компетентности.
6. Включение родителей в принятие управленческих решений, предусматривающее вовлечение делегированных представителей родительской общественности в коллегиальные органы, в обсуждение и принятие решений по совершенствованию образования и воспитательной работы

с детьми в условиях семьи и образовательного учреждения.

7. Социально-психологическое сопровождение воспитания детей в семье, включающее диагностику и поддержку, направленные на создание благоприятного психологического климата в семье в периоды кратковременных кризисов.

8. Правовую коррекцию межличностных отношений в семье, где имеет место психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния.

Как видно, социальное партнерство является эффективным механизмом демократизации системы образования и обновления его сущности, содержания, методов и форм деятельности. Основной сферой, в которой формируется как человеческий, так и социальный капитал, является сфера образования, поэтому именно здесь и должны быть сфокусированы усилия общества и государства. Данный тезис актуализируется ещё и тем, что в настоящее время уделяется большое внимание на государственном уровне проблеме удовлетворения именно содержательного запроса родительской общественности к школе, переводу фокуса внимания родителей с преимущественно финансово-экономического, как было раньше, на сугубо содержательный компонент образования и на поиск способов его регулирования. В свою очередь, содержательный компонент образования базируется на нравственных ценностях, которые и определяют приоритеты современной образовательной политики. Модель новой школы в совокупности с новыми образовательными стандартами призваны обеспечить духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности как основы гражданского общества.

Внушает оптимизм то обстоятельство, что интерес к современной российской школе и желание изменить ситуацию по возрождению духовного здоровья нации стали президентской инициативой. Уместно в данной связи упомянуть, что в своём ежегодном послании Федеральному Собранию 12 декабря 2012 года Президент Российской Федерации В.В. Путин констатировал: «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп – милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи, – дефицит того, что всегда, во все времена исторически делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились <...> Мы должны беречь уникальный опыт, который передали нам наши предки. Россия веками развивалась

как многонациональное государство (изначально так было), государство-цивилизация, скрепленное русским народом, русским языком и русской культурой, которые для всех нас родные, которые нас объединяют и не дают раствориться в этом многообразном мире»[7].

Представляется актуальным рассмотреть нравственный аспект отношений учителя и родителей в контексте социально-педагогического партнёрства как предмет исследования в настоящей статье.

Отношения «учитель – родители учащихся» являют собой значимый педагогический фактор, который оказывает большое воздействие на нравственную жизнь учащихся. Особенностью этих отношений является то обстоятельство, что в данную систему партнёрских отношений учитель вовлекается объективной необходимостью пребывания в должности и самими условиями осуществления педагогического процесса, и роль учителя в этой связке продолжает оставаться доминирующей, что представляет определённую трудность в формировании отношений с родительской общественностью, обусловленных морально-педагогической окраской.

Ещё одно важное обстоятельство, которое должно приниматься во внимание при изучении нравственных отношений школы и семьи: школа или развивает нравственные качества ребёнка, заложенные в семье, или вынуждена его перевоспитывать. В обоих случаях педагог призван вникнуть в семейную нравственную ситуацию, а родители – знать нравственно-педагогические требования учителя. Одна из значимых профессиональных обязанностей учителя – это организация такого партнёрского отношения с родителями учащихся, чтобы оно дополняло его педагогические действия и не умаляло специфическую сферу родительского влияния.

Между тем, партнёрское взаимодействие между учителем и родителями может быть осложнено рядом факторов: межвозрастные барьеры, влекущие различие взглядов молодого и старшего поколений, иногда переходящих в определённую конфронтацию в рамках школы, новый социальный запрос к образованию, означающий одновременное освоение педагогом многих необходимых старых и немалого числа новых профессиональных и социальных установок, возрастание воздействия семьи на школу, требующее специальной подготовки молодых учителей к работе с родителями, которая еще не сложилась в ВУЗе, наконец, всё ещё невысокий социальный статус учительства, вызывающий внутреннее не-

довольство педагога и, соответственно, психологическую напряжённость, отражающуюся на взаимоотношениях с родителями.

Среди других причин могут быть названы следующие: отстранённость между учителем и родителями учащихся, которая возникает вследствие отсутствия контактов, определённости представления учителя о родителях ученика и тех, в свою очередь, об учителе, а также недоброжелательность отношений. В числе оснований могут быть: разобщённость интересов, большое число обязанностей, которые предъявляются сторонами друг к другу, различие типов отношений к ребёнку, различный уровень педагогической квалификации или вовсе её отсутствие у родителей. Попытаемся конкретизировать вышесказанное.

Непомерно большое количество обязанностей, которые предъявляются претенциозно сторонами без учёта возможностей и обстановки, в силу их невыполнимости на практике, ведут к непониманию, неблагодарности, досаде. С другой стороны, повышенный уровень требований свидетельствует о высоком уровне ожиданий от учителя.

Различие типов отношений к ребёнку вытекает из различия психологических особенностей институтов школы и семьи, представляющих собой разные социально-психологические группы с многообразными функциями и отношениями, взаимодействующими между собой, сохраняя в отношении ученика установившиеся и привычные (для своей группы) связи и стереотипы. Эти противоречия усиливаются в том случае, когда учитель по своей сути формалист и рассматривает свою деятельность как службу, устанавливая с учащимися лишь деловые отношения. Родители и близкие проявляют «человеческий» подход к ребёнку, внимание и забота о нём – их нравственная потребность, и они не могут соглашаться с сухим (формальным) отношением учителя к ученику, а учителю эти претензии и переживания родителей кажутся чрезмерными. Из-за разной природы подхода к учащимся и возникает недовольство сторон, которое может быть устранено в случае, если учитель сумеет понять позицию родителей и учесть в своей деятельности переживания и опасения их за судьбу своего ребёнка.

Иногда противоречия подобного рода возникают из-за разноаспектной информированности о ребёнке: родителям более известна жизнь их ребёнка вне школы, учитель в свою очередь более информирован о нём как об ученике, в его поле информации школьная успеваемость, поведение в школе, отношения с одноклассниками и другие.

Разный уровень педагогической подготовленности родителей и учителя также может вызывать противоречия. Различный уровень компетентности в понимании целей, задач и методов воспитания и обучения порождает расхождение во взглядах, создаёт у учителя неоправданное стремление доминировать в вопросах обучения и воспитания, свысока относиться к мнению другой стороны, что затрудняет контакты и изначальную необходимость в сотрудничестве. Причины противоречий между учителем и родителями учащихся, способные помешать установлению педагогически целесообразных контактов, содержат факторы, которые часто могут быть смягчены.

Педагогическая мораль предусматривает выявление таких требований к личности учителя, которые являются педагогически целесообразными и необходимыми при установлении им контактов с родителями учащихся и должны носить постоянный характер. Среди них: *сознание и нравственная ответственность учителя перед родителями учащихся за результаты обучения и воспитания*. Выполнение данного требования предусматривает решение задачи, поставленной в поручении Президента РФ В.В.Путина: «усиление контроля за качеством образовательных услуг на федеральном и региональном уровнях, предусмотрев участие в осуществлении указанного контроля институтов гражданского общества»[6].

Педагогическая целесообразность этого требования основана на необходимости максимальной информированности о ребёнке и учёте этой информации в работе учителя, а также на соблюдении единства педагогических требований по отношению к ребёнку обеими сторонами. Вместе с тем необходимо ещё раз в контексте нашей темы подчеркнуть, что родители учащихся и учитель взаимно ответственны за воспитание ребёнка перед обществом. Причины нежелания учителя устанавливать контакты с родителями могут лежать в области необоснованно высокой самоуверенности в своих педагогических возможностях, равнодушии, отсутствии чувства сознания и ответственности.

Ещё одно педагогически целесообразное требование к личности учителя, обусловленное *недопущением оскорбления родительских чувств необоснованной, необъективной оценкой способностей, успеваемости и поведения их детей*. Проявление небрежности и предвзятости в суждениях детьми переживается очень остро и передаётся своим родителям, которые болезненно и чутко реагируют на это. Учитель обязан

давать ученикам только объективную характеристику, говорить о ребёнке уважительно, демонстрируя свой педагогический такт, тем самым приобретая в родителях союзников в обучении и воспитании детей.

Повышением авторитета родителей в глазах детей, умением оценить и показать детям наиболее значимые качества их родителей учитель приобщает детей к важной стороне нравственности, прописанной ещё в библейских заповедях – почитанию родителей, заставляет их задуматься, детьми каких интересных и уважаемых людей они являются. Учитель, который влияет на рост авторитета родителей в глазах своих учеников, тем самым поднимает собственный авторитет.

Следующее педагогическое требование сформулируем как *«тактичное предъявление необходимых требований к родителям с целью повышения уровня воспитанности детей и формирования педагогической культуры родителей с сохранением своей социальной роли и профессиональной позиции»*. Данное требование особенно актуально в условиях снижающегося воспитательного потенциала семьи, обусловленного высокой степенью занятости родителей, неблагоприятной психологической обстановкой в некоторых семьях, отсутствием общих интересов и семейных традиций. Часто те нравственные ценности, которые прививаются в школе, стираются в результате негативного воздействия семьи. Однако при этом учитель не должен расписываться в собственном педагогическом бессилии ни по отношению к ребёнку, ни по отношению к его родителям, выстраивая свои отношения на позициях социального партнёрства: взаимном контакте, обратной связи и доверии.

В педагогической практике зачастую возникают ситуации, влекущие за собой *критические*

замечания родителей учащихся по отношению к учителю. Критика от родителей учащихся приобретает более конструктивный характер, когда учитель сам выстраивает диалог, проявив педагогическую этику, профессионализм общения, включив психологический инструментарий взаимодействия. Требовательный к себе педагог всегда найдёт в замечаниях родителей нечто полезное. Тем более что при отсутствии критики недовольство родителей сохраняется, приводя к взаимному непониманию и недоверию к авторитету учителя.

Таким образом, исследование в рамках обозначенной темы нравственных отношений подсистемы «учитель – родители учащихся» показало, что данные отношения являют собой значимый педагогический фактор, который оказывает существенное воздействие на нравственную жизнь учащихся. И хотя семья является, бесспорно, важнейшим источником формирования нравственных позиций ребёнка, закрепления его нравственно-психологических установок, в оптимальном варианте педагог должен стать частью семейной микросреды, а родители ученика – частью его школьной микросреды. Их взаимодействие должно основываться на позициях социального партнёрства, характеризующегося доверием, общими целями и нравственными ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат их взаимодействия и развития, направленный на воспитание ребенка, формирование его личности, как «высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа России»[2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Белухин Д.А. Педагогическая этика: желаемое и действительное. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128с.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 24 с.)
3. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 27.12.2009) // «Российская газета» - 29.12.2009.
4. «Концепция-2020: развитие образования» // «Мой профсоюз», №25 от 17.06. 2008.
5. «Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» // «Собрание законодательства РФ» - 28.02.2011, № 9, ст. 1255.
6. Перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию 25.10.2005 г. Пр.- 2005 от 10. 12. 2005 г. // Официальные документы в образовании. - № 1, 2006.
7. Послание Президента РФ В.В.Путина Федеральному Собранию РФ // «Российская газета» - 13.12. 2012 г., N 287.
8. Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 №61 г. Москва «О федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы»// Собрание законодательства РФ. 07.03.2011. №10, ст.1377.
9. Спасская, В.В. Актуальные изменения законодательства по вопросам осуществления надзора, контроля и оценки качества образования в Российской Федерации [Текст] / Спасская В.В. //Сб. «Построение Общероссийской

- системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования» / М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2007.- 90 с.
10. Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. 160с.
11. Фомина, Т.Ф., Самарцева, О.К., Горшкова, М.И., Руссова, О.Н. Как узнать, что думают родители о школе или Методические рекомендации по изучению мнения родителей о работе школы / Т.Ф. Фомина, О.К. Самарцева, М.И. Горшкова, О.Н. Руссова. Архангельск-Самара: Центр «Социальная Механика», Центр социальных измерений «Фокус», 2009. 41 с.
12. Хоменко И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнёрства // Директор школы. N4. 2007. 83-88с.

Summary

THE MORAL FOUNDATIONS OF RELATIONS BETWEEN TEACHER AND PARENTS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PARTNERSHIP

G.N. Skudareva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article refines the notion “social partnership” and gives the definition of its subjects and directions. It examines the moral aspect of relations between a teacher and parents in conditions of social and partner interaction considering the detected factors and contradictions.

Key words: social partnership, moral relationship of teachers and parents.

СИСТЕМА ПЕРЕВОСПИТАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗАПУЩЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РОССИИ: 20-30-Е ГГ. XX ВЕКА

Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматривается деятельность государственных институтов и учебно-воспитательных организаций в отношении социально запущенных детей в 20-30-е годы XX столетия.

Ключевые слова: беспризорность, безнадзорность, социально запущенные дети и подростки, приемники-распределители, трудовые коммун, школы-коммун, школы-колонии.

В России в 20-30-е годы педагоги большое внимание уделяли реабилитационной педагогике, то есть проблеме воспитания детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В первые годы советской власти детская беспризорность в стране приняла небывалые размеры. Первая мировая война, революция, Гражданская война, ее последствия привели к разрушению хозяйства, распаду общественных и семейных связей. Как результат – сироты, бездомные, беженцы, беспризорные, которые рано или поздно пополняли собою кадры так называемых «малолетних преступников».

В 20-е годы беспризорность, безнадзорность считались народным бедствием и требовали чрезвычайных государственных мер борьбы с ними. Главное внимание уделялось спасению жизни детей, предоставлению им элементарных условий существования. В целом, в педагогике тех лет нашли отражение оптимистические идеи перевоспитания (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, С.Т. Шацкий и другие). Ученые предлагали как можно скорее вовлечь таких детей в здоровую воспитательную среду, разделив их на два слоя:

а) дети, способные немедленно водвориться в нормальную трудовую и педагогическую атмосферу; б) дети, которые должны пребывать вплоть до их исправления в специальных воспитательных трудовых колониях (в открытой форме пребывания). Педагоги и психологи выделяли 3 группы причин, затрудняющих реабилитацию таких детей: соматические, психические и социальные.

Нам важно понять, как удалось обогреть бездомное детство и решить в середине 30-х годов проблему социально запущенных детей в целом. Тем более, что и сейчас беспризорность детей в России, криминализация обстановки вызывает большую тревогу в обществе. Так, по данным раз-

личных экспертов, число безнадзорных в России составляет от 500 тыс. до 2 – 5 млн. несовершеннолетних.

В настоящее время можно говорить о духовной беспризорности детей и подростков как результате изменений в экономике, политике и общественных отношениях в социуме. Произошла дифференциация современного общества, возникла резкая разница между богатыми и бедными слоями населения. Перед обществом и государством вновь встали задачи социальной защиты малообеспеченных слоев населения, создание адекватной системы помощи и поддержки социально запущенным детям и подросткам.

В 1918 году одним из первых учреждений для социально запущенных детей и подростков была создана Комиссия по делам несовершеннолетних при Народном комиссариате просвещения (Наркомпрос). На Комиссию по делам несовершеннолетних при Наркомпросе возлагалась ответственность по борьбе с детской беспризорностью, безнадзорностью, правонарушениями: обследование жизни детей, находящихся в неблагоприятных семейных условиях, установление случаев жестокого обращения взрослых с детьми, привлечение к судебной ответственности взрослых за эксплуатацию детского труда, сводничество и тому подобное. В функции Комиссии входили также забота о дальнейшей судьбе ребенка, оказание ему материальной и моральной поддержки, создание более благоприятных условий для его жизни [7]. На основании социологического обследования изучения личности ребенка члены Комиссии определяли соответствующие меры медицинского, педагогического, социального воздействия. Из педагогических мер Комиссиями по делам несовершеннолетних чаще всего применялись беседы, замечания, внушения, передача под присмотр родителям-опекунам, устройство на работу и в учебно-воспитатель-

ные учреждения для социально запущенных детей и подростков [2, 7]. Комиссии по делам несовершеннолетних организовывались в крупных городах и районных центрах страны. В состав их входили педагоги, представители местного отдела народного образования, народный судья и врач. На заседаниях присутствовали и представители советских, партийных и общественных организаций.

Со второй половины 20-х годов в общей системе социального воспитания усилилась работа по предупреждению правонарушений детей и подростков. Работа Комиссии с населением стала строиться по линии педагогических консультаций, бесед, рекомендаций по профилактике правонарушений и беспризорности. Педагогическая пропаганда осуществлялась в семье, на предприятиях с целью организации более планомерной работы с социально запущенными детьми.

В феврале 1919 года был опубликован декрет об организации Всероссийского Совета защиты детей [6]. Совет защиты детей заботился об охране жизни и здоровья подрастающего поколения, координировал работу всех государственных ведомств и организаций по оказанию помощи социально запущенным детям. В декабре 1921 года Совет защиты детей был заменен Комиссией по улучшению жизни детей при ВЦИКе, в обязанности которой вменялось оказание материальной и социальной помощи детям и подросткам.

При Главном отделе социального воспитания (Главсоцвос) Наркомпроса РСФСР в 1920 году был организован отдел СПОН (социально-правовая охрана несовершеннолетних), занимавшийся охраной детства, перевоспитанием социально запущенных детей и подростков.

С 1921 года активно действовала ДСИ (Детская социальная инспекция), которая оказывала всевозможную поддержку нуждающимся в помощи детям: выявление неблагоприятных семейных условий, расследование случаев жестокого обращения взрослых с детьми, привлечение виновных к судебной ответственности; принятие мер к вовлечению беспризорных в детучреждения народного образования, организация общественности для оказания помощи детям, участие в работе органов, ведущих борьбу с проституцией, нищенством и так далее.

Наряду с ДСИ борьбой с беспризорностью занимались Комитеты крестьянской взаимопомощи, которые проводили учет беспризорных, снабжали их продовольствием, помещали детей в артели, сельхозкоммуны, частные семьи с выдачей продовольствия, обуви, одежды.

В целях целенаправленной и согласованной работы была учреждена Центральная Комиссия (1925 г.), в состав которой входили представите-

ли Наркомпроса, здравоохранения, юстиции, внутренних дел, а также представители ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ, женотдела ЦК ВКП(б), ЦК крестьянских обществ взаимопомощи. В результате голода, разрухи и других тяжелых последствий Гражданской войны и революции число беспризорных детей к 1921 году возросло до 4,5 млн. К 1927 году число беспризорных, безнадзорных, правонарушителей резко снизилось. К началу 1928 года по всему СССР насчитывалось около 300 тысяч беспризорных, в постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» (1935 г.) было заявлено, что в стране ликвидирована массовая беспризорность. Наличие беспризорности признавалось, но объяснялось отдельными недостатками.

В целях перевоспитания социально запущенных детей и подростков и приобщения их к общественно полезному труду были созданы для них специальные учреждения. К ним относились: приемники, наблюдательно-распорядительные пункты и детские ночлежки. Приемники оказывали социальную помощь детям от 3 до 18 лет. Их задачами являлись создание жилищно-бытовых условий, выяснение запаса знаний, предрасположенности к дурным поступкам, заболеваниям. Срок пребывания детей и подростков в приемнике – от 2 недель до 6 месяцев. Приемники курировали сотрудники Детской социальной инспекции, представители из отделов народного образования, студенты высших и средних учебных заведений, фабрик, заводов и общественных организаций. Воспитательная работа заключалась в том, чтобы привить детям санитарно-культурные навыки, сформировать чувство ответственности, вовлечь детей в трудовую и общественную жизнь. Большое внимание уделялось навыкам самообслуживания, самоорганизации. Детей старше 14 лет привлекали к работе в мастерских с целью приобщения их деятельности к промышленному производству, определяли в учреждения профессионального образования (профессиональные школы или ФЗУ), производственные артели. Часть воспитанников направляли в трудовые школы-коммуны. В центр жизнедеятельности приемника была поставлена общественно полезная работа, с помощью которой ликвидировался разрыв школы с жизнью, осуществлялась педагогизация социально запущенных детей и подростков. Труд рассматривается как основа жизни и формирования личности. При этом самоуправление является лучшим средством развития активности детей и имеет в своей основе трудовое начало [3].

Детей (в возрасте от 8 до 14) и подростков (в возрасте от 14 до 17 лет), которые совершали серьезные проступки, направляли в наблюдательно-

распорядительные пункты. Пребывание в них длилось от 3 недель до 4-6 месяцев. В наблюдательно-распорядительных пунктах проводилось глубокое медико-социально-педагогическое исследование детей. Основная задача – найти эффективные методы воспитательного воздействия. Изучение детей осуществлялось в процессе учебно-воспитательной работы (игры, труд, самообслуживание, занятия по школьным предметам и тому подобное). В распределителях особое внимание уделялось идейно-политическому воспитанию, приобщению к общественно полезному труду. Работники пунктов помогали ребенку возвратиться в семью, устроиться на производство, получить элементарные общеобразовательные и профессиональные навыки, подготавливали детей и подростков к учреждениям социального воспитания [8].

К концу 20-х годов произошло слияние приемника и наблюдательно-распределительных пунктов, получивших название детского приемника-распределителя. В нем объединились все виды административной и воспитательной работы. Этот тип детского учреждения функционировал в последующие десятилетия и в измененном виде существует до настоящего времени.

С 1924 года в педагогической работе детского ночлежного учреждения учитывались особенности детей с тем, чтобы переключить их на общественно полезные дела. Для общественно-политического воспитания привлекались комсомольцы и пионеры. Для формирования сознательности социально запущенных детей и подростков организовывались экскурсии на производство, в пионерские отряды, в самодеятельные кружки и тому подобное. В некоторых ночлежках оборудовались пионерские уголки. Большое внимание уделялось самоорганизации ребят [1, 8-18]. Из ночлежного дома дети распределялись в детские дома, трудовые коммуны, школы-коммуны, школы-колонии, производственные артели [4, 356.]. Особую педагогическую ценность в артелях представляла связь производства, обучения и педагогического, политического просвещения. Возникнув как одна из форм трудового объединения, производственные артели превратились в специальный тип учебно-воспитательных учреждений для социально запущенных детей и подростков.

В системе перевоспитания социально запущенного контингента в 20-30-е годы особую роль сыграли так называемые трудовые коммуны, школы-коммуны, школы-колонии, опыт которых в дальнейшем имел широкое распространение по всей стране.

Впервые в послереволюционные годы, в тяжелых условиях гражданской войны, экономиче-

ской разрухи и детской беспризорности педагогами-энтузиастами были созданы гуманистические воспитательные системы, добившиеся удивительных результатов в обучении и воспитании социально запущенных детей и подростков. Это школа для беспризорных и трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф.М. Достоевского в Петрограде во главе с В.Н. Сорокой-Росинским; школа-коммуна № 1, созданная в Одессе педагогами С.М. Ривесом и Н.М. Шульманом; опытная станция по борьбе с беспризорностью, которую возглавила О.В. Кайданова; Московская опытно-показательная школа-коммуна им. П.Н. Лепешинского, возглавлять которую от Наркомпроса был направлен М.М. Пистрак; организованные А.С. Макаренко Полтавская и Куряжская близ Харькова трудовые колонии имени Горького, Харьковская трудовая коммуна имени Дзержинского; Прилуцкая трудовая коммуна для мальчиков и юношей; Большевская коммуна; Лопасненский институт трудового воспитания «Новая жизнь» для бывших правонарушительниц девочек и девушек; Солотчинская детская колония для трудных и ряд других. Помочь детям избавиться от негативного опыта, преодолеть вредные привычки, найти свое место в жизни призваны были данные учебно-воспитательные учреждения.

Исходя из общей методологической установки правительства, нацеливающей на укрепление связи школы с жизнью и практикой социалистического строительства, педагогика 20-30-х годов указывала на неправомерность замыкания педагогического процесса только в стенах школы. В научных трудах тех лет учебно-воспитательные проблемы рассматривались как часть общей революционной проблемы по переустройству жизни. Такой подход был характерен для П.П. Блонского, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевича, М.М. Пистрака, С.М. Ривеса, В.Н. Шульгина, С.Т. Шацкого и других видных педагогов. Педагоги считали главными жизненными стимулами труд, общественную работу, самодеятельность, воспитание личности через коллектив.

Работа с детьми во всех школах-коммунах и школах-колониях строилась на следующих принципах: образование, профессиональная подготовка, физическое воспитание, морально-политическое воспитание, развлечение, процессы управления и самоуправления. За деятельностью детских домов, социальных приютов, школ-коммун, школ-колоний наблюдали специально созданные органы (органы опеки, образования, юстиции, здравоохранения, местные советы, общественные деятели и другие). Основная цель учебно-воспитательных учреждений заключалась в том,

чтобы через организацию трудовой, коллективной и общественно-политической деятельности подготовить подрастающее поколение к работе для строительства социализма, приобщить к фабрично-заводскому коллективу. Решались вопросы об обязательном политическом обучении и о формировании нового человека с коллективистской психологией.

В систему учреждений для несовершеннолетних входили детские дома и так называемые общежития для детей детдомов старшего подросткового и юношеского возрастов. Положительные результаты в воспитании социально запущенных детей и подростков были в тех учреждениях, где хорошо поставлена работа школы и мастерских, где была налажена связь с производством. Дети не только приобретали квалификацию, но и чувствовали связь своей деятельности с потребностями страны.

В детских домах, трудовых коммунах и колониях в соответствии с жизненными потребностями создавались детские комиссии: хозяйственные, производственные, санитарные, культурно-просветительские и тому подобное. Создание таких комиссий (бригад) способствовало укреплению дисциплины, ответственности, форми-

ровало навыки взаимной помощи и так далее. Это были своего рода формы самоуправления. Направляющим, организующим и контролирующим органом являлось общее собрание [5]. Как правило, ежемесячно проводились общие вечера, на которые приглашались фабричные, детдомовские ребята. В зависимости от содержания вечера (театральная постановка, литературно-музыкальная композиция, спортивно-массовые маршировки и тому подобное), коммунары (колонисты) разучивали роли, шили костюмы, изготавливали декорации и тому подобное. В опыте учебно-воспитательных учреждений вызревали формы работы политехнической школы, ее связи с предприятиями, вошедшие затем в массовую педагогическую практику: производственная практика учащихся на предприятиях, комплексные темы и проекты, выполняемые учащимися в процессе общественно необходимого труда, учебно-производственные отчеты учеников.

Опыт этих воспитательных систем – одно из интереснейших явлений отечественной педагогики. Педагогические новшества их создателей, неразрывно связанные с породившим их временем, заслуживают внимания и переосмысления в наши дни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Драпкина И. Поведем за собой беспризорных ребят (опыт работы московского отряда пионеров в детском ночлежном доме).- М.-Л.: Работник просвещения, 1930.- С. 8-18.
2. Кирсанов М.Ф., Саушин Л. Руководство для комиссий по делам о несовершеннолетних.- М.-Л.: Работник просвещения, 1931.- С. 7.
3. Крупнина М.В., Шульгин В.Н. В борьбе за марксистскую педагогику.- М.: Работник просвещения, 1929.- 196 с.
4. Педагогическая энциклопедия. В 3 т. / Под ред. А.Г. Калашникова.- М.: Работник просвещения, 1927-1930.- Т.2.- 634 с.
5. Проект постановления ЦИК и СНК СССР «О государственных трудовых коммунах из бывших беспризорных».- М., 1928- 56 с.
6. Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства РСФСР.- М., 1919.- № 3.- Ст. 32.
7. Собрание узаконений и распоряжений РСФСР.- М., 1920.- № 68.- Ст. 308.
8. Шульгин В.Н. На пути к политехнизму.- М.: Работник просвещения, 1930.- 172 с.

Summary

THE SYSTEM OF RE-EDUCATION OF SOCIALLY NEGLECTED CHILDREN AND ADOLESCENTS IN RUSSIA: 20-30-IES OF THE XX CENTURY

V.J. Fertser, N.K. Kutuakova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article discusses the activities of State institutions and educational organizations on economic running children in 20-30-ies of XX century.

Key words: street children, neglect, socially neglected children and teens, transit centres, labour commune, school-communes, school-colony.

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Шаталов А.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья посвящена анализу научно-педагогических идей и концепций отечественных философов и мыслителей о духовно-нравственном воспитании личности.

Ключевые слова: «Человеческий разум», «христианская истина», «целостность духа», «логическая способность», «народность», «дуализм знания и веры», «живая духовная сила», «философская система», «дух и реальность».

В исследованиях философов XVIII–XX в.в. обосновывается мысль об уникальности человека, который есть существо боговдохновенное. Личность, как отмечал В.В. Зеньковский, «входит в систему мира, подчиняясь его законам, сопрягаясь с высшими началами, стоящими над миром»¹.

К числу идей конкретно-исторических концепций отечественной школы XVIII – XX в.в. относятся основополагающие такие, как:

Понимание воспитания через сферу абсолютных ценностей соборного в основе русского культурно-исторического типа.

Познание Вселенной как живого становящегося единомножественного иррационального универсума, требующего соборного всматривания в себя и раскрытие своей духовности.

Саморазвитие и самоусовершенствование личности посредством идеала, выводящего индивида из его собственного бытия в живое соборное всеединство мира, движущего начала воспитательного процесса.

Человек, осознавший себя, как вселенскую субстанцию, вобравший в себя всё мироздание, становится способным к живому личному созидательному действию.

Само бытие человека подвигало его к осмыслению и поиску абсолютных ценностей духовности. Это утверждение связывается с пониманием в отечественной исторической традиции соотношение личного и соборного. А.С. Хомяков рассматривал соборность в связи с постижением человеком своей свободы, которая проявляется в том, что он в церкви находит «самого себя, но себя не в бессилии своего духовного одиночества, а в

силе своего духовного, искреннего единения со своими братьями, своим спасителем. Он находит в ней себя в своём совершенстве или точнее находит в ней то, что есть в нём совершенного в нём самом – Божественное вдохновение»² [2].

Собор и личность в идеале не противоречат друг другу, представляя собой единство различных сторон онтологии. Философы рассматривали школу исходя из этого прежде всего как русскую социально-педагогическую духовность. Всё в ней должно быть проверено отечественными абсолютными ценностями, представляя живое историко-культурное целое. Только в этом случае она сохраняет возможность стать цельной педагогической духовностью, той общностью (собором), в котором человек находит себя любящим других и не подчиняющимся никому³.

Отечественная философско-педагогическая мысль последовательно связывала решение обществом задач воспитания с развитием школы как опытного, экспериментального по психолого-педагогическому основанию учреждения.

Лишь в живом и развивающемся может быть поддержано становление той духовности, которая, по словам В.Г. Белинского, «составляет в человеке его высшую, его благороднейшую действительность»⁴.

И.В. Кириевский сформулировал значительную для отечественной педагогики и идеологии идею о том, что личность, стремящаяся познать всю полноту бытия, не может ограничиться понятийно-опытным типом познания, которое может

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.; 1993, с.11.

² Хомяков А.С. Сочинения в 5 т., т. 3. СПб, 1994, с. 108.

³ Розанов В.В. В интеллигентном угаре// Студенческий сборник, СПб, 1915, с. 42.

⁴ Белинский В.Г. Собр. соч. в 3 т., М., 1998, с. 659.

удержать в себе лишь некие пришедшие к своему идеалу феномены мироздания. Под бытием познающей духовности Кириевский И.В. понимал то, при котором все отдельные силы «логическая способность», «восторженное чувство», «эстетический смысл», «любовь» сливаются в одно и цельное зрение ума». Причём цельность личности достигается только в том случае, если все стороны души человеческой развиты до сочувственного согласия с верою¹. Личность тогда становится способной к «живой» интуиции, то есть пониманию и чувствованию в единство мироздания и человеческой истории. Идеи И.В. Кириевского о цельном познании получили дальнейшее развитие в трудах Соловьёва, Лосского, В.В. Розанова, Флоренского и других.

Понятие «религиозная отечественная философия» охватывает широкий круг идей и концепций, возникших и получивших теоретическое осмысление в России и в Украине в период XVIII и первой половины XX века.

Она возникла как результат осмысления человеческого бытия славянскими народами и явилась самостоятельной формой духовных исканий и творчества выдающихся отечественных философов и мыслителей. По мере её развития она приобрела систематический характер, в котором на основе единого принципа были объединены различные теории и концепции, охватывающие наиболее существенные стороны общественной жизни такие, как «человек в мире и мир в человеке», «славянский мир и запад», «процесс и духовность», «личность и общество», «истина и познание», «христианство и церковь», и многие другие.

Первое поколение русских религиозных философов столкнулось с проблемой, возникшей в XVIII веке, суть которой они увидели в значительной утрате национальной традиции воспитания, деформации основ формирования личности в семье и школе.

В этой связи возник вопрос: следует ли безоглядно идти в отечественном образовании в русле секулярной западноевропейской педагогической культуры, либо, учитывая её достижения, опираться на сложившиеся исторические традиции, культуру. Язык своего народа для того, чтобы способствовать развитию национальной системы патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Православные философы стремились осмыслить воспитательный потенциал православия. Понятие «вера» стало ведущим в подходе к вос-

питанию по существу для всех отечественных религиозных философов XIX–XX столетия.

А.С. Хомяков, излагая суть этого, писал, что все глубочайшие истины мысли, вся высшая правда вольного стремления доступны только разуму, внутри себя устроенному в полном нравственном согласии с ведущим разумом, ему открыты невидимые тайны вещей Божественных и человеческих.

Это полнейшее развитие внутреннего знания и разумной зречести было названо «верою»².

В.В. Зеньковский был убеждён, что слабость педагогической науки и образования в целом в XX веке вызвана разрывом теории и практики обучения и воспитания с религиозной верой. В этой связи следует, по его мысли, внимательно изучать основы христианской антропологии, в чём заложена концепция воспитания человека, отмечая при этом, что «в основе христианской антропологии как её центральная и основная идея лежит учение об образе Божиим в человеке»³.

Профессор Московского университета Е.Н. Грановский считал западный путь единственно верным всемирно историческим в развитии педагогической мысли в России. Что народ в России находится во внеисторическом состоянии, что он «дитя», а роль воспитателя и учителя должно исполнять европеизированное дворянство.

Вместе с тем являясь западником Е.М. Грановский критиковал прагматические тенденции в развитии европейской школы так же, как и славянофилы. Он развивал идею общности исторического пути развития России и Запада.

Одной из важнейших задач «православного просвещения» представлялось русским религиозным философам восстановление связи между верой и знанием, разрушенной начиная с XVIII века внецерковным мировоззрением.

Старшие славянофилы А.С. Хомяков, И.В. Кириевский исходили из безусловного приоритета истины христианской над истинами человеческого разума. Для всех поколений религиозных философов такой подход получил классическое выражение в определении В. Соловьёва: вне безусловной истины познающий субъект есть ничто.

Славянофилы явились наследниками народной педагогики. Их взгляд на просвещение наро-

² Хомяков А.С. По поводу отрывков, найденных в бумагах И.В. Кириевского. Философские науки. 1991, № 1, с. 146-147.

³ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии, часть первая, Париж, 1934, с. 59.

¹ Кириевский И.В. Изб. пед. ст., М. 1984, с. 260.

да во многом исходил из традиционного русского подхода к обучению и воспитанию как очень значимой с точки зрения духовности и религиозной нравственности. А.С. Хомяков писал, что «нет никакого сомнения, что русская народная стихия разовьётся и принесёт во всех отраслях знания и деятельности человеческой огромный вклад, которым пополнится большая честь прежних недостатков». Они были убеждены, что государство должно обеспечить образование народу. Создать условия для его обучения и воспитания.

Славянофилы выделили два фактора при анализе вопроса о соотношении национального и общечеловеческого в образовании и воспитании. Они увидели, что логическое, формальное совершенство законов Запада не совпадает с принципами духовного устройства бытия, поклонением высшим духовным святыням. Им принадлежит отчётливо выраженная идея об особенностях русского просвещения, которое во многом определило особенности русской культуры, педагогики, философии, искусства и литературы. Западное просвещение было ориентировано на развитие изощённости интеллекта, а русское просвещение подразумевало всегда иную цель – развитие в человеке его духовных потребностей, милосердие, сострадание, нравственную чистоту и глубокое уважение к отечеству.

А.С. Хомяков изучал постановку образования не только в России, но и на Западе. Совершая заграничное путешествие в 1847 году, он внимательно знакомился с состоянием просвещения в Англии, пытался выяснить его слабые и сильные стороны. Различие, по его мысли, обусловлено формами религиозного мировоззрения – православного христианства и католицизма, что православие является основой для перестройки и обновления всего уклада жизни людей, всей системы культуры. Западное просвещение, по его мысли, характеризуется преобладанием материальной основы жизни людей над духовностью и нравственностью. А восточное просвещение, наоборот, заключается в том, что, овладев законами развития человеческого духа, построить жизнь людей по закону любви.

Движущей силой просвещения народа является любовь человека к человеку и важнейшим средством для этого является религиозно-нравственное воспитание. Образование должно быть цельным, национальным и современным, базироваться на православных ценностях, готовить поколения к выбору своего места в жизни. В общеобразовательной школе следует отказаться от

ранней специализации, которая дробит знания на многие отрасли и, ограничивая ум каждого юноши одною какою-нибудь из этих отраслей, надеется довести его до совершенства на избранном заранее пути, не знакомя его почти нисколько с остальными предметами человеческого знания. Он предложил свою систему образования в работе «Об общественном воспитании в России». Она учитывала психологические и возрастные особенности детей. Основой предложенной системы должна быть, по его мысли, гимназия, как основной тип учебного заведения, обеспечивающий получение общего образования. В гимназии не должна быть предусмотрена какая-либо специальная подготовка. Но в связи с тем, что у части молодёжи довольно рано обнаруживаются способности к определённой профессии, то с этого можно допустить деление общего курса на два отделения – словесное и математическое. Что касается первого, то преимущественное внимание должно быть уделено изучению древних языков, на математическом – математике. В этой работе А.С. Хомяков рассматривает и проблему университетского образования. Оно, по его мнению, определяет всю систему школ и образования в целом. Плохой университет делает все остальные школы ничтожными, поэтому улучшение университетского образования должно быть делом первостепенной важности.

С начала 60-х годов славянофилы стали выступать против заимствования западноевропейского опыта воспитания. И.С. Аксаков сравнивал Россию с красавицей, выбирающей западноевропейскую науку в кривом зеркале, в котором прекрасная истина отражается уродливым дивом. Отстаивая идею народности в воспитании, Аксаков утверждал, что вне народности Россию не спасут никакие зарубежные педагогические идеи и школьные системы.

И.В. Кириевский среди старших славянофилов первым обосновал идею формирования целостной личности на основе концепции «целостного духа», «верующего мышления». Он был прежде всего озабочен воспитанием человека, в котором вера и разум будут находиться в согласии. Он разработал педагогический метод «вхождения в познание» всем существом личности, а не одним лишь разумом.

У И.В. Кириевского поворот к славянофильству произошёл благодаря участию в издании творений отцов церкви. В 40-50 годах 19 века он становится одним из главных идеологов славянофильства. Отличие между Западом и Востоком он видел

в различных путях христианизации. На Западе сформировались прочные языческие принципы, как на уровне бытовой жизни, так и сфере интеллекта. Совсем по-другому христианство, проникнув в Россию, не встретило в ней тех громадных затруднений, с какими оно встретилось в землях с римской образованностью. И.В. Кириевский взял на себя осмысление основополагающих принципов русского просвещения. В 1852 году он издает капитальный труд «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России». Русские от европейцев отличаются не суммой накопленных знаний, отмечает он, а способом познания мира. В работах «Записки о направлении и методах первоначального образования народа в России» И.В. Кириевский определяет несколько направлений, которые должны составить основу обучения в народных школах: грамотность, начала истории, географии, арифметики, познание веры, изучение основ законодательства и начал политической экономии, технические сведения. При этом увеличение числа учебных предметов необходимо сочетать, по его мысли, с соответствующим объёмом содержания каждого предмета, не стремиться к увеличению сообщаемых знаний, главное – сообщать полезные и способствовать воспитанию в ребёнке благих истин.

И.В. Кириевский пишет о «двух образованностях» - русской и западной, об их соединениях, но при, безусловно, приоритете первой. В этом он видит идеал просвещённого человека, человека русского, занимающего своё место в ходе исторического развития человечества. В соединении «двух образованностей» он видит основу для раскрытия умственных сил в человеке и народах. Одна образованность являет собой внутреннее устройство духа силою содержащей в нём истины; другая – формальное развитие ума и внешних познаний. Первая образованность даёт смысл и значение в той, а вторая даёт ей содержание и полноту. Он поясняет, что первая образованность – это та, которая воспринята русским народом от Древней Руси. Восточно-русская образованность – это то, что определяет «коренные убеждения человека и народов», является «основой нравов и обычаев, смыслом их истории.

Образованность (восточно-русскую православную) И.В. Кириевский называет «высшею». Вторая образованность (западноевропейская) способствует развитию наружной стороны мысли и внешних условий жизни людей. Человеку не только дано, но и следует вопрошать к Богу, вселенским своим братьям по разуму, следует жить

в человеческих условиях, чтобы видеть свою избранность во вселенной. Этому и способствует вторая образованность, по мысли Кириевского, с которой связано развитие способностей разуметь себя, искать смысл своего существования.

Из этого следует, что И.В. Кириевский рассматривал взгляд человека на Бога, вселенную и самого человека, человека разных культур с православно-русских позиций как фундамента его взглядов и ценностей и типа мышления европейских. В этом он видел и целесообразность двух образованностей в объединении.

Западники критиковали славянофилов за проводимую ими политику изоляции от Запада. Они настаивали на использовании в российском образовании европейской модели, которую считали самой совершенной и научно разработанной.

Объективный анализ подхода славянофилов к западной модели образования позволяет утверждать, что они проводили политику не изоляции от Запада, а политику диалога культур, как об этом писал И.В. Кириевский, в основе которой лежало, с одной стороны, стремление глубоко и всесторонне изучить западноевропейскую школу, чтобы творчески использовать отдельные идеи этой системы в русской школе, а с другой, опираясь на опыт и достижения западной школы, построить свою, которая бы в максимальной степени отвечала народным православным традициям, характеру, языку, культуре русского человека и решала задачу духовно-нравственного становления личности, приобщения её к высшим идеалам добра и справедливости, высшим духовным ценностям. Славянофилы подчёркивали, что внутренние силы просвещения на Западе исчерпали себя, а технический прогресс сочетается с замиранием духовной жизни людей. Они первые увидели отступления Запада от христианства, а русская национальная культура, национальное самосознание народа обладает неиссякаемыми жизненными ценностями. А.С. Хомяков и И.В. Кириевский призывали общество проснуться от спячки с тем, чтобы осознать своё предназначение в мире, своё место в историческом процессе. А.С. Хомяков обосновал философско-педагогическое кредо «о соборности» или общинности духовно-нравственного становления личности. Он полагал, что только в общине человек получит возможность проявить свою индивидуальность, своеобразие личности. В общине он видел среду, которая благотворно влияет на развитие природных возможностей человека, способствует достижению «истинного знания».

И.В. Кириевский сформулировал значительную для отечественной гносеологии и педагогики идею о том, что личность, стремящаяся познать полноту бытия, не может ограничиться современным типом познания, которое может иметь в себе лишь отдельные пришедшие к своему пределу феномены мироздания. Живые формы мирового бытия и человеческой истории могут быть познаны лишь посредством обращения человека к другой гносеологии, которая органично соотносится с его жизнью в человеческом космосе, во вселенной.

Под бытием познающей духовности он понимал то, при котором отдельные силы («логическая способность», «восторженное чувство», «любовь» сливаются в одно и цельное зрение ума. Цельность личности достигается в том случае, если все стороны души человеческой развиты до сочувственного согласия с верою¹.

Идеи славянофилов, в частности, И.В. Кириевского были развиты в работах В. Соловьёва (теория истины как всеединства всего и вся), Н.О. Лосского (религиозно-логическое обоснование истины), В.В. Розанова (истина как выражение «потенциального бытия»). П. Флоренского, Л. Шестова (антиномическая природа истины) и других.

Принцип цельности является главным достоинством русского ума и характера. Человек должен стремиться ... «собрать в одну неделимую цельность все свои отдельные силы, которые в обыкновенном положении человека находятся в состоянии разрозненности и противоречия; чтобы он не признавал своей отвлеченной логической способности за единственный орган разума истины; чтобы голос восторженного чувства, не согласенный с другими силами духа, он не почитал безошибочным указанием правды; чтобы внушение отдельного эстетического смысла, независимо от других понятий, он не считал верным путеводителем для разума высшего микроустройства; он не признавал, мимо согласия других разумительных сил, за конечный приговор высшей справедливости»².

Западный человек, отказавшись от поисков бесконечного, ставит перед собой такие задачи, он всегда, по мысли И.В. Кириевского, доволен всегда своим нравственным состоянием, что совесть его всегда спокойна, что совершенно чист

перед Богом и людьми, что он просит бога только об одном, чтобы все другие люди были похожи на него.

Русский человек всегда чувствует свои недостатки и, по мере восхождения по лестнице нравственного развития, все больше требует от себя и менее бывает довольным собой.

Несомненный идеал он видел в общине. Он отмечает, что «отличительный тип русского взгляда на всякий порядок» заключается в «совместности личной самостоятельности с цельностью общего порядка»... Разум западного человека «не вмещает порядка без однообразия»³.

Целостность общества, сочетающего личную свободу и индивидуальные особенности граждан, возможно только при условии свободного подчинения отдельных личностей абсолютным ценностям и при их свободном творчестве, основанном на любви к цельности, к своему отечеству, к церкви и своему народу.

Понимая цельность как свободную общину И.В. Кириевский рассматривает, обосновывает взаимоотношения между церковью и государством. В письме к Кошелеву: «Государство есть устройство общества, имеющее целью жизнь земную, временную. Церковь есть устройство того же общества, имеющее целью жизнь небесную, вечную»⁴.

А.С. Хомяков пришёл к выводу, что осуществление идеалов христианства в Западной Европе замедлено в силу националистического искажения. Россия приняла христианство от Византии в его «чистоте и целостности», свободное от рационализма. Смирность русского народа, его стремление к святости, склонность к общности, основана на взаимопомощи, даёт основание полагать, что Россия пойдёт дальше Европы в развитии образования, в достижении общественной справедливости. Хомяков подчёркивает, что аристократический режим чужд славянофилам, которые всегда останутся демократами, отстаивающими идеалы гуманизма, народности и свободы.

По мысли А.С. Хомякова соборность означает сочетание свободы и единства людей на основе их любви к одним и тем же абсолютным ценностям. Он показал, что соборность применима как к церкви, так и к общине. Раскрывая сущность христианства, А.С. Хомяков выдвинул на первый план нераздельную связь между любовью и

¹ Кириевский И.В. Избранные пед. соч. М., 1984, с. 260.

² Н.О. Лосский. История русской философии. М. Высшая школа, 1991, с. 33.

³ Кириевский И.В. Письмо Аксакову от 1 июня 1855 г. Т. 1. С. 76.

⁴ Кириевский И.В. Письмо к Кошелеву. Т. 11, 1953, с. 271.

свободой, которую мы находим в христианстве. Россия не смогла до сих пор воплотить в жизнь христианский идеал цельной жизни по той причине, что русский народ уделяет слишком мало внимания разработке логического способа познания. Это будет возможным только тогда, когда русский народ проявит все духовные силы и признает основополагающие принципы православия.

А Западная Европа оказалась неспособной к осуществлению христианского идеала цельности жизни из-за того, что она переоценила логический способ познания и рациональность. Россия призвана, по его словам, стать в центре мировой цивилизации. История даёт ей такое право, так как она использует принципы, которые характеризуются завершенностью и многосторонностью. Она не стремится к тому, чтобы быть могущественной и богатейшей страной, а к тому, чтобы стать «самым христианским из всех человеческих обществ».

Многие идеи И.В. Кириевского и А.С. Хомякова развиты значительно позднее В. Соловьёвым. Одним из первых русских мыслителей, создавшим самобытную систему.

В. Соловьёв обосновывает «три коренные силы», которые управляют человеческим развитием. «Первая стремится подчинить человечество во всех сферах ...подавить самостоятельность лица, свободу личной жизни¹. Наряду с ней действует другая, прямо противоположная сила. Она стремится разбить твердыню единства, дать свободу лицу и всей его деятельности. Он приходит к выводу, что обе эти силы несут в себе отрицательный характер. Первая отрицает свободное движение, прогресс, вторая столь отрицательно относится к единству, высшим силам начала жизни.

Если бы эти две силы управляли историей человечества, замечает Вл. Соловьёв, то в ней ничего не было, «кроме вражды и борьбы». У этих двух сил нет внутренней цельности и жизни, следовательно, они не могут дать её человечеству.

Человечество не есть мёртвое тело и для того, чтобы создать «целостность общечеловеческого организма» нужна объединяющая сила, способная придать её мощный импульс для развития и придать «положительное содержание» двум первым. И Вл. Соловьёв обосновывает «совместное существование трёх исторических миров, трёх культур» резко между собой отличающихся – му-

сульманский Восток, западную цивилизацию и Славянский мир.

По его мысли мусульманский Восток находится под воздействием первой силы – «силы исключительного единства», мусульманская религия связывает, подавляет человека, связывает личную деятельность. Поэтому все сферы человеческой деятельности находятся в состоянии смятения, всё подчинено подавляющей власти религий. В сфере сознательного мусульманства не существует различие между церковью, государством и обществом. Вся умственная сфера в мусульманстве не различалась, знание здесь имеет только утилитарный характер. В средневековой арабской философии не было ни одной оригинальной идеи, как отмечает Вл. Соловьёв, «она только пережевывала Аристотеля».

Религиозная власть не допускает никакой самостоятельности и развития в умственной и творческой деятельности. Противоположный характер на развитие и самостоятельность, самоутверждение всех частных форм имеет Западная цивилизация. Каждая сфера жизни на Западе, по мнению Вл. Соловьёва, проявляет стремление к изолированности и обособливости, «стать одна всем», стремится захватить чуждую область, и вместе с тем теряет собственную.

Религиозная основа в Западной цивилизации хотя и представляет одностороннюю, а значит искажённую форму христианства, она несравненно богаче и способней к развитию, чем ислам. А Западная церковь, отделившись от государства, проявляет стремление присвоить «государственное значение» и кончает тем, что она теряет власть над обществом и государством. Подобная картина происходит и с государством.

Отделённое от церкви и от народа, государство присваивает себе абсолютное значение и превращается в исполнительное орудие народного голосования, а сам народ, восставший против церкви и государства, в своём революционном движении не может удержать своего единства и распадается на враждебные классы и на враждебные личности.

По мысли Вл. Соловьёва существует третья сила, способная дать развитие человечеству. И тот народ, через который эта сила может проявиться, должен быть только посредником между человечеством и вечным божественным началом. От народа только требуется свобода от всякой односторонности, требуется, чтобы человек не утверждал себя в какой-либо частной «нисшей сфере деятельности и знания», проявлял равно-

¹ В.С. Соловьёв. Философская публицистика. Т. 1. М., Изд-во «Правда», 1989. С. 19.

душие к мелким интересам жизни, а всецело соблюдал веру в положительную действительность «высшего мира».

Вл. Соловьёв утверждает, что свойства принадлежат национальному характеру русского народа». Исторические условия развития России не позволяют искать другого носителя, кроме народа русского. Только славянство и, в особенности, Россия осталась свободной от влияния «двух низших потенциалов» и поэтому может стать проводником третьей. Две первые силы привели народы к разложению и духовной смерти. Историческая роль и призвание России есть призвание религиозное в высшем понимании этого слова.

Принцип народности воспитания Вл. Соловьёв подверг критическому анализу в своей работе о «Народности и народных делах России», изданной в 1884 году в «Известиях Петербургского Славянского общества».

Анализируя суть этого принципа, Вл. Соловьёв подчёркивает, что в собственной особой народности у каждого народа «воплощается принцип национальностей». В силу служения своей особой народности различные народы, даже не сталкиваясь между собой враждебно, они не могут проявлять друг к другу солидарность и уважение. Служение своей народности как высшей цели народ обрекает себя на «нравственное одиночество». Если у народа при этом возникает самомнение и самодовольство, если он враждебно относится к другим народам, смотрит на другие народы как на вечных врагов, если национальное чувство является в образе национального эгоизма, то без сомнения, по мысли Вл. Соловьёва, оно есть отречение от «вселенского христианства» и возвращение к ветхозаветному, языческому состоянию.

Он при этом рассматривает вторую сторону этого принципа. Суть этого подхода состоит в том, что рассматриваемый принцип может быть не выражением национального эгоизма и «требование международной справедливости», в силу чего все народы имеют равное право на самостоятельное существование и развитие. Но, предполагая, что известный народ не преступает пределы международной справедливости, это ещё не решает вопроса о положительном начале жизни. Если народ живёт только для себя, служит только себе, даже не обижая другие народы, он всё-таки «будет повинен в национальном эгоизме, в измене христианскому Богу». Идея народности, по его мнению, не есть высшая идея, которой должен служить народ, «а есть живая сила, природная

и историческая, которая сама должна служить высшей идее и этим служением осмысливать и оправдывать своё существование»¹.

Особое место в понимании истины он отводит религии, проявляя при этом стремление к соединению христианства с патриотизмом. Народность он признаёт как особую историческую миссию, которая призвана сослужить религиозной истине свою особую роль. Признавая народность как особо значимое в жизни каждого народа, Соловьёв вместе с тем ставит христианство выше народности. «Не унижая и не обманывая себя, мы можем верить и служить только Божеству как действительность, дано нам в христианстве, и это выше народности»².

От соединения, а не от смешения религии с народностью выигрывает и та, и другая. При этом народность перестаёт быть просто историческим фактом, а религия обнаруживается с большей определённой, воплощается в народности и обретает в ней «живую историческую силу».

Понятие «народность» Соловьёв рассматривает не само по себе, а в связи с религией, христианской идеей. При таком подходе она приобретает «богоносную силу», формирует национальное самосознание. Он подчёркивал, что «только собирая в себе целые народы, христианство может достигнуть полноты своего социального и универсального значения»³. Настаивая на приоритете духовного над телесным, Соловьёв раскрывает генезис приобщения человека к истокам духовности. Для того чтобы властвовать над природой, человеку необходимо приблизиться к телу «Божью», но для этого нужно иметь в себе «начаток» тела Божия, который приобретает через огромный труд самого человека по образованию самой природы в живую среду высших духовных сил.

Высшей основой, по его мнению, для человека является способность к христианскому пониманию и стремлению человеческого духа к божеству.

Вл. Соловьёв подчёркивает, что кроме божественной помощи в процессе развития и совершенствования человека ещё существуют три

¹ В.С. Соловьёв. Национальный вопрос в России. В кн. Философская публицистика. М. 1989, т.1., с. 281.

² В.С. Соловьёв. Национальный вопрос в России. В кн. Философская публицистика. М. 1989, т.1., с. 281.

³ В.С. Соловьёв. Национальный вопрос в России. В кн. Философская публицистика. М. 1989, т.1., с. 283.

чувства человеческой природы – стыд, жалость, благоговение. Они определяют специфическое отношение человека к тому, что он считает выше себя, ниже себя и равным себе. В их основе лежит уважение человека к цельности своего бытия.

Раскрывая истоки патриотизма, Вл. Соловьёв говорит о том, что самостоятельность народа всё-таки «не есть» высшая и окончательная цель истории», а есть лишь ближайшая и в достижении этой цели главное не «возбуждение национально-эгоизма» самомнения», а «пробуждение национального самопознания», то есть познания себя и служение высшим идеалам добра, совершение на земле Царства Божия»¹.

«Истинный патриотизм требует не только личного, но и национального самоотверждения»².

Вл. Соловьёв говорит об объединении церквей Востока и Запада, «Их враждебное противоположение» не исходит из их «истинной сущности, это только «временный исторический факт». Объединение церквей сохранит своё «образующее начало». Свои особенности, и это исключит вражду между ними, создаст атмосферу доверия между народами Востока и Запада.

Вл. Соловьёв подчёркивает, что «подвиг самоотречения, который требуется от России для соединения церквей», необходим и для России, чтобы утвердить наши жизненные начала, устремления и «истинном смысле и значении».

Говоря о сближении церквей и народов Востока и Запада Вл. Соловьёв подчёркивает, что только при самом тесном общении России с Западом русская жизнь производила действительно великие явления. Это не мешало сохранять свои национальные особенности, не свойственные никакой другой европейской науки. Этим самым он говорит о сближении народов, культур Запада и Востока, что пойдёт на пользу одним и другим, сохраняя при этом свою самобытность и национальные особенности.

Таким образом, Вл. Соловьёв пытался обосновать общехристианский «софийный» идеал организации духовно-нравственной жизни людей. Идеально совершенный человек является проявлением божественной мудрости, Софии.

Православный философ Н.А. Бердяев также исследует проблемы духовно-нравственного раз-

вития личности, проблемы творчества, взаимоотношения знания и веры. Он отмечает, что самой центральной, самой мучительной проблемой нашей эпохи является проблема взаимоотношения между путями человеческого спасения и человеческого творчества. По своей природе человек творец, созидатель, с одной стороны, а с другой стороны, может ли он творить и в то же время искать спасения. «И как понимать христианство, – пишет Н.А. Бердяев, – есть ли христианство исключительно религия спасения души для вечной жизни или также творчество высшей жизни оправдано христианским сознанием?»³.

Церковь ищет спасения, творчеством занят светский мир. Все творческие дела светского мира они не «оправдали, не освещены церковью». Человеческое общество и природа, существующие реально, они, по мысли Бердяева, сотворены Богом. Оно также имеет онтологические корни, как и отдельная человеческая личность, её нельзя вырвать из общества, также и общество отделить от человека, отдельной личности. Духовная жизнь человека отражается на жизни общества и в свою очередь общество есть целостный духовный организм, который питается жизнью отдельных личностей и питает их. Личность и общество находятся в постоянном взаимодействии, принадлежат одному нераздельному целому. И в этом взаимодействии они являются питательной средой друг для друга.

«В безбожной цивилизации, – пишет Н.А. Бердяев, – будет погибать образ человека и свобода духа, будет иссякать творчество»: Церковь ещё раз должна будет спасти духовную культуру, духовную свободу человека»⁴.

В своих работах «Новое религиозное сознание и общественность», «Смысл истории», «Философия свободного духа, христианская проблематика и апологетика», «Философия свободы» и других Бердяев уделяет значительное внимание духовно-нравственному становлению личности. Он рассматривает человеческое тело как форму личности, которая должна быть подчинена духу. Как и других религиозных философов, его интересовали проблемы взаимосвязи веры и знания. Основой этого подхода является его суждение о задачах этики, об идеальном образе человека. Идеальный человек – это, прежде всего,

¹ В.С. Соловьёв. Национальный вопрос в России. В кн. Философская публицистика. М. 1989, т.1., с. 284.

² В.С. Соловьёв. Национальный вопрос в России. В кн. Философская публицистика. М. 1989, т.1., с. 284.

³ Бердяев Н.А. Спасение и творчество // Русская философия конец XIX начало XX века СП (б) Изд-во СП (б) университета, 1993, с. 183.

⁴ Там же, с. 202.

идеальная личность. В которой духовные ценности стоят выше социальной жизни.

По мысли Бердяева существуют три типичских решения вопроса о взаимоотношении знания и веры:

- 1) Верховенство знания и отрицание веры.
- 2) Верховенство веры и отрицание знания.
- 3) Дуализм знания и веры¹.

Н.А. Бердяев анализирует эти три типичских решения и приходит к выводу, что в «акте есть уже начало искупления вины и в нем дано виденье невидимых вещей иного мира. В теософических течениях нашего времени нельзя не видеть возрождение гностицизма; это всё то же желание узнать, не поверив, узнать, ни от чего не отрекаясь и ни к чему не обязываясь; благоразумно подменив веру знанием»².

В то же время он отмечает, что и вера не может заменить знания. Нельзя верой решать проблемы физики, химии, политической экономии и истории. Бердяев при этом не принижает значение науки, научного знания в развитии человека. «Если вера есть свободный подвиг. То научное знание есть тяжелый долг труда, возложенный на человека»³.

Дуалистический тип решения вопроса, о взаимоотношении знания и веры он признаёт определяющим, наиболее соответствующим современному состоянию человечества.

Этот подход признаёт и знания, и веру в определённых пропорциях. Он ставит вопрос: можно ли примириться с дуализмом знания и веры?. Дуализм соблазняет современного человека, отмечает Н.А. Бердяев, либеральное сознание не отрицает веры, но видит в нём произвольное, субъективное необязательное прибавление «душевной жизни» и только знанию придает «объективное и общеобязательное значение».

Анализируя природу знания и веры, Бердяев выделяет два разума – разум большой и разум малый, которые проходят через всю жизнь человека и человечества. В торжестве малого разума отсутствует большой разум, что ведёт к «безумию перед Богом». «Когда разуму было придано исключительно гносеологическое или субъективно-психологическое значение, он потерял свой вселенский характер и превратился в разум малый, в человеческий рассудок»⁴. Величайшие умы при-

знавали существование высшего, божественного разума – Логоса. Его отличие от разума малого в том, что он в одинаковой мере присутствует как в объекте, так и в субъекте. Через отрицание от малого разума человек приобщается к вселенскому разуму Логосу. Этот разум вселенский открывается в человеке точно так же как и в природе и истории. «Акт веры, религиозное восприятие лежит и между учением о Логосе Гегеля, и учением о Логосе Вл. Соловьёва. Живой Логос мира, Смысл Мира дан лишь в религиозном откровении»⁵.

Торжество малого разума ведёт к «безумию перед богом». Разум рационалистов – разум ограниченный, потому что он разум индивидуальный. Рационалисты и позитивисты отстаивают «безумие перед Богом и отрицают мировой разум, Логос, поклоняются человеческой рассудочности, отсекающей от Вселенной».

Н.А. Бердяев, осмысливая взаимное соотношение знания и веры, приходит к утверждению, что знание беспредельно, беспредельна и вера, что знания и вера не имеют противоположных оснований. «Религиозная истина – верховна, вера – подвиг отречения от благоразумной рассудочности, после которого постигается смысл всего. Но окончательная истина веры не упраздняет истины знания и долга познавать»⁶.

Н.А. Бердяев, подчёркивая непреходящее значение религиозной веры для науки и философии, писал, что «и наука, и философия должны подчиниться свету религиозной веры не для упразднения своих истин, а для просветления этих истин в полноте знания и жизни»⁷.

Таким образом, развитие личности представляется Н.А. Бердяеву как сложный путь внутренней борьбы с самим собой, в основе которого лежит союз веры и разума.

Он утверждал, что человек как личность имеет большую ценность чем общество и государство. Анализируя «этику закона» и узаконенное христианство, Н.А. Бердяев показывает, что из-за приспособления к повседневной жизни они страдают условностями и вызывают такие пороки, как лицемерие и жестокость.

Выход он видит в том, что понятие «нравственность» следует оценивать с точки зрения «чистой совести», а не с точки зрения удовлетворения каждодневных потребностей человека⁸.

¹ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1981, с. 38.

² Там же, с. 42.

³ Там же, с. 43.

⁴ Бердяев Н.А. Философия свободы. М. Изд-во

«Правда», 1989, с. 62.

⁵ Там же, с. 55..

⁶ Там же, с. 66.

⁷ Там же, с. 68.

⁸ Бердяев Н.А. О назначении человека. М.:

Восхождение к божеству, по его мысли, возможно, только на основе свободной любви человека к Богу. Из этого делает вывод, что христианство является религией свободы. «Свобода в религиозной жизни есть обязанность, долг»¹.

По его мнению, источник развития человека находится в «дарах свободы». Речь идёт не только о том, чтобы в своем развитии под руководством воспитателя личность совершала добрые дела, но главное, чтобы в самой личности формировалась внутренняя потребность к добру на пути восхождения к высшим духовным ценностям, к божеству. И совершая движения к Абсолюту, человек вместе с тем должен обрести способность к нисхождению, проявлять к другим людям сострадание, нисхождение, милосердие.

Истинное нравственное сознание не может находиться в безразличном состоянии, пока существует зло, нечестивые души. В человеке он определил два противоположных качества. Это, во-первых, недовольство собой и во вторых, способность к преодолению и саморазвитию себя как личности. Главным двигателем на пути нравственного развития человека является труд, исходящий из христианской морали. «Творчество, творческое отношение ко всей жизни есть не право человека, а долг и обязанность человека»².

Как и Н.А. Бердяев, И.А. Ильин исследует проблему знание и вера. Он подчёркивает, что «знание есть дар и богатство, потому что знающий, – именно в том, что он знает, и поскольку он знает, – знает не только «наверное», но знает верно, подлинно, объективно <...>, у того, кто знает, знание и вера не расходятся и не стоят в противоречии».

Смысл жизни человека он видел в духовном возрождении России. В основе философии И.А. Ильина – вера в Бога. Православие по его убеждению – это основа, абсолют для возрождения Отечества. Вся жизнь России пропитана православием, его жизнеутверждающей силой. Анализируя процессы в общественной жизни России произошедшие в XX столетии он с горечью отмечает, что человеческое общество, отрекшись от святых отцов, попыталось «создать культуру без веры, без сердца, без созерцания и совести: и вот налицо несостоятельность и распад». Он говорит об ответственной роли учёного священника, художника в осмыслении своей роли

в обществе, осмыслении предназначения человека, его духовного бытия.

«Жизненное дело священнослужителя, художника, учёного есть труд, протекающий в непрестанном предстоянии высшему предмету, их служения отличаются от обычного жизненного дела именно призванностью, непосредственностью и непрерывностью, в котором они стоят перед лицом последнего и, безусловно, перед лицом тех сфер, где кончается и отмирает всё «только человеческое» и где открывается подлинно духовное и божественное обстояние»³.

Находясь на стажировке за рубежом как перспективный молодой преподаватель Московского университета он глубоко изучает западную культуру, которая находилась в состоянии деградации и кризисе. Анализируя состояние западной цивилизации, он делает вывод, что она отнюдь не последнее слово и далеко не лучшее «слово» в развитии человечества, что она больна, разлагающим духом безбожия человеческой души. Иван Ильин стремился осмыслить место человека в мире, его смысл бытия. Он звал к земному, но через духовное, через веру во Христа. О религиозном смысле философии начинает думать ещё в годы Первой Мировой войны. В 1915 году он издаёт статью «религиозный смысл философии. Философия как духовное делание, в 1925 году издаёт вторую работу на эту тему».

В 1923 и в 1925 годах были опубликованы работы на эту же тему такие, как «Религиозный смысл философии. Философия и жизнь» и «Религиозный смысл философии. О возрождении философского опыта». В них он изложил философские идеи о роли философии в жизни человеческого общества, о поиске путей духовного обновления человека, его нравственного совершенствования и развития. В основу философского осмысления человеческого бытия, жизни человека и общества в целом И. Ильин кладёт веру в Бога. Православие абсолютно необходимо для возрождения России, что Россия немыслима без православной веры. Вся жизнь людей, её традиции, культура, язык признаны православием, той духовной силой, которая движет человеком на пути восхождения к высоким нравственным идеалам. Философию он называет «душевно-духовным деянием».

Она как духовное творчество «должна быть и здесь свободна от незаметных упущений и по-

Республика. 1993, с. 87.

¹ Бердяев Н.А. Философия свободы. М.: Изд-во «Правда», 1989, с. 193.

² Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: Республика, 1993, с. 121.

³ Ильин И.А. Религиозный смысл философии. Философия как духовное делание. Собр. соч. т.3. 199, с. 21-22.

пущений, от уступок личным потребностям, влечениям, тайным симпатиям, от потакания своей личной, осознанной и неосознанной несчастью и от вырастающих от всего этого ложных проблем и их мнимых решений»¹.

Он пишет, что «человеку стоит жить на свете не всем, а только тем, что осмысливает и освещает его жизнь и самую его смерть»². А жизнь, наполненная только удовольствиями и развлечениями, наша пуста, и в конечном счёте бессмысленна.

По его мысли «жить предметно – значит, связать себя (своё сердце, свою волю, свой разум, своё воображение, своё творчество, свою борьбу) с такой ценностью, которая придаёт моей жизни высший, последний смысл»³. Свою жизнь человеку необходимо включить в жизнь бытия отечества, которое входит органической частью в Божье дело. Приобщение к Предмету приобщает человека «к делам совести, веры, чести, права, справедливости, церкви и родины»⁴.

Иван Александрович как глубокий философ и верующий человек был убеждён, что знание и вера не противоречат друг другу. «Знание может быть ещё нераскрытым, вера может временно пребывать в состоянии бессознательного эффективного опыта: но по существу – они одно, ибо гипотеза и предположение не есть ещё знание, а воздыхание и мечта, ожидание и вожделение, чаяние и упование не есть ещё вера. Вот почему знание есть дар и богатство»⁵.

Предметом философии должно стать исследование духа и духовности. Он пришёл к выводу, что русские философы не должны подражать философам Запада в выдумывании «философских систем». Это И.А. Ильин относил к немецкому предрассудку, когда под философией понимается «личные фантазии с задачами сформировать внутренне непротиворечивую систему, объясняющую те или иные явления природы или развития человечества». Философия призвана не выдумать системы, «а созерцать и мыслить». И.А. Ильин, глубоко осмысливая назначение философии, обосновывает иной подход к её роли в жизни общества. Она призвана изучать действительность во всех её сложностях и противоречиях и «помысленная нами истина, должна соот-

1 Там же, с. 21-22.

2 Ильин И.А. Наши задачи. Собр. соч. т. 2. Кн.2, с. 181.

3 Там же, с. 181.

4 Там же, с. 182.

5 Ильин И.А. Религиозный смысл философии. Философия как духовное деяние. // Собр. соч. т.3., с.29.

носиться с «истинным бытием предмета», а не наоборот»⁶.

Каждый человек, по его мысли, независимо от своего образования и личной одарённости становится участником национального философского дела, он в своей жизни ищет истинного знания, радуется художественной красоте, вынашивает душевную доброту, молится Богу добра, борется со всеми унижающими дух слабостями, по своему духовному опыту он уже философ. От человека требуется большая сила воли, упорство в достижении поставленной цели, высокое чувство ответственности так как «каждое суждение есть жизненный акт, который неудержимо передаётся во все стороны, то служит благу, то приносит вред и причиняет жизненные раны»⁷.

Он не связывает уровень образования человека с объёмом усвоенных знаний. Для него «истинная образованность есть сила созерцания и зрелости суждения... И потому образование есть прежде всего воспитание к самостоятельному созерцанию и мышлению, к исследованию.

Человек, знающий «пределы» своих возможностей и знаний не может быть самоуверенным и гордым. Ему присущи смирение и внутренняя дисциплина под вечным идеалом добра и справедливости, перед вечным божественным началом. Для него «понятие бога не является объясняющей «гипотезой» в составе науки: но Дух Божий есть истинная и определяющая основа всех академических трудов и достижений. Все великие учёные последних веков знали и открыто исповедовали это»⁸.

Ильин пишет, что если в человеке пробудить «духовность инстинкта то он никогда не станет «волком». У молодёжи должна быть сформирована потребность в добре, любви и созерцании. Дух, подчёркивает он это не «приведение», а реальность, в которой человек должен вести поиск «всего того, что придаёт жизни высший смысл, что её освещает. Каждый имеет возможность найти «свою собственную дверь, ведущую в это царство; каждый должен найти её сам и самостоятельно переступить через её порог»⁹. Ребёнок становится «духовно-зрячим», сердечным и цельным человеком с крепким характером, а не «человеком-угодником», заботящемся только о личном благополучии.

6 Ильин И.А. Путь к очевидности. Собр. соч. т.3, с.497.

7 Там же, с.439.

8 Там же, с.467.

9 Там же, с.409.

И.А. Ильин раскрывает роль и значение труда в воспитании человека. Труд является посредником между человеком и природой. Через труд, благодаря труду складывается гармония между ним и природой, в результате чего человек не только берёт, но и отдаёт природе, другим людям, что способствует формированию нравственного опыта человека, укреплению его нравственного здоровья. В человеческом обществе необходимо научиться быть благодарными и на её нравственной основе «строить свою духовную жизнь».

Он пишет, что «современное человечество не ценит того, что ему даётся: не видит своего естественного и духовного богатства; не извлекает из своего внутреннего мира того, что в нём заложено. Оно ценит не внутреннюю силу духа, а внешнюю власть – техническую и государственную¹.

Россия имеет своё отличие от других стран не только сложившимися традициями, и культурой, прежде всего, по мысли И.А. Ильина, языком. У неё своя вера, своеобразие, которое идёт «от славянской крови и славянской души, не похожей ни на монгольство, ни на романство, ни на германство. Нет на свете чистых кровей и чистых рас. Смешалась и наша славянская кровь с азиатской и европейской. Но, смешавшись, не растворилась, а дифференцировалась и дала своеобразный уклад-темперамента, естественности, сердечности, простоты и приспособимости².

Он видит определяющее своеобразие России в православии. И.А. Ильин писал, что великий, духовный и политический переворот нашей планеты есть христианство. В этой стихии исчез и обновился мир. Русь осмысленно и творчески усвоила греческое православие, которое подвигло к нравственному совершенству, осмыслению высших идеалов веры, отодвигая на второй план суетность земного и материального. С православием Русь обрела живую совесть и покаяние, спо-

собность терпеть и переносить страдания, жажду религиозного осмысления мира, поиск путей единения с Богом и преодоления страха смерти³.

И.А. Ильина очень заботило будущее России. Опираясь на знания истории, на традиции русского народа, он подчёркивал, что в них заложена основа отечества в будущем. Для него была надежда на духовные силы многонационального народа, возрождение инстинкта самосохранения как верности традициям, любви, взаимного уважения народов России.

Осмысливая суть национальной идеи, он пришёл к выводу, что она должна исходить из самой ткани русской души и русской истории. Главное – воспитать человека духовно свободным через возрождение «спасительной религиозной цельности».

Для этого потребуется перестройка и обновление всей системы образования и, в частности, общеобразовательной школы. От учительства во многом зависит судьба будущей России, воспитание будущих поколений народа. Государство призвано обеспечить воспитание граждан на началах патриотизма, гражданственности, верности долгу, служения отечеству и народу. А каждый народ, исторически созидая свою национальную духовную культуру, вынашивает свой особый духовный ритм, свой идеал человеческого облика и, наконец, свой пантеон достижений и героев «и у каждого народа, пишет И.А. Ильин, свой путь: «он обретается и прокладывается из поколения в поколение, ценой вековых исканий, ценой падений и неудач, ценою с виду неосмысленных страданий»⁴.

В своей работе «О сущности правосознания» И.А. Ильин излагает свой путь понимания патриотизма. Себя он рассматривает в нераздельном единстве со своим народом, своим отечеством. В слиянии своей жизни с жизнью Родины он видел путь духовного восхождения к Богу, считал Родину живой духовной силой.

¹ Там же, с.545.

² Ильин И.А. О русском призвании//Собр. соч. т. 7, с. 399.

³ Там же, с. 400-401.

⁴ Ильин И.А. Родина и мы //Собр. соч. т.9-10, с. 243.

Summary

**PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL IDEA
OF MORAL UPBRINGING OF THE INDIVIDUAL**

A.A. Shatalov

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the analysis of scientific and pedagogical ideas and concepts of native philosophers and thinkers about spiritual and moral upbringing of a person.

Key words: «Human mind», «Christian truth», «integrity of a spirit», «logical ability», «nationality», «dualism of knowledge and faith», «alive spiritual force», «philosophical system», «spirit and reality».

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.76

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Денисова И.В.

МКОУ ЦППРИК

Аннотация. В статье рассматривается использование современных методов и технологий в работе педагога-психолога с детьми, имеющими нарушения в развитии. Эти методы разработаны отечественными нейропсихологами А.В. Семенович, Л.С. Цветковой и другие и опираются на закономерности развития мозговых механизмов психической деятельности.

Ключевые слова: нейропсихологическая коррекция, метод замещающего онтогенеза, сенсомоторная коррекция, восстановительное обучение, дети с нарушением онтогенеза, дети с трудностями в обучении.

В психологии на сегодняшний день существует много различных направлений и подходов коррекции и реабилитации процессов развития, однако, несмотря на это, проблема эффективности психологической помощи детям остаётся очень актуальной.

Десять-пятнадцать лет назад коррекционные программы чаще всего представляли собой набор упражнений, направленных на тренировку слабой функции. Например, если у ребёнка страдала память, в заданиях предлагалось запомнить и воспроизвести различные стимулы, если у ребёнка были трудности произношения нужно было многократно повторять звуки слова по образцу логопеда. В результате (и без того слабое звено в психической деятельности ребёнка) получало дополнительную нагрузку без исследования причин его недостаточности.

В настоящее время в образовательной среде достаточное распространение получило наиболее эффективное направление – нейропсихологический подход, базирующийся на современных (по А.Р. Лурия) представлениях о генезе и сложном строении высших психических функций. Этот

подход дал возможность создать ряд высокоэффективных технологий коррекционной работы, в основе которых лежит системный подход к коррекции развития ребёнка.

Нами на базе Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции применяются следующие нейропсихологические системы:

- комплексная методика сенсомоторной коррекции, созданная группой психологов под руководством А.В. Семенович;
- методы восстановительного обучения, разработанные Цветковой Л.С.

В рамках нейропсихологической коррекции по Семенович А.В. реализуется принцип замещающего онтогенеза, предполагающий развитие мозгового обеспечения психических функций.

Метод замещающего онтогенеза (МЗО) заключается в соотношении актуального статуса ребёнка с основными этапами и векторами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены. Проще говоря, основной принцип коррекции – прохождение

Таблица 1. Трёхуровневая система методики

Уровни	Коррекционные методы направлены на элиминацию дефекта и функциональную активацию:
Уровень стабилизации, активации и энергоснабжения психических процессов	подкорковых и стволовых образований головного мозга
Уровень операционального обеспечения вербальных и невербальных психических процессов	задних и премоторных отделов правого и левого полушарий мозга и их взаимодействия
Уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психических процессов	передних (префронтальных) отделов мозга

непройденных этапов. Коррекционная работа ведётся по двум направлениям:

- с использованием методов двигательной коррекции;
- с использованием собственно когнитивных методов.

Первой и основной коррекционно-абилитационной целью МЗО является формирование у ребёнка сенсомоторных взаимодействий. Здесь максимально используется психомоторная коррекция. Формируемое на этом уровне сенсомоторное обеспечение всех психических функций активует общий энергетический, эмоциональный и тонический статус. Комплекс этих технологий ориентирован на коррекцию и абилитацию 1-го функционального блока мозга (таблица 1).

Постепенно в этот процесс интегрируется нейропсихологическое сопровождение развития специальных когнитивных функций, а именно: речи, письма, пространственных представлений, памяти и так далее. Коррекция познавательных процессов связана с воздействием на 2-ой функциональный блок мозга.

Последний этап направлен на повышение уровня саморегуляции и произвольного контроля (оптимизация структур 3-го функционального блока).

Для осуществления коррекционного воздействия используются двигательные упражнения:

- упражнения, повышающие уровень активации больших полушарий мозга (массаж кистей рук, стоп ног, ушных раковин, пальчиковая гимнастика, дыхательные упражнения);
- упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия, нормализацию мышечного тонуса («Яйцо», прокатки, растяжки);
- упражнения для развития базовых сенсомоторных взаимодействий, крупной моторики, пространственных представлений (глазодвигательные упражнения, параллельные и пере-

крёстные движения, различные виды ползания, игры с мячом, графические упражнения);

- упражнения, направленные на формирование произвольности и внимания (стоп-игры, игры с правилами, формулировка вопросов, «объяснялки», развитие коммуникативных навыков.

Когнитивные методы направлены на преодоление трудностей усвоения школьных знаний и формирование высших психических функций.

Нейропсихологические исследования А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, Е.Д., Хомской, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкой и других отечественных учёных показали, что учебные трудности часто имеют под собой физиологическую основу – поражение или дисфункцию определённых мозговых областей, которые и ведут к нарушению таких ВПФ, как речь и письмо, чтение и счёт, интеллектуальная деятельность и память. В таких случаях очень действенными являются методы восстановительного обучения. То есть такие методы, которые позволяют воссоздать в развёрнутом виде внутреннюю структуру нарушенного звена в распавшейся функции с помощью вынесения наружу отдельных, строго соответствующих структуре дефекта операций, последовательное выполнение которых может привести к осуществлению пострадавшей (несформированной) деятельности. Выписанные в нужной последовательности, операции и составят программу, управляющую извне ходом восстановления нарушенного (несформированного) действия и позволяющую контролировать этот ход. Программа операций, в отличие от применения отдельных методов, приёмов, упражнений, мало связанных друг с другом, создает схему, структуру протекания процесса письма, чтения или счёта, а не отдельных его сторон и вводит его в систему с другими ВПФ. В этом психологическая сущность программированного обучения.

Методы восстановительного обучения разработаны и описаны Цветковой Л.С. [5]

Например, восстановление чтения при оптической дислексии включает следующие приёмы (на первой стадии – восстановления восприятия букв и их узнавания):

- вспомнить данную букву и воспроизвести её моторный образ путём «записи» её рукой в воздухе с закрытыми глазами;
- записать букву в тетрадь;
- найти среди нескольких других букв;
- ощупывание, сравнение её с другими буквами (зрительно и кинестетически);
- назвать букву;
- подчеркнуть наиболее часто встречающиеся и знакомые слова, начинающиеся с этой буквы и так далее.

Серия подобных операций позволяет проанализировать конструкцию букв и корректировать буквенный гнозис.

В программное обеспечение нашей работы входят программа комплексной нейропсихологической коррекции и абилитации процессов развития в детском возрасте (А.В. Семенович [3]), программа сенсомоторной коррекции при психосоматических расстройствах в детском возрасте (А.С. Султанова, [2]), курс нейропсихологических коррекционных занятий с детьми 5-10 лет (М.В. Евлампиева и другие, [3]), программа сенсомоторной коррекции при нарушениях психического развития у детей младшего школьного возраста (В.А. Корнеева, [1]), программа нейропсихологического развития и коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (А.Л. Сиротюк, [4]), методика развития зрительно-вербальных функций у детей (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, [6]) методика развития и коррекции внимания «Школа внимания» (Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина, [7]), методики восстановления (формирования) счёта, письма и чтения (Л.С. Цветкова, [5]).

Все эти программы составляют основу технологий развивающей и коррекционной работы психолога с детьми следующих категорий:

- дети с нарушением онтогенеза;
- дети с трудностями обучения.

К нам в центр часто обращаются родители детей с *отклоняющимся онтогенезом* следующих типов:

- задержанное психическое развитие;
- парциальная несформированность ВПФ, преимущественно регуляторного компонента (гиперактивные дети);
- психическое недоразвитие (дети с интеллектуальными нарушениями разной степени выраженности);

- дефицитарное развитие (дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата);
- искажённое развитие (дети с РДА).

Дети с трудностями в обучении – это, в общем-то, нормативно развивающиеся дети, но имеющие неярко выраженные мозговые дисфункции, которые становятся очевидными, когда ребёнок включается в образовательный процесс. Дети с трудностями в чтении, письме и математике попадают в поле зрения психологов ЦППРИК в результате обращения за помощью образовательных учреждений района (работа по запросу).

Использование нейропсихологической коррекции эффективно интегрируется в процесс психолого-педагогического сопровождения процессов развития детей и имеет положительные результаты. Эффективность коррекционной работы подтверждают следующие результаты:

редукция проявлений дезадаптации и имевшихся ранее нарушений у детей:

- с ЗПР (церебрально-органического генеза): повышение работоспособности, познавательного интереса, улучшение мнестической деятельности, конструктивного праксиса, гностических функций, повышение обобщающей функции мышления; в общем – повышение уровня развития ВПФ;

- с гиперактивностью: повышение концентрации внимания и его устойчивости, увеличение усидчивости, улучшение письма, повышение произвольности и самостоятельности, улучшение поведения;

- с РДА: снижение количества стереотипий, аутоагрессии, улучшение эмоционального контакта, развитие «вкуса» к взаимодействию и игре, повышение целенаправленности деятельности, формирование подражательной способности; улучшение интеллектуальных и речевых показателей;

- с психическим недоразвитием: повышение целенаправленности деятельности и уровня произвольности психических процессов, развитие графомоторных навыков, улучшение пространственной ориентировки, улучшение восприятия речи, увеличение связности речи и её активности, повышение сообразительности;

- с трудностями в обучении: улучшение учебной деятельности и повышение успеваемости.

- косвенные результаты: например, повышение самооценки, уверенности в себе, преодоление трудностей в общении в школе, дома;

- улучшение показателей диагностики: отмечена выраженная положительная динамика в

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

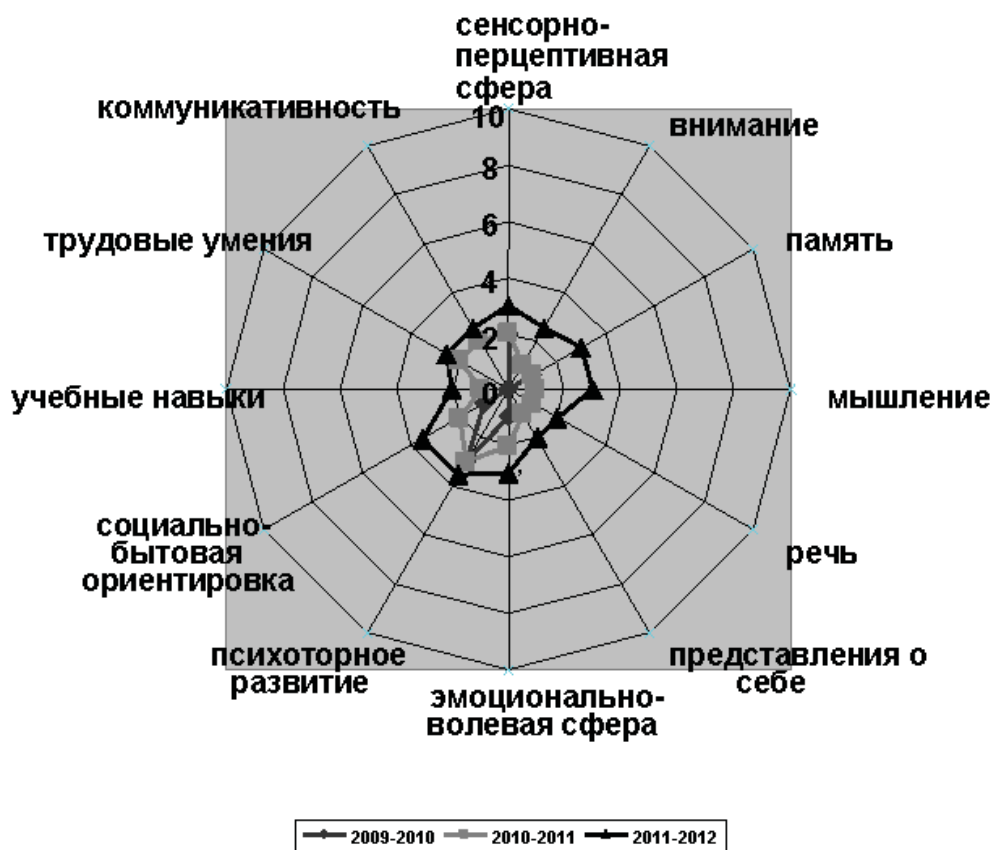


Рис. 1. Мониторинг психического статуса ребёнка (Г.С., 6 лет, РДА 2 группа)

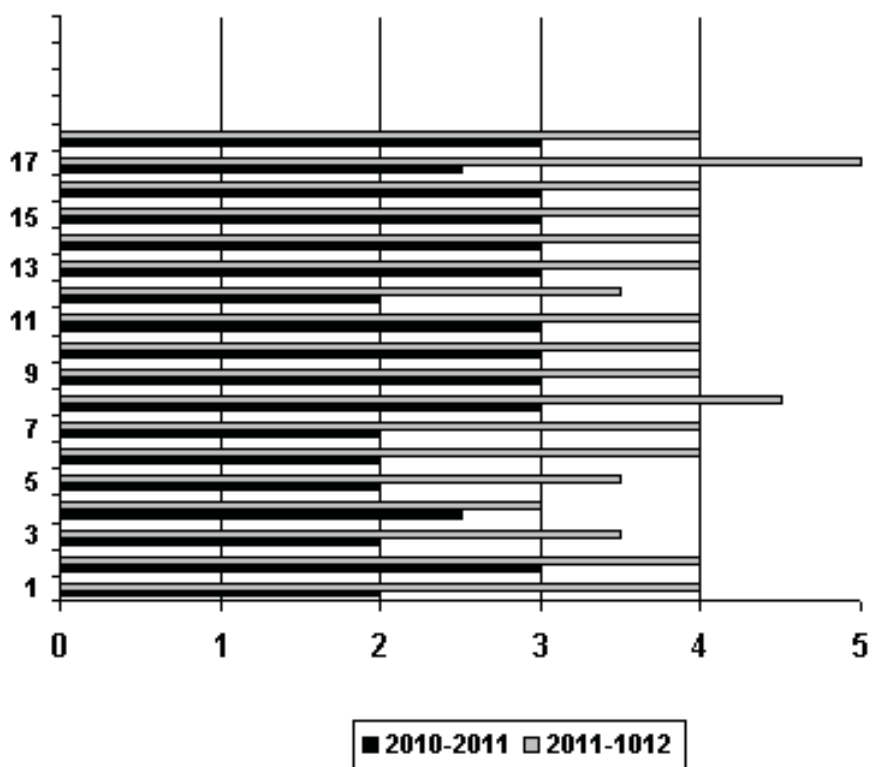


Рис.2. Мониторинг психического статуса ребёнка (С.Р., 8 лет, СДВГ)

психическом развитии в 80% случаев обращения, о чём можно судить по данным диагностических обследований (перед началом коррекционной работы и по завершению программы), в том числе и по медицинским данным.

Ниже даны примеры изменений в психическом статусе детей в результате коррекционно-развивающей работы. Диагностика проводилась с использованием психологических, пато- и нейропсихологических методик. Для детей с выраженными нарушениями развития применялся метод наблюдения во время занятий. Результаты диагностики отражены в данных мониторинга психического состояния ребёнка.

- 1 – Восприятие пространства.
- 2 - восприятие времени.
- 3 - мелкая моторика.
- 4 - крупная моторика.
- 5 – внимание.
- 6 – память.
- 7 – мышление.
- 8 – обучаемость.
- 9 – адекватность.
- 10 – критичность.
- 11 – целенаправленность.
- 12 - выраженность волевого усилия.
- 13 - интерес к заданиям.
- 14 - импульсивность-рефлексивность.
- 15 - агрессивность-миролюбие.
- 16 - тревожность-спокойствие.

17 – самостоятельность.

18 – мотивация.

Выводы:

- коррекционная работа с использованием нейропсихологических методов приводит к оптимизации ВПФ, изменению структуры их дефекта;
- в ходе коррекции обеспечивается повышение общей психической активности, работоспособности;
- нейропсихологические упражнения позволяют формировать внимание как целенаправленную избирательную активность и как навык самоконтроля, улучшается регуляция деятельности;
- в результате коррекции значительные изменения происходят в сенсомоторной сфере, что приводит к положительной динамике в развитии познавательных функций;
- под влиянием коррекционного воздействия происходят улучшения аффективной организации психической деятельности, за счёт чего развиваются эмоционально-личностные качества детей.

Нейропсихологическая коррекция – одна из наиболее эффективных технологий работы, позволяющая получить результат и в познавательном развитии, и в развитии регулятивных функций, а также способствует эмоциональному, личностному и коммуникативному развитию детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнеева В.А. Сенсомоторная коррекция при нарушениях психического развития у детей младшего школьного возраста / Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С.) // Лечение детей с психосоматическими расстройствами. - С-Пб., 2002.
2. Султанова А.С. Программа сенсомоторной коррекции при психосоматических расстройствах в детском возрасте / Бихевиорально-когнитивная психотерапия детей и подростков // Под ред. Ю.С. Шевченко. - С-Пб, 2003.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2008.
4. Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М., 2002.
5. Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва – Воронеж, 2005.
6. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Учимся видеть и называть. Методика развития зрительно-вербальных функций у детей 5-7 лет. М., 2008.
7. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. «Школа внимания». Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет. М., 2004.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2003.
9. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Психологические особенности проблемных детей. М., 2008.

Summary

**NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION IN WORK
WITH CHILDREN HAVING DEVELOPMENTAL DISORDERS**

I.V. Denisova

МКОУ ЦППРИК

Abstract. The author considers the use of modern methods and technologies in the educational psychologist with children with developmental disorders. These methods were developed by Russian neuropsychologist and these are based on the patterns of brain mechanisms of mental activity.

Key words: neuropsychological, correction, method replaces ontogeny, rehabilitation training, children with learning difficulties.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Зеленкова Т.В., Бернацкая Н.В., Сабитова М.Р.

Московский государственный областной гуманитарный институт,
МБОУ «Ликино-Дулевский лицей»,
Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Рассматриваются взаимосвязи показателей креативности и индивидуальных особенностей когнитивного развития детей младшего школьного возраста. Выявлено, что психологическими условиями развития креативности младших школьников являются особенности функциональной асимметрии полушарий мозга, темповые параметры деятельности, уровень вербального и невербального интеллекта, психолингвистические характеристики устной импровизационной речи.

Показано, что на третьем году обучения у учащихся наблюдается дифференциация и расхождение функций интеллекта и креативности в связи с началом развития абстрактного мышления.

Ключевые слова: креативность, творческое воображение, когнитивное развитие, устная импровизационная речь.

Обучить творческому акту нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению.

Л.С. Выготский. Психология искусства, с.247

Программа государственной поддержки одаренных детей предполагает создание возможностей и необходимых условий для выявления и развития способностей, самореализации всех детей в самых разных областях. Эта задача требует не только обновления методической базы, подготовки педагогов в области общего и дополнительного образования, но и создания системы психолого-педагогического сопровождения одаренности, психологического консультирования родителей и воспитателей.

Особое место в психолого-педагогической поддержке способностей детей занимает развитие креативности, которая способствует проявлению стремления к творчеству в той или иной области деятельности. Креативные дети могут быстро порождать много необычных идей, отклоняться в мышлении от традиционных схем, мгновенно разрешать проблемные ситуации. Такая способность многократно усиливает природную одаренность и ускоряет процесс достижения успешности в деятельности.

Принято различать два типа условий развития креативности: внешние (специфика организации внешней среды) и внутренние, психологические (свойственные самому субъекту). Среди последних немаловажное значение имеют особенности когнитивной сферы индивида, и особое место здесь принадлежит творческому воображению.

В принятых сегодня определениях воображе-

ние обычно рассматривается как один из психических (познавательных) процессов создания новых образов объективной реальности, необходимых для планирования деятельности в неопределенных ситуациях. Однако такое определение воображения не подчеркивает его специфики, и сами «механизмы» воображения как процессы преобразования наличных чувственных образов и представлений могут быть отнесены к различным видам перцептивной, мнемической или мыслительной деятельности. Наиболее разработанным, на наш взгляд, является подход, предложенный В.В. Петуховым, в котором для выделения функций, действительно присущих творческому воображению, используется понятие «образ мира».

Согласно этому подходу, окружающая субъекта реальность, в которой он существует и действует, которую пытается осмыслить и познать, представлена ему в виде целостного сознательного образа, являющегося основным условием жизни в данной реальности и ее познания. Этот «образ мира» не сводится только к знанию о нем, но является одновременно способом его интеллектуального понимания, мотивационного принятия и действенного освоения. Существующие способы представления реальности, в том числе способы постановки и преодоления возникающих проблем, служат субъекту основой для активного поиска новых, необычных средств, приемов

их решения. Однако проблемные ситуации могут быть таковыми, что наличные способы представления беспродуктивны и должны быть изменены, становясь материалом для построения новых. Процесс порождения вариативных способов представления реальности, необходимых субъекту для постановки и разрешения практических, познавательных и личностных проблем, и есть творческое воображение.

Основная функция творческого воображения заключается в порождении таких умственных образов, которые, сохраняя конкретность, выступают в качестве обобщенных принципов решения проблем или раскрывают новые возможности уже сложившихся способов представления реальности.

В широком смысле продукт творческого воображения - это обобщенный образ будущего опыта (способ представления и понимания реальности), позволяющий субъекту осмысленно действовать в ней, а в узком - представление всех элементов конкретной проблемной ситуации как ситуации принципиально разрешаемого конфликта. Такого, например, функциональное решение творческой задачи, описанное в гештальтпсихологии - адекватное образное представление проблемной ситуации и принцип ее разрешения здесь совпадают. Этот непосредственно ясный, не требующий расшифровки, видимый принцип разрешения основного конфликта проблемной ситуации есть образ-символ, который можно было бы назвать «единицей» творческого воображения [2].

Продукт творческого воображения обладает рядом характерных черт. К наиболее важным из них следует отнести: а) полную определенность (организованность) всех элементов проблемной ситуации для действующего в ней субъекта; б) необходимость психического (сознательного) закрепления творческого продукта в образной, конкретно-чувственной форме; в) интуитивность обобщения; г) неполное осознание подлинных причин порождения творческого продукта, а также д) его возможных последствий (существование резерва возможных, часто неожиданных его приложений), е) необходимость актов понимания, до-определения субъектом творческих продуктов как уже имеющих в общественной культуре, так и порождаемых им самим.

Процесс воображения является творческим тогда, когда проблема, с которой сталкивается субъект, не может быть разрешена без понимания и до определения способов ее представления, не сводимых к уже существующим. Эту особую роль творческого воображения для развития креативности младших школьников подчеркивали

Л.С. Выготский [1], Дж. Родари [3].

Для изучения психологических условий развития креативности младших школьников нами было проведено эмпирическое исследование, охватившее, в общей сложности, 76 учащихся 1-3 классов. Целью исследования было выявить, какие индивидуальные особенности психического развития детей взаимосвязаны с показателями креативности. В задачи работы входило: выявление уровня вербальной и невербальной креативности детей, получение ряда индивидуальных психофизиологических и когнитивных характеристик их деятельности, выявление взаимосвязей показателей креативности и индивидуальных характеристик деятельности на каждом возрастном этапе.

В качестве методов исследования использовались фигурная форма А теста творческого мышления Э. Торранса, тест дивергентного мышления Ф. Вильямса, экспериментальная методика «Сочини сказку», методика моделирования мифотворческого процесса, тест «Прогрессивные матрицы Равена», методика эксперецс-диагностики интеллектуальных способностей МЭДИС, тест умственного развития ТУРМШ, теппинг-тест Е.П. Ильина.

Результаты эмпирического исследования показали, что психологическими условиями развития креативности являются индивидуальные психофизиологические особенности детей, уровень их вербального и невербального интеллекта, умственного развития, психолингвистические характеристики устной импровизационной речи. Было выявлено, что на невербальную креативность младших школьников влияют особенности функциональной асимметрии полушарий мозга и темповые параметры деятельности, что проявляется в показателях гибкости, оригинальности и разработанности. Так, например, у первоклассников левополушарность и темповые характеристики правой руки отрицательно коррелируют с показателем асимметрии рисунка ($p \leq 0,05$), у учащихся 3-х классов темповый показатель правой руки положительно коррелирует со степенью заполненности стимульной фигуры ($p \leq 0,01$), что связано с преобладанием в данном возрасте наглядно-образного мышления.

Что касается соотношения показателей креативности и интеллекта, то в исследовании выявились неоднозначные взаимосвязи этих способностей. Так, у первоклассников креативность оказалась связана: а) со способностью распознавать количественные и качественные соотношения ($p \leq 0,05$), б) с математическими способностями ($p \leq 0,01$), в) с уровнем невербального интеллекта

($p \leq 0,05$), тогда как в группе учащихся 3 класса таких взаимосвязей не обнаружено, что, по-видимому, связано с дифференциацией и расхождением функций интеллекта и креативности в связи с началом развития абстрактного мышления.

Похожее соотношение было выявлено относительно взаимосвязи креативности и устной импровизационной речи младших школьников. У первоклассников показатели «беглости», «гибкости» и «оригинальности» положительно связаны с использованием в устной речи существительных, прилагательных и наречий ($p \leq 0,01$), а «разработанность» с этими частями речи имеет обратную корреляцию. Однако в группе учащихся 3 класса никаких значимых корреляций между показателями невербальной креативности и устной речью выявлено не было. Это дает основания предполагать, что взаимосвязь импровизационной речи и способности к творческой деятельности у детей обеспечивается прежде всего функционированием наглядно-образного мышления и воображения, больше характерного для первоклассников по сравнению с учащимися третьего класса.

Выводы:

Психологическими условиями развития кре-

ативности младших школьников являются индивидуальные психофизиологические особенности детей, уровень их вербального и невербального интеллекта, умственного развития, психолингвистические характеристики устной импровизационной речи.

Невербальная креативность младших школьников связана с особенностями функциональной асимметрии полушарий мозга и темповыми параметрами деятельности.

У учащихся 3 года обучения наблюдается дифференциация и расхождение функций интеллекта и креативности в связи с началом развития абстрактного мышления.

Взаимосвязь импровизационной речи и способности к творческой деятельности у детей обеспечивается функционированием наглядно-образного мышления и воображения.

Исследование психологических условий развития креативности младших школьников дает нам научно обоснованные ориентиры для разработки инновационных программ по развитию творческих способностей и эффективной психолого-педагогической поддержки одаренности на современном этапе развития образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Петухов В.В. Определение творческого воображения и Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте основные характеристики его продукта / В.В. Петухов // Общая психология. Тексты: В 3 т. Т.3: Субъект познания. Книга 3. – М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2007. – 719 с. - С. 607-628.
3. Родари Дж. Грамматика фантазии / Джанни Родари. – М.: Прогресс, 1990.

Summary

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF CREATIVITY OF YOUNGER STUDENTS

T.V. Zelenkova, N.V. Bernatskaya, M.R. Sabitova

Moscow State Regional Institute of Humanities
Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The authors discuss the relationship of creative indicators and individual cognitive development of children of primary school age. They exposed that the psychological conditions of creativity are especially functional asymmetry of the hemispheres of the brain, tempo options activity, the level of verbal and nonverbal intelligence, psycholinguistic characteristics of oral improvised speech.

It is showed that in the third year of education the functions of intelligence and creativity differentiate and diverge because abstract thinking begins to develop.

Key words: creativity, creative imagination, cognitive development, oral improvisational speech.

ИСТОРИЯ ВОПРОСА О ВЛИЯНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ НА ПАМЯТЬ

Землянская М.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья представляет собой теоретический анализ проблемы влияния эмоциональных процессов на механизмы памяти. В данной работе раскрываются основные подходы к изучению связи функционирования памяти и эмоций.

Отдельно затрагиваются вопросы влияния переживаний на познавательные процессы.

Также рассматриваются проблемы связи памяти и эмоций в рамках теории психоанализа З.Фрейда.

Ключевые слова: эмоциональные процессы, механизмы памяти, переживание, когнитивная активность, настроение, способности, личность.

В психологии эмоций интенсивные исследования взаимодействия между когнитивными и эмоциональными процессами стали развиваться только после ослабления господства бихевиоризма и последовавшего за этим в 1960-е годы «когнитивного поворота». С этого времени (особенно начиная с 80-х годов XX века) интерес исследователей к данной теме чрезвычайно возрос.

Две важных причины этого состоят в следующем.

Во-первых, в последние 25 лет сильно укрепилось – с исторической точки зрения хотя и не новое – представление о том, что эмоциональные и когнитивные процессы тесно взаимосвязаны, и поэтому для понимания одного из этих процессов необходимо учитывать участие другого процесса;

Во-вторых, в последние 25 лет были пересмотрены представления о роли эмоций в процессах адаптации. В истории психологии нередко имело место мнение, что эмоции преимущественно негативно сказываются на протекании мыслительных процессов и поведении: они мешают ясному и разумному мышлению и как следствие этого приводят к действиям, которые противоречат собственным интересам человека.

В противоположность этому, в последние 25 лет все больше укрепилось (с исторической точки зрения также не новое) мнение о том, что эмоции, без сомнения, иногда имеющие негативные последствия для человека, в целом адаптивны (FeldmanBarrett&Salovey, 2002; Frijda, 1994). С точки зрения некоторых авторов, осуществление адаптивных функций мышления и поведения даже невозможно без участия эмоциональных процессов (напр. Damasio, 1994).

Связь функционирования памяти с эмоциями составляет значительную область исследований памяти. В психологической литературе спорным является вопрос о том, какие события лучше сохраняются в памяти: связанные с положительными или отрицательными эмоциями. Наиболее известна в отечественной литературе работа этого плана П.П. Блонского «Память и мышление» (1935), который пришел к заключению, что дольше всего помнится неприятное. По словам П.П. Блонского, именно на памяти о страдании основывается осторожность.

Большинство других авторов пришли к противоположным выводам. Особенно остро вслед за З. Фрейдом ставят проблему о связи памяти и эмоций представители психоанализа. В рамках этой теории эмоции, по существу, определяют все функционирование памяти. В психологической концепции З. Фрейда память выступила, главным образом, в произвольной форме.

В своих исследованиях З. Фрейд обращался к памяти в повседневной жизни и анализировал факты забывания, обмолвки. Фрейд связывал эти факты не со случайным, пассивным забыванием, а с особым психологическим явлением, вытеснением неприятного, за которым скрывается влияние бессознательных установок, влечений. Этот факт активного торможения или вытеснения из сознания неприятных переживаний, которые стали непереносимыми, лег в основу большого направления в психологии, получившего название психоанализа.

По З. Фрейду, наряду со сферой сознательных переживаний, существует и сфера несознательных переживаний, которые отличаются от обычных, не доходящих до сознания переживаний тем,

что их содержание составляют переживания, которые раньше были сознательными, но впоследствии были заторможены, активно вытеснены из сознания. Эту сферу З. Фрейд назвал сферой бессознательных переживаний.

Бессознательные (вытесненные из сознания) переживания продолжают, по его мнению, сохраняться в течение очень длительного времени, но могут быть выявлены только при известных условиях. Первой такой сферой, в которой проявляются бессознательные переживания, являются сновидения, второй то, что автором было названо психопатологией обыденной жизни (например, оговорки, описки, случаи забывания какого-нибудь, казалось бы, безразличного факта или имени).

Проанализировав эти случаи, З. Фрейд пришел к заключению, что речь идет не о случайных оговорках и не о пассивном забывании, а о психических явлениях, за которыми скрывается влияние бессознательного. С точки зрения З. Фрейда, забывание впечатлений есть самопроизвольный процесс, который протекает на протяжении известного времени. При забывании происходит отбор наличных впечатлений, равно как и отдельных элементов каждого данного впечатления или переживания. При этом по З. Фрейду, во всех случаях в основе забывания лежит мотив неохоты, отрицание неприятных впечатлений.

В качестве примера приведем один из описанных З. Фрейдом случаев. Рассказчик повествует о том, как он сдавал экзамен по философии. Ему был задан вопрос о последователях учения Эпикура. В качестве одного из них он назвал Пьера Гассенди. На вопрос экзаменатора, откуда ему известно это имя, он ответил, что давно интересуется учением Эпикура и его последователей. В действительности же рассказчик услышал это имя накануне случайно в кафе, где за соседним столиком упомянули имя Пьера Гассенди как одного из последователей Эпикура. Результатом была высшая оценка в дипломе и упорное нежелание памяти рассказчика хранить это имя. Очевидно, говорит он, моя нечистая совесть виной тому, что это имя ускользает из моей памяти. Я и тогда не должен был его знать.

Таким образом, в основе забывания З. Фрейд видит стихийное стремление к отпору представлениям, могущим вызвать ощущение неудовольствия, стремление, с которым можно сравнить рефлекс бегства при болезненных раздражениях.

З. Фрейд полагает, что подобную точку зрения, усматривающую в тягостных воспоминаниях особую склонность подвергаться мотивированному забвению, следует учитывать во многих областях,

например, при оценке показаний свидетелей на суде. В традициях и исторических сказаниях из жизни народов, по мысли З. Фрейда, мы также сталкиваемся с подобным мотивом-стремлением вытравить воспоминания обо всем том, что тягостно для национального чувства. Аналогичный мотив проявляется и в забывании впечатлений детства у отдельного индивида.

Концепция З. Фрейда имеет основания. Тот факт, что неприятные переживания, тормозятся, напоминает факты, описанные в свое время И.П. Павловым и А.А. Ухтомским, изучавшими явление запредельного торможения. Однако толкование фактов З. Фрейдом отличается настолько субъективным характером, что его система часто теряет свое научное значение.

Положение о том, что положительное запоминается, а отрицательное вытесняется из памяти, вызвало многочисленные исследования роли эмоции в памяти. Тем не менее большое число работ, изучавших эту проблему с точки зрения преимущественного влияния на память приятного или неприятного, не привели к однозначному решению.

По мнению П.И. Зинченко (1961), решения проблемы невозможно достичь на таком пути изучения связи памяти с эмоциями, когда авторы исходят из представления, что эмоции влияют на память в форме действия какой-то психической силы и оставляют в стороне изучение той деятельности, в которой и в результате которой эти чувства возникали (ее целей, задач, мотивов, конкретного содержания и результатов действий).

В настоящее время в основном рассматриваются три аспекта взаимосвязи эмоций и процессов памяти. Первый аспект касается соотношения эмоционального состояния человека в моменты заучивания и воспроизведения с точки зрения успешности воспроизведения, что является непосредственным продолжением предложенного и изученного Тульвингом принципа специфичности кодирования (Клацки, 1978), утверждающего, что успешность припоминания зависит от сходства контекстов кодирования и припоминания (физического и аффективного) (Ребеко, 2002; Величковский, 1982; Bonis, 1996). Подобные работы стоят в ряду исследований зависимости памяти от музыки, наркотиков, места и так далее (Balch, Lewis, 1996, Balch, Myers, 1999).

Применительно к эмоциям выделяют эффект зависимости памяти от эмоционального состояния или от настроения (*mood-dependent memory effect*), который заключается в следующем: если эмоциональное состояние человека во время воспро-

изведения совпадает с эмоциональным состоянием, переживаемым во время запоминания, то количество воспроизведенных элементов будет значительно больше, чем при воспроизведении в противоположном (или просто другом) эмоциональном состоянии.

В данном направлении проводилось и до сих пор проводится множество исследований, схема которых может быть кратко описана таким образом: испытуемого вводят в то или иное эмоциональное состояние, далее он заучивает или прочитывает список слов, а после некоторого периода удержания его вводят либо в то же эмоциональное состояние, либо в другое и просят вспомнить заученные ранее слова (см., например: Balch, Myers, 1999; Bower, 1981; Люсин, 2002).

Существует много интересных и часто спорных данных относительно получения эффекта зависимости памяти от настроения (Bonis, 1996). Так, например, считается, что этот эффект может быть получен только при свободном воспроизведении, проводятся более детальные исследования, которые определяют, от какого именно параметра настроения зависит получение данного эффекта (Balch, Myers, 1999).

Другой стороной поставленной проблемы является изучение взаимосвязи эмоционального состояния во время воспроизведения и эмоциональной окрашенности воспроизводимого материала (Люсин, 2002). Однако исследования, проводимые в этом направлении, заставляют предположить, что решаемые здесь вопросы почти полностью совпадают с вопросами зависимости памяти от настроения. Обычной процедурой таких исследований является просьба к испытуемым вспомнить недавние события из личной жизни или события из детства, после того как они вводятся в то или иное эмоциональное состояние.

Обычным результатом является констатация того, что печальные испытуемые с большей вероятностью воспроизводят печальные события личного опыта, а веселые - счастливые события. Можно предположить, что во время переживания данного события, человек испытывал соответствующие эмоции, что сводит такие эксперименты к вариациям исследований эффектов зависимости (Bower, 1981).

Третьим аспектом рассмотрения проблемы взаимовлияния эмоций и памяти является изучение влияния эмоционального состояния в момент запоминания на эмоциональную окрашенность преимущественно запоминаемого материала. Этот аспект является наиболее сложным как с точки зрения его теоретического обоснования,

так и с точки зрения его экспериментального подтверждения.

В работах, затрагивающих эту тему, обсуждение касается существования эффекта, сводящегося к тому, что «эмоции облегчают усвоение реакций, которые связаны с ними по содержанию» (Рейковский, 1979). В подтверждение этого положения Рейковский описывает эксперимент, проведенный в 1955 г. Бимом (Рейковский, 1979). Этот эксперимент состоял из двух частей: заучивание ряда бессмысленных слогов и выработка условной кожно-гальванической реакции на зажигание лампочки (безусловный раздражитель - удар током).

Было выбрано два вида условий: нейтральные и вызывающие тревогу (во втором случае исследование проводилось непосредственно перед экзаменом или перед публичным выступлением). В результате оказалось, что в условиях тревоги заучивание слогов происходило хуже, а усвоение сигнала опасности лучше, чем в нейтральных условиях, что может быть объяснено содержательным сходством усвоенной безусловной реакции (она была опосредована страхом) и переживаемой в момент ее выработки тревоги.

Надо заметить, что интерпретация полученных результатов не могла быть однозначной, возникло множество различных точек зрения, что может объясняться, в частности, отсутствием попыток истолкования с опорой на какие-либо внятные теоретические позиции.

В более поздних исследованиях данный феномен получил название эффекта конгруэнтности, он предполагает лучшее запоминание информации, эмоциональная окрашенность которой соответствует эмоциональному состоянию человека, переживаемому в момент заучивания.

Необходимо подчеркнуть, что все три рассмотренных эффекта влияния эмоционального состояния на процессы памяти реально не могут существовать раздельно (Bonis, 1996). Говоря об эффекте конгруэнтности, невозможно не упомянуть об эффекте зависимости от состояния: просто в первом случае учитывается лишь эмоциональное состояние в момент запоминания (переработки) информации, а во втором важны как переживания во время кодирования информации, так и переживания во время ее воспроизведения.

В любом случае, разделить наблюдаемые эффекты достаточно сложно, их дифференциальное изучение во многом является гипотетическим. Существование трех этих феноменов, в сущности, доказывает лишь наличие взаимодействия и взаимовлияния эмоций и памяти (шире - эмоций и когнитивных процессов).

Следует отметить, что определенная связь способностей с личностью является давней традицией отечественной психологии, которая анализировалась в работах Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, Т.И. Артемьевой и другие. Б.Г. Ананьев связывал развитие способностей с характером, считая, что это есть единый процесс формирования личности.

А.Г. Ковалев и В.Н.Мясищев понимали способности как «ансамбль свойств», нужных для какой-то деятельности, включая систему отношений личности, характеристики ее эмоционально-волевой сферы.

В.А. Крутецкий считает, что успешность осуществления математической деятельности является производным определенного сочетания качеств: положительного отношения к математике, ряда характерологических черт, благоприятных для осуществления математической деятельности, психических состояний, фонда знаний и, наконец, «определенных индивидуально-психологических особенностей в сенсорной и умственной сферах, отвечающих требованиям данной деятельности». Последние относятся им к самим способностям, а предыдущие качества или характеристики являются пригодностью или готовностью к деятельности.

К.К. Платонов, связывая способности со структурой личности, он считает, что способности – это такая часть структуры личности как целого, которая, актуализируясь в конкретном виде деятельности, определяет качество последней.

Личность выступает «инстанцией», которая устанавливает, обеспечивает соответствие своих способностей деятельности, то есть личность регулирует различные варианты соотношения способностей и деятельности: в одних случаях способность предшествует, выявляется раньше деятельности, в других – наоборот. «Сама постановка цели, выделение средств и так далее являются выражением не столько предметной, сколько «психологической» операции соотношения личностных возможностей с условиями осуществления деятельности. Роль личности состоит в выявлении модальности (значимости) условий для осуществления деятельности – благоприятных или неблагоприятных для того, чтобы начать или начинать действовать» (Т.И. Артемьева).

Именно предварительное соотношение своих возможностей и условий деятельности осуществляет (или не осуществляет) ту мобилизацию сил, которая, как правило, не рассматривается в структуре деятельности, в то время как она явля-

ется, чуть ли не решающим условием ее осуществления.

Видимо, существует особый регулятивный аспект проблемы способностей: у способной личности особый интерес к деятельности связан с возможностью ее осуществления различными психологическими путями. Регуляция деятельности способностями может проходить на разных уровнях. Один из них – когда способности личности выступают как психический регулятор деятельности.

На первом уровне происходит и сочетание и концентрация всех интеллектуальных, эмоциональных возможностей, что является одним из важнейших динамических моментов способностей, но еще не уровнем ее личностной произвольной регуляции. Следующим уровнем проявления регуляторной функции способностей является поддержание определенной концентрированное.

На примере математических способностей В.А. Крутецкий было показано, что качество регуляции выявляется в ходе решения математических задач, в частности, в том, что количество и степень развернутости действий у разных людей могут существенно варьировать; прямым следствием способностей является свертывание и сокращение деятельности в целом.

В работах Б.М. Теплова высказывается мысль о многообразии структур способностей и о том, что высокий результат деятельности может быть, достигнут за счет разного сочетания компонентов способностей и различными психологическими путями. Эти идеи получили продолжение в исследованиях В. С. Мерлина и Е.А. Климова, изучавших индивидуальный стиль деятельности.

В связи с этими и другими исследованиями возникает вопрос о закономерной связи мотивов, интересов, потребностей и способностей, с одной стороны, и знаний, умений и навыков со способностями, с другой, в едином, индивидуально-своеобразном процессе развертывания способностей личности. Стилевые характеристики – это устойчивые для данной личности, характерные именно для нее параметры осуществления деятельности.

Что же касается навыков, знаний и умений, то они, по мнению Т.И. Артемьевой, характеризуют повторяющиеся особенности деятельности и отличаются от способностей тем, что последние регулируют ее изменчивые параметры. Как видим, знания, умения и навыки рассматриваются как содержательные характеристики деятельности, а способности как средства ее реализации,

обусловленные личностными особенностями. «Одно из назначений способностей личности, по-видимому, заключается в возможности регулировать именно уникальные и изменчивые параметры деятельности» (Т.И. Артемьева).

Действительно, развитые способности начинают перестраивать деятельность типичным для данной личности способом. На личностном уровне происходит выбор личностью оптимального способа осуществления деятельности. Именно это имел в виду С.Л. Рубинштейн, говоря об обобщении. Обобщение создает возможность перехода от одного вида деятельности к другому, высвобождаясь от привязанности к любому из них.

В этом смысле способности уже не выступают как зависимая переменная от деятельности и ее структуры, а сами начинают ее структурировать, развивать и совершенствовать. Именно способности позволяют субъекту осуществлять все новые и новые «синтезы» объективных и субъективных условий деятельности.

Как известно, восприятие является сложным явлением. Оно включает такие процессы, как выделение фигуры из фона, оценку величины, яркости и удаленности воспринимаемого предмета, выделение деталей, из которых состоит предмет. Каждый из этих процессов может подвергаться изменениям под влиянием эмоциональных факторов.

Информация, которую человек получает о мире (то, что он воспринимает и запоминает) представляет собой «исходный продукт», который подвергается самым различным преобразованиям. Такие преобразования могут происходить спонтанно и не служить никакой цели, намеченной субъектом (в таком случае они представляют собой поток образов воображения и фантазии), или же могут принимать более или менее организованные формы, направленные на разрешение определенной задачи. Наиболее детализированной, структурированной и целенаправленной формой интеллектуальной деятельности является процесс мышления. Эта форма получает развитие тогда, когда человек для разрешения определенной проблемы предприни-

мает специальные усилия.

Интеллектуальная деятельность может в большей или меньшей степени испытывать влияние со стороны эмоциональных процессов.

Имеющиеся научные данные (М.К. Акимова, 1980, Э.А. Голубева, 1986, 1993; Е.П. Гусева, 1988, 1989 и другие) дают аргументацию в пользу того, что умственные способности формируются и реализуются на фоне задатков, в роли которых выступают типологические особенности проявления свойств нервной системы.

В работе М.К. Акимовой [1, С.101-108] установлено, что типологические свойства нервной системы влияют не только на процессуальную сторону умственной деятельности, но и на результативную.

Эмоции оказывают избирательное действие на процесс запоминания и воспроизведения, способствуя установлению тех связей, которые каким-то образом соответствуют содержанию испытываемой эмоции [69]. Эмоции обеспечивают отражение наших отношений к реальности, механизм «обратной связи» и регуляцию внутреннего состояния. Эмоции помогают оценивать не только прошедшие или происходящие сейчас действия и события, но и будущие, включаясь в процесс вероятностного прогнозирования [78, 886–903]. Одним из свойств эмоций является их способность долгое время храниться в памяти. В связи с этим выделяют особый вид памяти - эмоциональную память [55].

Следует отметить выделенный Н. Блонским эффект следа от сильно пережитой эмоции: она в последующем может возбуждаться и более слабыми стимулами подобного же рода, то есть становится для человека латентным доминантным очагом, стимулируя который можно вызвать новую сильную эмоциональную реакцию.

Связь функционирования памяти с эмоциями составляет значительную область исследований памяти. В психологической литературе спорным является вопрос о том, какие события лучше сохраняются в памяти связанные с положительными или отрицательными эмоциями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова М.К. Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей // Вопросы психологии. – 1980. - № 3. – С.101-108.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
3. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1960.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. М., 1964. Т. 2.
5. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека (Психологические исследования). - М., 1980.
6. Голубева Э.А. Способности и склонности. М.: Педагогика, 1989. 266 с.
7. Зинченко П.И. К постановке проблемы оперативной памяти. // Вопросы психологии. - 1964. - № 6. - с. 3-11.
8. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. - М.: Изд-во АПН, 1961. - 562 с.

9. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание.: Автореф. диссерт. ... докт. психол. наук.. - М., 1958. - 35 с.
10. Зинченко Т. П., Зинченко В. П. Психология памяти. Дубна, 2002.
11. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология. - М.: МОДЭК, 2000 г. - 608 с.
12. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб: Питер, 2000.
13. Психология. Учебник для гуманитарных вузов /Под общ.ред. В. Н. Дружинина. - СПб.: Питер, 2001. - 656 с.
14. Ребеко Т.А. Память // Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: PER SE, 2002.
15. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - Т. I. - М., 1989.- С. 302
17. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Томск; М.,1997.
18. Черемошкина Л.В. Психология мнемических способностей: дис. ... доктора психол. наук. Ярославль, 2000.
19. Черемошкина Л.В. Проблема структуры интеллекта. // Проблемы общей и организационной психологии. - Ярославль: ЯрГУ, 1999. с. 190-197.
20. Черемошкина Л.В. Психология памяти. – М., 2009. – 318 с.
21. Черемошкина Л.В. Структура и виды операционных механизмов мнемических способностей. // Хрестоматия по общей и прикладной психологии. // Под ред. А.В. Карпова. - М.- Ярославль, 2001. - с. 440- 469.
22. Черемошкина Л.В. Уровни развития мнемических способностей. // Способности и деятельность. - Ярославль: ЯГПИ, 1989. - с. 101-111.
23. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Мнемические способности школьников как фактор успешности воспроизведения учебного материала // Психология обучения. – 2011. – №4. – С. 21-35.
24. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. – М., 1990. – 251 с.
25. Alan J. Lambert, Laura D. Scherer, John Paul Schott. Rally Effects, Threat, and Attitude Change: An Integrative Approach to Understanding the Role of motion// Journal of Personality and Social Psychology 2010, Vol. 98, No. 6, 886–903.
26. Bower G. H. Mood and memory // American Psychologist. 1981. 36. P. 129 – 148.

Summary

HISTORY OF THE QUESTION AS FOR THE INFLUENCE OF EMOTIONAL PROCESSES ON MEMORY

M.V. Zemlyanskaya

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article contains theoretical analysis of problem of emotional processes influence on the memory mechanisms. The main approaches to the study of the connection of memory functioning with emotions are given in the article.

The problems of the emotions influence on cognitive processes are examined separately.

The problems of relationship of memory and emotion within the scope of the theory of psychoanalysis by Sigmund Freud are also considered here.

Key words: emotional processes, mechanisms of memory, experience, cognitive activity, mood, ability, personality.

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Лизунова Г.Ю.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья посвящена особенностям самоидентификации современных молодых людей в процессе профессиональной подготовки. Для написания статьи были использованы результаты занятий по психологии в рамках реализации программы «Особенности работы классного руководителя в условиях современной школы». В освоении программы приняли участие более 250 студентов 3-4 курсов Московского государственного областного гуманитарного института, которым предстоит пройти педагогическую практику в роли учителей-предметников и помощников классных руководителей.

Ключевые слова: идентификация, идентичность, самоидентификация, социальная компетентность, профессиональная подготовка.

Таблица 1. Ответы студентов на вопрос «Кто Я?»

№ п/п	Популярные ответы	Количество	Процент %
1.	Студент, студентка	56	93,3
2.	Человек	49	81,7
3.	Парень (мужчина), девушка	47	78,3
4.	Друг, подруга	37	61,7
5.	Дочь, сын	28	46,7
6.	Личность	27	45
7.	Будущий учитель (педагог)	15	25
8.	Индивид	15	25
9.	Сестра, брат	6	10
10.	Мать, отец	4	6,7
11.	Житель Земли	4	6,7
12.	Гражданин РФ	3	5
13.	Жена	3	5
14.	Брюнетка, блондинка	3	5
15.	Русский	1	1,7

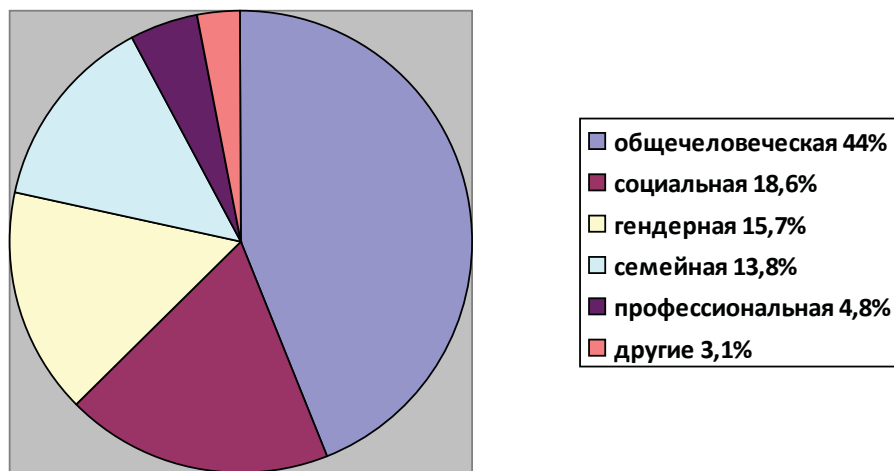


Рис. 1. Диаграмма распределения ответов на вопрос «Кто Я?» по категориям

В основу статьи легли результаты занятий по психологии в рамках реализации программы «Особенности работы классного руководителя в условиях современной школы» на факультете дополнительных педагогических профессий в октябре-ноябре 2011 года. В освоении программы приняли участие более 250 студентов 3-4 курсов Московского государственного областного гуманитарного института, которым предстоит пройти педагогическую практику в феврале-марте 2012 года в школах г.Орехово-Зуево и Московской области не только в роли учителей-предметников, но и помощников классных руководителей.

Занятия по программе были направлены на осознание студентами роли классного руководителя в современной школе, выявление специфики его работы, профессионально важных качеств классного руководителя, выявление особенностей различных стилей руководства классом, расширение ролевого репертуара классного руководителя и другие.

Одним из упражнений в ходе тренинговых занятий по формированию социальной компетентности классного руководителя было упражнение «Кто Я?». Упражнение направлено на самоиден-

тификацию, осознание своей принадлежности к различным социальным группам, роли классного руководителя в школе в современном обществе.

В психологии часто используются близкие по значению термины – идентификация, идентичность, самосознание, Я-концепция, Я-образ. Но разные авторы вкладывают в них различный смысл. Идентификация (от лат. identificare – отождествлять) – отождествление; установление совпадения чего-либо с чем-либо.

Понятие, введенное З. Фрейдом, широко распространилось за рамки психоанализа, в частности в социальной психологии и рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу, в осознании им групповой принадлежности, формировании социальных установок и так далее [2, 154].

Идентичность (от лат. identicus тождественность, одинаковость) - по Э. Эриксону, чувство самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Чувство обретения, адекватности и стабильного владения личностью собственным Я независимо

Таблица 2. Самые популярные ответы студентов на вопрос «Кто Я как классный руководитель?»

№ п/п	Популярные ответы	Количество	Процент %
1.	Учитель (учительница), педагог	49	81,7
2.	Друг, подруга	31	51,7
3.	Человек	28	46,6
4.	Главный	16	26,7
5.	Личность	12	20
6.	Классный руководитель	12	20
7.	Наставник	10	16,7
8.	Воспитатель	10	16,7
9.	Руководитель	9	15
10.	Помощник	9	15
11.	Вторая мама	9	15

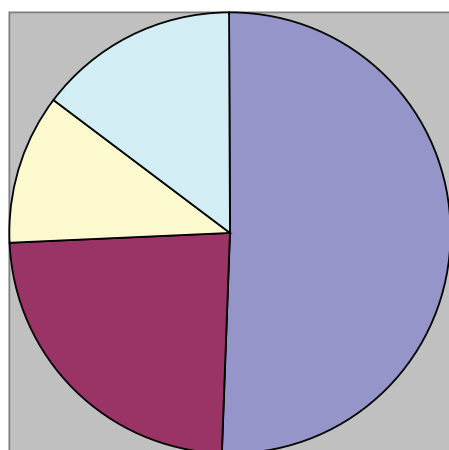


Рис. 2. Диаграмма распределения ответов на вопрос

от изменений последнего и ситуации, способность личности к полноценному решению задач, встающих перед ней на каждом этапе развития [2, 158].

Так, французский психолог С. Московичи утверждал, что наше сознание организовано по принципу идентификационной матрицы – специфической системы знаний, распределенной по различным категориям [1, 72].

Среди этих категорий множество принадлежностей или идентичностей: общечеловеческая, гражданская, этнокультурная, гендерная, семейная, профессиональная, возрастная и другие. С их помощью человек и определяет свое место в обществе. Обретая свою идентичность, он формирует собственную картину мира, включающую широкий диапазон образов, представлений, мнений, убеждений и отношений.

Анализу этих принадлежностей или идентичностей современных студентов в период профессиональной подготовки и посвящена данная работа.

В первой части упражнения студентам было предложено ответить пять раз на вопрос «Кто Я?» (здесь и сейчас). Проанализировав ответы юношей и девушек в возрасте 19-21 года, получили следующее распределение ответов по категориям: на первое место по значимости вышли ответы, относящиеся к общечеловеческой сфере (44%), на второе – к социальной (18,6%), на третье – к гендерной сфере (15,7%). Значительно присутствуют и ответы, относящиеся к семейной сфере (13,8%). Ответы, относящиеся к профессиональной сфере, составили лишь 4,8%. Распределение ответов по категориям представлено на рис. 1.

Ответы на вопрос «Кто Я?» позволил нам выделить самые популярные (см. Таблицу 1).

Ответы, относящиеся к общечеловеческой категории: «человек», «друг» или «подруга», «личность». Встречаются также «индивид», «житель Земли», «Homo sapiens».

В рамках социальной категории студенты отождествляют себя прежде всего со «студентом», «студенткой».

Актуальной для молодых людей оказывается и гендерная сфера. Среди ответов, относящихся к этой сфере, встречаются: «девушка», «парень», «мужик».

Во второй части упражнения на вопрос «Кто Я как классный руководитель?» необходимо было также ответить пять раз.

Анализ ответов на данный вопрос показывает

влияние данной установки. На первое место выдвигается профессиональная сфера (50,6%), на второе сдвигается общечеловеческая (23,6%), а семейная сфера поднимается на третье место (11%) (см. рис.2).

«Кто Я как классный руководитель?» по категориям

Следует отметить, что ответы профессиональной сферы отличаются разнообразием. Кроме таких популярных ответов, как «учитель», «учительница», «педагог», «воспитатель», «классный руководитель», присутствуют такие, как «наставник», «советчик», «мастер», «пример для подражания», «помощник», «авторитет», «главный», «специалист», «профессионал», «коллега», «лидер», «энциклопедия» и другие.

Несмотря на инструкцию отвечать существительными, студенты указывают прилагательные – качества, которыми должен обладать классный руководитель такие как: «ответственная», «образованная», «активная», «добрая», «требовательная», «справедливая», «серьезная», «интересная», «понимающий», «прощающий», «уважающий себя», «разумный», «отзывчивый», «трудолюбивый», «внимательный» и другие.

Ответы на вопрос «Кто Я, как классный руководитель?» в рамках общечеловеческой категории оказываются также значимы для студентов. Прежде всего они видят себя «человеком» (см. Таблицу 2).

Можно отметить и общую тенденцию, не очень приятную, на мой взгляд. При ответах на вопросы «Кто Я?» и «Кто Я как классный руководитель?» практически отсутствуют ответы, относящиеся к таким категориям как гражданская, этническая, религиозная и региональная. Только 3 студента при ответе на вопрос «Кто Я?» ответили - «гражданин РФ» и на вопрос «Кто Я как классный руководитель?» такой ответ дал лишь 1 человек. К этнической сфере можно отнести также 1 ответ - «русский». К категориям религиозной и региональной нельзя отнести ни один ответ.

Конечно, очень важно быть человеком, от которого требуется высокая ответственность, наличие необходимых знаний, умений и навыков для эффективного выполнения своей деятельности. Радует, что студенты нашего вуза отчетливо это понимают. Но считаю, что немаловажным является отождествление себя с представителями своей страны, ее культурой, своего этноса, вероисповедания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура современных действий / Под редакцией А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Учебная книга БИС, 2007.
2. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 2-е – Ростов-н/Д.: Феникс, 2006.

Summary

FEATURES OF IDENTIFICATION OF MODERN YOUNG PEOPLE IN THE PROCESS OF TRAINING

G.J. Lizunova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article is devoted to the features of self-identification of modern young men in the course of vocational training. The article is based on studies in psychology at the frames of «Features of the class teacher in a modern school.» In the development of the program was attended by over 250 of 3-4 year students Moscow State Regional Institute for the Humanities, who will take the role of teaching practice, subject teachers and assistants to the class teacher.

Key words: identification, identity, self-identification, social competence, professional training.

СТРУКТУРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ НА УРОКЕ И ЕЕ ПСИХОРЕГУЛЯЦИЯ

Морозова Т.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья рассматривает механизм психической регуляции педагогической деятельности учителя физики на уроке, который характеризуется целостной структурно организованной совокупностью свойств личности.

Ключевые слова: структура педагогической деятельности учителя физики на уроке, структура личностных свойств учителя физики, психическая регуляция.

В условиях совершенствования образовательной системы возрастают требования к особенностям личности учителя, обуславливающим эффективность его деятельности.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, имеют в виду, что педагог учитывает свои индивидуальные склонности, особенности, свою индивидуальность. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному. У учителя в процессе осуществления педагогической деятельности на уроке складываются устойчивые стилевые способы и средства ее реализации, выбор которых определяется не только требованиями педагогической деятельности, но и свойствами личности самого учителя, особенностями его характера, свойствами нервной системы.

Именно свойства нервной системы, личностные свойства, черты типов характера регулируют действия учителя на уроке, определяют выбор средств осуществления урочной формы педагогической деятельности, задают их в той или иной последовательности, формируя индивидуальный стиль деятельности.

Такие интегральные психические образования, как мотивы и цели, участвующие в регуляции деятельности, должны быть самым тесным образом связаны с общепсихологическими свойствами личности. Поскольку цель всегда соотносена с потребностями и мотивами, можно ожидать, что в психическом механизме регуляции деятельности отчетливо представлен эмоционально-волевой компонент, включающий эмоциональные и волевые свойства личности.

В этом отношении следует подчеркнуть исключительную значимость и сложность целей, задач и результатов педагогической деятельности, которыми являются не только знания, умения и

навыки, но и личность ученика. Это лишний раз подчеркивает роль нравственно-деловых качеств учителя и целостную вовлеченность его личности в процесс решения такого рода задач. Кроме того, особо отмечается совпадение объекта и субъекта педагогической деятельности. Ученик потенциально является сотрудничающим субъектом. Деловое общение с ним, а стало быть, и комплекс нравственных и коммуникативных свойств личности учителя - важное звено эффективной регуляции деятельности. Немаловажно, что орудиями труда учителя могут стать все основные виды деятельности - игра, учение, труд, а также общение. Это также накладывает отпечаток исключительно широкого вовлечения многообразных качеств и свойств личности учителя.

Особенности объективно-психологических проявлений педагогической деятельности учителя физики на уроке были получены в результате наблюдений и экспертного оценивания различных проявлений деятельности с учетом ее продуктивности. Всего было использовано семнадцать показателей такого рода.

Исследуемые объективно-психологические показатели были сгруппированы на основе общности содержания в четыре группы, характеризующие различные стороны деятельности учителя на уроке: мотивационно-творческая активность, деловая активность, активность делового общения, оценочная деятельность. Это позволило включить все полученные объективно-психологические данные в единую систему наблюдения.

В результате проведенного корреляционного анализа в структуре деятельности были выделены четыре блока, объединяющие деятельностные показатели с наиболее тесной корреляционной связью: «Творческий аспект общения», «Деловая активность учителя», «Активность делового общения» и «Мотивационно-организационная ак-

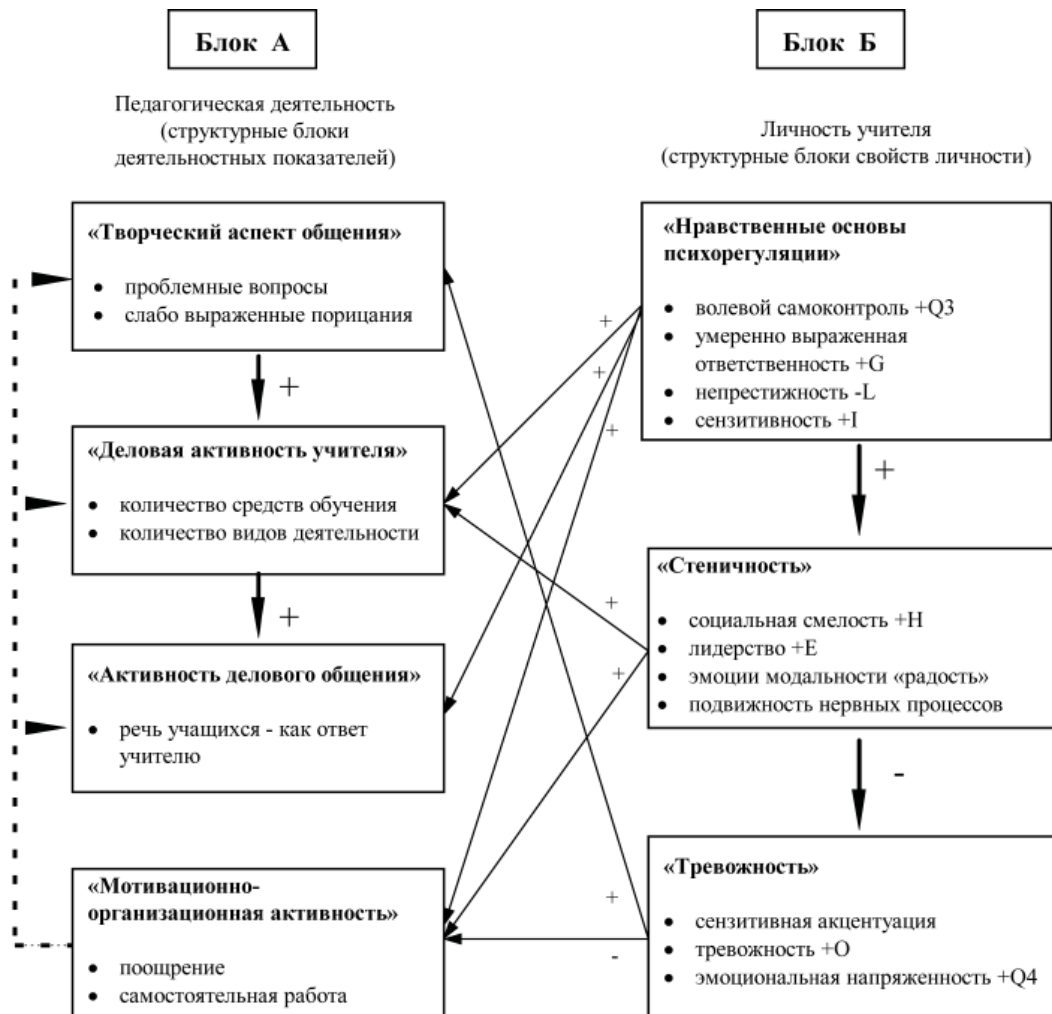


Рис.1. Блок-схема механизма психорегуляции педагогической деятельности учителя физики.

тивность» (блок А на Рис. 1).

Блок «Творческий аспект общения» характеризует общение в системе «учитель - ученик», заданное учебным материалом. Оно может быть формальным, основанным на репродуктивных вопросах, и активно-деловым, основанным на совместном поиске решения проблемных задач. Исследования показали, что учитель, склонный к критическим замечаниям, чаще прибегает к нетворческим формам работы.

«Деловая активность учителя» проявляется в разнообразии используемых на уроке средств обучения, во вовлеченности учащихся в различные виды работы. Содержание показателей этого блока заключается в осуществлении регуляции деловой активности учащихся объективно-психологическими характеристиками деятельности учителя.

«Активность делового общения» включает интенсивность и объем взаимодействия учителя с учащимися. Учебная информация здесь выполняет роль предмета обучения и является его содержательной основой. Установлено, что частые

распоряжения учителя снижают эту активность.

Блок «Мотивационно-организационная активность» характеризует стимуляцию самостоятельной учебной деятельности и степень взаимодействия учителя и учащихся.

Описанные выше блоки объективно-психологических показателей являются компонентами целостной структуры педагогической деятельности, характеризующими различные виды активности, присущие учителю на уроке.

Системообразующую функцию в структурных компонентах педагогической деятельности на уроке выполняют следующие объективно-психологические показатели: количество проблемных вопросов, видов учебной деятельности, средств обучения, длительность использования наглядных средств. Именно они имеют многочисленные связи с другими ее параметрами и личностными свойствами, что позволяет считать их наиболее психодиагностически информативными.

Сведения о личности учителей были получены при использовании ряда методик многосторон-

СТРУКТУРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ НА УРОКЕ И ЕЕ ПСИХОРЕГУЛЯЦИЯ

него изучения личности.

Центральное место в структуре личности учителя занимает педагогическая направленность как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении. В общепедагогических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика рассматривается по-разному: «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн) [4], «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев) [3], «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев) [1], «динамическая организация «сущностных сил» человека» (А.С. Прангишвили), система устойчиво доминирующих мотивов (Л.И. Божович) [2].

Установлено, что позитивное психорегулирующее влияние на деятельность учителя физики оказывают такие факторы, как «теплота», «абстрактное мышление», «эмоциональная устойчивость», «лидерство», «беспечность», «социальная смелость», «сензитивность», «богемность», «радикализм», «самостоятельность», «волевой самоконтроль».

Негативное влияние на деятельность учителя физики на уроке связано с противоположным полюсом этих свойств, а также с чрезмерно выраженными «ответственностью», «эмоциональной

напряженностью». Соответственно, умеренная ответственность и ненапряженность благоприятны для работы учителя на уроке.

Свойства личности, свидетельствующие о нравственной зрелости, о стеничности психодинамики, оказывают наибольшее позитивное психорегулирующее воздействие на педагогическое общение, деловую активность учителя. В результате обобщения всей совокупности данных о свойствах личности, достоверно коррелирующих с различными объективными проявлениями педагогической деятельности.

Механизм психической регуляции педагогической деятельности на уроке на уровне личностных свойств включает три блока:

1) нравственные качества, определяющие содержание просоциальной деловой активности.

2) психодинамические стенические свойства и качества ума, определяющие активное использование средств обучения.

3) психодинамические астенические свойства, определяющие креативные аспекты общения (блок Б на Рис. 1).

Полученные результаты позволяют прогнозировать, совершенствовать и корректировать процессы профессионального становления личности, добиваться становления эффективного индивидуального стиля педагогической деятельности и общения, более полной самореализации творческого потенциала учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Психология мотивации. СПб., 2007
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб, «Питер», 2008
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: М., Смысл, Академия, 2005.
4. Рубинштейн С. Л.. Проблемы общей психологии. СПб, «Питер», 2000.

Summary

THE STRUCTURE OF INTERACTION OF THE TEACHER OF PHYSICS AT THE LESSON AND ITS PSYCHOREGULATION

T.N. Morozova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article examines the mechanism of psycho-regulation of pedagogical activity of a teacher of physics at the lesson, this mechanism is characterized by integral structurally organized totality of personality features.

Key words: structure of pedagogical activity of a teacher of physics at the lesson, structure of personality features of a teacher of physics, psychic regulation.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ

Озерова С.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье излагается коррекционно-развивающая работа с тревожными детьми. Тревожность рассматривается с позиции ее качественного анализа, проявляющаяся в деятельности. Оставаясь психодинамическим механизмом, тревожность представлена в двух качественно определенных формах: адекватной и неадекватной тревожности. На основе диагностики описывается коррекционно-развивающая программа для подростков с неадекватно высокой тревожностью. Она состоит из пяти разделов: формирование деловой направленности личности, мотивации учения, самооценки, развития коммуникативных умений и эмоциональной устойчивости.

Раскрыты средства, применяемые психологом, педагогом и родителями при проведении коррекционной работы

Ключевые слова: тревожность, самооценка, новообразование, деловая направленность личности, стереотипизация, коррекционно-развивающая программа.

Современные условия жизни семьи и школы, актуализирующие для большинства членов общества (независимо от их возраста) проблему выживания, оказывают существенное влияние на развивающуюся личность школьника-подростка. Это влияние опосредуется в подростковом возрасте внутренними условиями психического развития, к которым прежде всего следует отнести особенности самой его личности, уже сформировавшейся на предшествующих этапах развития.

Личности подростка на пороге зрелости характерны психические механизмы отражения трудностей жизнедеятельности, с которыми связаны ожидание и предвосхищение жизненных проблем, их оценка и сопоставление с собственными возможностями их преодоления, эмоциональные переживания трудных для него событий жизни, а также оценка их последствий. Эти механизмы соотношены с мотивами деятельности и с самооценкой личности. Они активно участвуют в целеполагании, формировании задач, мобилизации сил и средств для их решения.

Феномен личностной тревожности, широко известный в психологической литературе, является, с нашей точки зрения, совокупностью жизненных проявлений данного механизма. В подростковом возрасте он складывается с достаточной определенностью и отчетливо проявляет себя как психодинамический аспект эмоционально-волевой регуляции деятельности.

Следует отметить, что такой взгляд на тревожность не является общепринятым в психологической литературе. Формулируя его на основании проведенных нами исследований, мы отдаем себе

отчет, что многие психологи понимают под тревожностью нечто иное: либо особое свойство личности, либо психическое состояние, возникающее в особых (экстремальных) условиях, либо эмоциональное переживание негативной модальности. Такого рода понимание тревожности подчеркивает ее отношение не к целостному личностному феномену и связанному с ним системно-организованному механизму психической регуляции, а только лишь к какому-то его частному фрагменту, отдельной стороне, единичному проявлению.

В многочисленных работах, посвященных изучению тревожности, в разрабатываемых методах где выявляется особое внимание обращается на уровни выраженности данного явления. Этим уровням (высокому, среднему, низкому) придается соответствующая линейная характеристика интенсивности проявлений. С этой сугубо количественной точки зрения дается интерпретация влияния тревожности на состояние субъекта, результаты его деятельности, психическое здоровье. При этом утрачивается личностный контекст анализа.

Учитывая недостатки такого рода подхода, не способствующего проникновению в суть явления, мы рассматриваем тревожность с позиции ее качественного анализа. Оставаясь психодинамическим механизмом, тревожность может быть представлена в двух качественно определенных формах: адекватной и неадекватной тревожности. Для определения формы тревожности необходимо выявить её влияние на эффективность учебной деятельности и общения школьников, на состояние их психического здоровья.

Личность, проявляющая неадекватную тревожность, проявляет комплекс неполноценности «Я», чувствует себя незащищенной, беспомощной. Подросток испытывает чувство одиночества, изолированности, безысходности в трудных ситуациях, ограниченность в выборах, не может оценить приоритеты значимых жизненных ситуаций. Неадекватная тревожность тесно взаимосвязана с невротизацией подростка, проявлением психосоматических заболеваний, невротичности, различных отягощающих его развитие проявлений.

Адекватная же тревожность играет важную роль в жизни подростка; активно участвует в эмоционально-волевой регуляции, подготавливает к стрессовым нагрузкам, проявляется благоприятными эмоциональными и поведенческими реакциями, является существенным фактором, обуславливающим формирование зрелой личности.

Становится весьма актуальным заказ на исследование неадекватной формы тревожности, как затрудняющей всестороннее полноценное развитие личности.

Изучению проблемы тревожности посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных авторов А. Адлер, Ч.Спилбергер, К.Изард, А.И.Захаров, В.М.Астапов, А.М.Прихожан и другие. В связи с высокой жизненной значимостью тревожности её изучение становится необходимым применительно ко многим областям человеческой практики: в педагогике, в психологическом консультировании, в медицине и в ряде других наук.

Спектр проблематики тревожности достаточно широк, наиболее разработанными, как свидетельствует анализ психологической литературы, являются работы, касающиеся вопросов развития тревожных детей на разных возрастных этапах, создания методического инструментария.

Наименее изученными остаются вопросы формирования и функционирования тревожности на личностном уровне развития, с учетом личностных аспектов регуляции деятельности и общения. В связи с этим мы предприняли теоретический анализ понятий и феноменологии тревожности, провели исследование её личностных детерминант, анализ эффективности комплекса средств коррекционно-развивающей и профилактической работы.

На основе диагностики тревожности детей подросткового возраста была разработана коррекционно-развивающая программа.

Кратко опишем психические новообразования, которые предполагается сформировать у подростков с неадекватно высокой тревожностью и средства их формирования.

Деловая направленность личности.

Содержание формируемого новообразования.

Преобладание у подростка мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности. Ориентация на цели, достижения успеха, ослабление мотивов избегания неудач. Повышение уровня притязаний на социальные значимые результаты, средства и критерии их оценок. Способность подростка подчиняться требованиям совместной деятельности. Уверенное принятие трудных задач.

Средства, применяемые психологом.

Проведение школьным психологом факультативов по психологии. Тематика: «Боюсь отвечать у доски», «Нет ничего невозможного», «Вы - единственный, на кого вы можете положиться», «Ради чего учится школьник», «Что значит думать лучше».

Проведение тренинга мотивации достижения (постановка целей, актуализация стремления к успеху в учебной деятельности при избегании неуспеха).

Формирование целевых установок на достижение успеха, поддержка стремления к успеху. Самоанализ. Выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения. Межличностная поддержка.

Работа по созданию школьниками рассказов с ярко выраженной темой достижения. С целью правильного выявления мотивов достижения, анализа своего поведения, обучения способам поведения, усвоения опыта мышления и эмоционального реагирования, отвечающего данному мотиву; предпочтения ситуаций, предполагающих личную ответственность за успех деятельности, изучения конкретных примеров из своей повседневной жизни, а также из жизни сверстников, обладающих высокоразвитой мотивацией достижения.

Психотехнические игры «Стыковка», «Пересказ по кругу», «Запрещенные вопросы», «Фехтование» и другие - направленные на выработку навыков совместной деятельности.

Средства, рекомендуемые к применению учителей:

1. Использование безотметочной системы обучения.

Нивелирование негативных отметок. Использование дифференцированных содержательных оценок, в которых были бы оценки за усилие, старание, прилежание наряду с оценками за качество результата-ответа, продукта деятельности, который отчетливо осознается школьником. Акцентировать внимание школьников на их

успехах, способствовать накоплению потенциала достижений.

2. Выбор стиля руководства педагогом.

Наиболее продуктивно работает с тревожными детьми педагог с устойчиво-положительным стилем отношений. Как правило, у такого педагога ребенок слабее ощущает чувство незащищенности, неполноценности; он становится более «открытым», раскрепощенным. В этих условиях снижается мышечное напряжение.

3. Организация учебной и трудовой деятельности подростка с учетом условий, стимулирующих взаимодействие учащихся.

Учитель должен стремиться:

а) помочь тревожным подросткам поставить перед собой реалистичные цели;

б) определить конкретные действия, которые можно сделать;

в) понимать, действительно ли поведение приближает его к цели, обладают ли его действия желаемыми последствиями.

4. Преодоление стереотипизации.

На отношение учителя к детям влияет стереотипизация оценки, когда на основании отдельных фактов поведения педагог распространяет свою оценку на личность подростка в целом. В этом случае общение с ребенком осуществляется через призму этого стереотипа. Для продуктивной работы с детьми необходимо преодолеть такого рода стереотипизацию.

Средства, применяемые родителями.

Постановка и реализация групповых задач в семье. Контроль со стороны родителей: доверительное, открытое отношение в семье.

Мотивация учения.

Содержание формируемого новообразования.

Положительное отношение к учебной работе. Наличие широкого спектра целей. Обоснованный их выбор в соответствии с объективными требованиями и со своими возможностями. Постановка самостоятельных учебных целей, постановка целей на отдельную временную перспективу учебной работы. Постановка нестандартных целей, перестройка целей в зависимости от изменения ситуации учебной деятельности; добровольное принятие на себя заданий повышенной трудности, мобилизация и организация усилий при напряженной учебной деятельности, преодоление непосредственных импульсивных целей и подчинению их созидательным намерениям, умение ставить учебную задачу, предвидеть результат и способы его достижения, умение ставить реалистичные цели, обосновывать расход времени и сил, целеустремленность в учебной работе, со-

средоточенность на выполнении намеченного.

Средства, применяемые психологом и учителем.

Педагог должен оценивать индивидуальные варианты становления целеполагания у конкретного ученика. Он должен знать, как влияет на постановку и реализацию обязательных и необязательных целей их желательность и привлекательность для ученика. Как выражается у ребенка стойкая неуверенность в своих силах в случае длительного неуспеха. Что больше мобилизует данного ученика: похвала или переживание неудачи. Как зависит целеполагание ученика от характера оценки его взрослым. Чем вызвано неподчинение ученика: непослушанием или не сформированностью волевых усилий подростка.

В основу общих диагностических моделей, к которым педагог и психолог могут подбирать конкретные варианты, входят ситуации, в которых видны те или иные стороны целеполагания (в ситуациях выбора и конфликта). Такими ситуациями являются: прерывание и незавершенность деятельности по внешним причинам, необходимость выполнения неинтересной работы, варианты ситуации по степени их обязательности (свободная, полуообязательная, жестко обязательная), выполнение трудных задач, реакции на ошибку, поведение в условиях дефицита времени, варьирование оценки.

Общин смысл программы формирования мотивации заключается в том, что психолог и учитель переводит тревожных учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению, к положительному, действенному, осознанному отношению к учению.

Приемы деятельности, способствующие формированию мотивации учения в целом, заключаются в создании отношений сотрудничества учителя и подростка, психолога и подростка, в помощи учителя в форме советов, наталкивающих на правильное решение, в привлечении учащихся к оценочной деятельности, в создании условий для проявления адекватных мотивационных установок и появления таких особенностей мотивов, как устойчивость, осознанность, действенность.

Для формирования учебной мотивации младшего подростка учитель стимулирует ученика своей содержательной оценкой, поощрением и похвалой, сопоставляет успехи ученика с его прежними результатами. Если учитель мобилизует приложение учеником новых усилий, это вызывает возрастание активности и внутренней мотивации учебной деятельности.

Контроль: объективно-психологический анализ учебной деятельности и ее результатов.

Самооценка.

Содержание формируемого новообразования.

Адекватная высокая самооценка, позитивное отношение к себе, к своим возможностям, удовлетворенность достижениями в учебе и жизни.

Средства, применяемые психологом.

Объяснение младшему подростку своих возможностей. Укрепление уверенности в себе. Формирование критериев оценки успехов и неудач, адекватных требованиям ведущей деятельности. Сочинение и саморецензия учащимися работ: «Какой я?». Воспитание критического подхода к добываемым знаниям проводились психотехнические игры «Мои права», «Мои обязанности», «Я в своих глазах и в глазах других людей», «Моя Вселенная».

Ведение факультативов по психологии. Проведение тем: «Самооценка», «Уверенность в себе», «Самоконтроль», «Правильное отношение к результатам деятельности».

Индивидуальные консультации:

а) индивидуальная работа психолога с подростками с заниженной самооценкой, с целью развития навыков анализа собственных успехов, умений учитывать их причины в дальнейшем поведении. Занятия состоят из объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения, укрепления у тревожного подростка чувства собственного достоинства;

б) консультации подростков с целью развития навыка анализа неудач, умения учитывать причины неуспеха в дальнейшей учебной деятельности и общении.

Включение тревожного подростка в значимые для него виды деятельности, психологическое сопровождение его активности с целью обеспечения успешных результатов в реальных жизненных ситуациях, запоминания опыта успешных действий.

Средства, применяемые учителем:

Анализ успехов и неудач школьников в учебной деятельности. Демонстрация значимости тщательного планирования и реалистичного целеобразования для достижения цели. Показ примера в отношении умения анализировать неудачи. Преподаватель выявляет разные стороны самооценки выбором задач различной трудности, но доступных для решения. Подросткам предлагают выбирать задачи в соответствии со своими возможностями, решать их и после решения еще раз оценивать свои возможности. Дифференцированность самооценки выявляется по тому, может ли ученик выделить и назвать сильные и слабые стороны своей работы.

Осознанность и обоснованность самооценки выявляется приемом «неоконченные предложения». Предлагается закончить следующие предложения: «Это задание вызывает у меня затруднения...»

При решении задач подростком учитель использует общеподкрепляющие реплики («Ты это сможешь», «Тебе это будет не трудно»), повторы вопросов, наводящие вопросы, подсказки в виде вспомогательных задач и прямой показ действия. После этого предлагаются аналогичные задания для выяснения возможности переноса усвоенного способа в новые условия.

В упражнениях на целеполагание укрепляется адекватная самооценка и уровень притязаний; школьники усваивают умения различать свои способности и усилия в данном задании, оценивать затраты сил и времени, определять реалистичность цели и уровня притязаний. Важно научить подростка психологически грамотно объяснять свои успехи и неудачи, преодолевать необоснованную тревожность по поводу состояния своих знаний и умений, активизировать свои возможности.

Становлению адекватной самооценки и уровня притязаний способствуют упражнения на решение задач максимальной трудности.

Эти упражнения приводят к тому, что младший подросток изменяет свое внутреннее отношение к имеющемуся уровню возможностей и к перспективе их развития. Они способствуют осознанию трудности задачи, своих возможностей, необходимости мобилизации сил для их успешного решения.

Средства, применяемые родителями:

Создание в семейной жизни ситуаций успеха у тревожного подростка. Объяснение успеха внутренними причинами. Предоставление самостоятельности подростку. Широкое использование поощрения, похвалы. Контроль: Фиксация уровня развития самооценки с помощью методики Дембо-Рубинштейн.

Развитие коммуникативных умений

Содержание формируемого параметра.

Активный стиль общения, способность эффективно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, отсутствие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям. Владение индивидуальными приемами межличностного взаимодействия для повышения эффективности делового общения. Умение преодолевать конфликты, задерживать агрессивные импульсы.

Средства формирования.

Средства, применяемые школьным психологом:

Психологическое просвещение, раскрывающее темы: «Мой стиль общения», «Видеть человека в другом», «Способы разрешения конфликтов», «Я вас слушаю». Тренинг «Компетентность в сфере общения».

Проведение психотехнических игр «Список качеств, важных для общения», «Слепец и поводырь», «Ветер дует на...», «Зеркала». Использование невербальных средств коммуникации, игр, облегчающих вступление в контакт.

Работа с мимикой и жестами (тренировка психомоторных реакций). Мобилизация реакции эмоционального настроения тревожного подростка. Расширение функциональных возможностей подростка. Формирование навыков, умений общения, ведущих к повышению результативности в деятельности, его эффективности.

Индивидуальные беседы с подростками, проявляющими агрессивные реакции в общении со сверстниками. Помощь в осознании ими причин и последствий агрессивного поведения. Научение распознаванию собственных агрессивных импульсов, овладение приемлемыми способами разрядки раздражительности и агрессивности.

Средства, применяемые учителями.

Привлечение тревожных подростков к активному общению со сверстниками. Раскрытие роли мобилизации собственных усилий для достижения успеха в общении. Средства, применяемые родителями:

Анализ причин успехов или неудач ребенка в сфере общения.

Контроль: Измерение личностных характеристик с помощью методики Р.Б.Кетелла.

Эмоциональная устойчивость.

Содержание формируемого параметра.

Осознанность поведения, произвольность, умение контролировать свои эмоции. Устойчивость поведения в стрессогенных ситуациях. Обучение способам реагирования, выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в напряженных ситуациях. Распознавание стрессовых ситуаций.

Средства, применяемые школьным психологом.

В факультативный курс по психологии введение тем «Тревожность», «Роль тревожности в жизни и деятельности», «Способы регуляции эмоционального состояния», «Агрессия», «Страх», «Аутогенная тренировка».

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов В.М. Тревожность у детей. - М.: ПЕР СЭ, 2001. - 156с
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
3. Прихожан А.М., Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

Summary

CORRECTIONAL WORK WITH ANXIETY CHILDREN

S.A. Ozerova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. In the article correction developmental work with anxiety children is recounted. Anxiety is described with the position of its quality analyze which appears in actions. Being psychodynamic mechanism, anxiety is presented in two definite forms: adequate and inadequate anxiety. On basis of diagnostics the correction developmental program for teenagers with inadequate high anxiety is described. It consists of 5 parts: formation of business direction, motivation of studying, self-appraisal, development of communication skills and emotional stability.

You can find the tools which psychologist, teacher and parents can use with correctional work.

Key words: anxiety, self-appraisal, new formation, business direction of person, stereotypization, correction developmental program.

ЗАБЫВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ШКОЛЬНИКАМИ 12-13 ЛЕТ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Осинина Т.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Представлены результаты исследования забывания учебного материала школьниками 12-13 лет с различным уровнем развития мнемических способностей. Целью исследования явилось изучение забывания учебного материала в зависимости от мнемических способностей школьников.

Изучение мнемических способностей школьников осуществлялось с использованием методики диагностики мнемических способностей Л. В. Черемошкиной. В основу данной методики положен метод развертывания мнемической деятельности. Для исследования забывания учебного материала использовалась процедура, стимульный материал которой представляет отрывок из учебника по биологии для 6-х классов общеобразовательных учреждений. В основе данного этапа исследования лежит прием выделения смысловых единиц.

Проведен сравнительный анализ кривой забывания осмысленного материала и кривой забывания бессмысленных слогов Г. Эббингауза.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что учебный текст как вариант осмысленного вербального материала приводит к активизации операционной и регулирующей сторон памяти и «вплетается» благодаря этим механизмам в систему ранее усвоенной информации, иначе говоря, систему знаний учащегося. Вследствие этого «кривая» забывания учебного текста приобретает иную форму, гораздо более пологую, нежели «кривая» забывания бессмысленных слогов.

Ключевые слова: забывание, воспроизведение, запоминание, мнемические способности, функциональные механизмы, операционные механизмы, регулирующие механизмы, память.

В самом общем виде память можно представить как систему орудий запоминания и воспроизведения (мнемических способностей) и хранящейся у человека информации (Черемошкина, 2009, 2010). Результативная картина мнемических способностей традиционно характеризуется пятью основными мнемическими процессами: запоминанием, сохранением, воспроизведением, узнаванием и забыванием. Однако большей частью внимание исследователей бывает «приковано» к изучению запоминания в ущерб остальным малоизученным мнемическим процессам. Признавая объективно существующую связь мнемических процессов в едином познавательном акте, следует отметить назревшую необходимость изучения процессов сохранения, узнавания, забывания и воспроизведения как относительно самостоятельных проявлений памяти (Смирнов, 1966; Ляудис, 1976; Бочарова, 2007; Черемошкина, 2009).

Экспериментальное изучение процесса забывания началось со второй половины 19 века. Вначале Г. Эббингауз (Ebbinghaus), а затем его последователи (Родославлевич, Пьерон и другие), сводя сущность памяти к явлениям ассоциации, нашли возможным для изучения процессов памя-

ти применять бессмысленный материал. При этом сущность забывания сводилась к ослаблению ассоциаций, потускнению и выпадению отдельных частей запечатленного материала. В дальнейшем появилось значительное количество психологических теорий памяти, рассматривающих: изменения памяти во времени (С.Л. Рубинштейн, П.И. Зинченко, С.П. Бочарова, В.В. Нуркова, Лофтус (Loftus), Лу (Lu), Томсон (Thompson), феномен интерференции между заучиваемыми заданиями (А. А. Смирнов, Ф. Д. Горбов, А. Р. Лурия, Бродбент (Broadbent), Мак-Геч (McGeoch), Мак-Дональд (MacDonald), Джонсон (Johnson), Гибсон (Gibson), Ван Ормер (Van Ormer), Хэмилтон (Hamilton), Осгуд (Osgood), Постман (Postman), Райли (Riley), Мелтон (Malton), Робинсон (Robinson), Андервуд (Underwood), Далленбах (Dallenbach), Тульвинг (Tulving), явление реминисценции (А. А. Смирнов, С. Л. Рубинштейн, Бэллард (Ballard), Ховлэнд (Hovland)) (Величковский, 2006; Зинченко, 1961; Смирнов, 1966; Флорес, 1973; Loftus, 1996; Nourkova, Bernstein, Loftus, 2004; Rubin&Wenzel, 1996; Velichkovsky, 2002; Middleton, 2005).

Ставшая классической кривая забывания Г. Эббингауза и его продолжателей получена при исследовании забывания бессмысленных слогов. В связи с этим она не может выражать общего закона запоминания и забывания любого материала. С.Л. Рубинштейн отмечает: «... Если бы она выражала общий закон, то педагогическая работа по закреплению знаний была бы сизифовым трудом. Результаты, полученные Эббингаузом и его продолжателями, характеризуют лишь ход забывания логически не связанного, не осмысленного материала...» (Рубинштейн, 1989, с. 332). С точки зрения Г. Эббингауза в процессе воспроизведения и забывания материал подвергается лишь чисто количественным изменениям.

Психологии забывания осмысленного материала посвящён ряд работ, начиная с А. Бине. Он показал, что забыванию подвергаются, главным образом, второстепенные части рассказа. МакГеч (McGeoch), Уитли (Whitely), Бэллард (Ballard), С. Л. Рубинштейн, Х. Р. Еникеев, исследовавшие ход забывания хорошо осмысленного материала, получили кривую, принципиально отличную от кривой Г. Эббингауза (Еникеев, 1944; Флорес, 1973; Рубинштейн, 1989; Величковский, 2006). В этих исследованиях показано, что прочность запоминания осмысленного материала значительно выше прочности запоминания бессмысленного материала. Г. Джонс, исследовавший ход забывания лекционного материала по психологии, математике, ботанике, зоологии, получил кривую, приближающуюся к кривой забывания Г. Эббингауза, круто спускающуюся вниз с самого начала. Различия между данными Джонса и других работ, объясняются тем, что понимание (а, следовательно, и воспроизведение) лекционного материала было у студентов недостаточно высоким.

Забывание является необходимым, закономерным процессом памяти как саморегулирующейся системы и обусловлено целым рядом объективных и субъективных факторов. Среди объективных факторов ведущую роль играют время, объем, структура, характер, условия и форма предъявления материала. В ситуациях перегрузки памяти объем забываемой информации возрастает, особенно в первые дни и часы после усвоения. В этой связи принципиально важным является определение допустимых норм предъявляемого для запоминания материала в различных условиях деятельности человека (по Миллеру 7 ± 2 оперативные единицы). Однако влияние объективных факторов на память человека всегда опосредовано мотивацией субъекта, который не использует в своей деятельности знания

и умения, потерявшие для него свою значимость. Темп забывания, таким образом, зависит также и от значимости для субъекта воспринятой им информации, его активности, уровня овладения системой мнемических действий. Иначе говоря, от уровня развития функциональной, операционной и регулирующей сторон памяти.

В учебной деятельности забывание проходит ряд стадий, характеризующихся не только количеством утраченной информации, но и качественными показателями типов ошибок. Последовательность таких стадий представлена следующим образом: уменьшение объема воспроизведения за счет утраты второстепенных деталей, появление ошибок-пропусков, приводящих к утрате существенных элементов, появление ошибок-искажений, большое число которых предельно снижает качество воспроизведения, отсутствие самостоятельного воспроизведения, потребность в повторном восприятии объектов, т.е. память на уровне узнавания, отсутствие узнавания. Последней стадией забывания является отсутствие узнавания. Неспособность человека опознать объект при его повторном восприятии свидетельствует об утрате знаний на функционально-психологическом уровне, поскольку он не способен практически использовать их в своей деятельности (Бочарова, 2007). Б.М. Величковский отмечает, что не всегда ясно, какая из трех глобальных фаз функционирования памяти - кодирование, сохранение или извлечение - преимущественно подвержена интерференции. Так, забывание учебного материала часто объясняется невнимательностью - поверхностным кодированием материала учеником уже на стадии восприятия и понимания (Величковский, 2006).

Проблема исследования

Признавая наличие как объективных, так и субъективных факторов влияния на процесс забывания, необходимо отметить принципиальную значимость участия в этом процессе индивидуальной меры выраженности разноуровневых составляющих мнемической деятельности: функциональных, операционных и регулирующих механизмов. В связи с этим *целью настоящего исследования* явилось изучение процесса забывания учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей.

Объект исследования – мнемическая деятельность школьников 12 - 13 лет.

Предмет исследования – процесс забывания учебного материала школьниками 12 - 13 лет с различным уровнем развития мнемических способностей. Исследование проводилось на базе

шестых классов общеобразовательных школ города Орехово-Зуево Московской области. Объем выборки составил 96 школьников 12-13 лет.

Методология исследования

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

Диагностика мнемических способностей.

Запоминание и воспроизведение текста, следующее непосредственно после запоминания.

Воспроизведение текста через сутки после запоминания.

Воспроизведение текста через неделю после запоминания.

Воспроизведение текста через год после запоминания (объем выборки составил 84 школьника 12-13 лет).

Изучение мнемических способностей школьников осуществлялось с использованием методики диагностики мнемических способностей Л. В. Черемошкиной (Черемошкина, 2009). В основу данной методики положен метод развертывания мнемической деятельности (Черемошкина, 2009; Шадриков и Черемошкина, 1990).

Метод развертывания мнемической деятельности направлен на изучение эффективности памяти, уровня ее развития, а также качественного своеобразия мнемических приемов и способов их регуляции. Методика диагностики мнемических способностей предусматривает использование 10 карточек с изображенными на них фигурами нарастающей сложности, которые состоят из прямых пересекающихся линий.

Время предъявления каждой карточки следующее: с 1-го по 10-е предъявление – 1 с; с 11-го по 20-е – 2 с; с 21-го по 30-е – 3 с и так далее. Невербальный бессмысленный материал и указанный порядок его предъявления позволяют «развернуть» мнемическую деятельность и вычленивать продуктивность реализующих ее механизмов: функциональных, операционных и регулирующих.

Для диагностики мнемических способностей школьников 12-13 лет мы использовали две фигуры из предлагаемого набора – 2 и 3. Показателем продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы является время запоминания карточки № 2. Для определения эффективности и качественного своеобразия запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам учитывалось время запоминания карточки № 3. Кроме того, данная методика предполагает опрос испытуемого в соответствии с 30-ю разработанными для определения качественного своеобразия мнемических способностей вопроса-

ми (Черемошкина, 2009, с.297-306). Качественный анализ самоотчетов испытуемых позволяет сделать вывод об уровне развития мнемических способностей.

Использовались следующие показатели:

– продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы;

– эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам;

– качественный состав операционных механизмов;

– скорость включения операционных механизмов в процесс запоминания;

– уровень развития мнемических способностей.

В качестве экспериментального материала для исследования забывания учебного текста использовался отрывок из учебника по биологии для 6-х классов общеобразовательных учреждений. (В. В. Пасечник. «Биология. Бактерии, грибы, растения», 2005). Выбранный нами текст из учебника по биологии дает возможность исследовать как функциональную и операционную, так и регулируемую стороны памяти. В частности, при воспроизведении данного отрывка появляется возможность проследить разнообразные способы обработки и реконструкции оригинала: обобщение, конкретизацию, замены слов, пропуски и другие. Более того, выбранный учебный текст способствует появлению в процессе воспроизведения привнесений, поскольку некоторые факты, описанные в нем, достаточно хорошо известны школьникам на основе жизненных наблюдений. Содержание в выбранном тексте имен собственных, дат, чисел способствует исследованию проявления различных способов реконструкции оригинала при воспроизведении, в том числе, искажений.

На данном этапе подготовки исследования использовался прием выделения смысловых единиц содержания текста. Под смысловыми единицами понимаются слова и словосочетания с наибольшей смысловой нагрузкой. Единица – наглядно данное единичное (единица счета) или же множество, составные части которого взаимодействуют и взаимосвязаны таким образом, что все вместе производят единое впечатление, действуют как единое целое (синтетическое единство) (Губский, 2009). Рассматривая вопросы об объеме экспериментального материала и определении необходимого количества составляющих его смысловых единиц, мы опирались на закономерности функционирования памяти, в частности, на показатель объема кратковременной памяти (7 ± 2

по Миллеру (Miller)).

В тексте «Семейство паслёновые» были выделены следующие смысловые единицы:

1. Многообразие и количество паслёновых.
2. Строение паслёновых.
3. Родина и история распространения картофеля.
4. Применение картофеля.
5. Процесс созревания и размножения картофеля.
6. Растения семейства паслёновых.
7. Родина и история распространения томата.
8. Плоды томата, баклажана, перца.

Текст включает 27 предложений, 268 слов. Следует отметить, что при разработке данной экспериментальной процедуры учитывалось мнение экспертов (учителей-биологов) для оценки правильности выделения смысловых единиц в данном тексте. Анализ мнений экспертов позволяет заключить, что их представления соответствуют нашим выводам о качестве и количестве смысловых единиц в тексте.

Испытуемым давалась следующая инструкция: «Сейчас я прочитаю вам рассказ. Этот рассказ вы должны постараться запомнить, а потом воспроизвести письменно на листе бумаги. Постарайтесь воспроизвести прочитанное как можно полнее и точнее. Когда я закончу читать, вы можете начинать воспроизведение рассказа». Время воспроизведения не ограничивалось. Текст предъявлялся один раз, скорость предъявления – 80 слов в минуту.

Подсчитывались следующие показатели: количество правильно воспроизведенных и забытых смысловых единиц, количество правильно воспроизведенных и забытых предложений, количество правильно воспроизведенных и забытых слов, количество искажений, количество и характер привнесений в оригинал.

Результаты исследования

По методике диагностики мнемических способностей были получены следующие результаты.

Продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы мнемических способностей. 23,99 % испытуемых имеют очень высокую продуктивность функциональных механизмов, 28,13 - высокую 18,75 % - выше среднего, 10,42 % - среднюю, 6,25 % - ниже среднего, 3,13 - низкую, 5,21 % - очень низкую, 4,17 % не справились с заданием (№ 2).

Эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам мнемических способностей. 16,67 % испытуемых смогли достичь очень высокой эффективности за-

поминания; большинство школьников – 28,13 % - достигли высокой эффективности; 21,88 % испытуемых показали результаты выше среднего; 9,38 % школьников достигли средней эффективности запоминания; всего 1,04 % испытуемых характеризуются эффективностью запоминания ниже среднего уровня, а 22,92 % участников исследования не справились с запоминанием усложненного материала (заданием № 3).

Результаты изучения мнемических способностей в зависимости от уровня реализации операционных механизмов. 31,25 % нашей выборки запоминают материал при доминировании перцептивного уровня реализации операционных механизмов мнемических способностей; 20,83 % продемонстрировали доминирование образной обработки; а 25 % - мыслительной. 22,92 % испытуемых не справились с запоминанием усложненного материала (задание № 3).

Результаты изучения уровня развития мнемических способностей школьников 12-13 лет. Мнемические способности 21,88 % школьников находятся на первом уровне развития. В этом случае процесс запоминания совершается с опорой на функциональные механизмы в связи с отсутствием операционных механизмов. Для большинства школьников – 46,88 % - характерен второй уровень развития мнемических способностей. Главная, определяющая специфику этого уровня особенность, – появление в структуре памяти операционных механизмов. 31,25 % школьников имеют третий уровень развития мнемических способностей. Сущность этого уровня развития мнемических способностей заключается в появлении внутреннего контроля процесса запоминания (регулирующих механизмов) на основе формирующейся системы функциональных и операционных механизмов.

Изучение забывания учебного материала осуществлялось через показатели непосредственного и отсроченного воспроизведений, спустя сутки, неделю и год (табл. № 1-3). Распределение результатов воспроизведений текста школьниками 12-13 лет с первым уровнем развития мнемических способностей представлено в таблице 1.

У школьников 12-13 лет с первым уровнем развития мнемических способностей значение среднего по количеству смысловых единиц уменьшается от непосредственного воспроизведения к воспроизведению спустя год. Объем правильно воспроизведенных предложений достигает максимума спустя неделю. Значение среднего по количеству слов достигает максимума через сутки. Количество привнесений в воспроизводимый

Таблица 1. Показатели воспроизведения учебного материала школьниками 12-13 лет с первым уровнем развития мнемических способностей

Показатели	Непосредственное воспроизведение (n=21)		Воспроизведение спустя сутки (n=21)		Воспроизведение спустя неделю (n=21)		Воспроизведение спустя год (n=19)	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
КВСЕ	2,29	1,32	2,22	1,34	2,21	0,94	1,4	0,61
КВП	4,43	2,84	4,65	2,9	4,8	3,19	2,53	1,61
КВС	31,64	22,26	33,43	24,65	30,36	23,82	15,82	9,65
КП	0,36	0,58	0,69	0,85	0,5	0,8	0,68	1,03
КИ	2,39	1,35	2,65	1,17	2,82	1,23	1,57	1,07

Примечание: М – среднее значение, σ – стандартное отклонение, КВСЕ – количество воспроизведенных смысловых единиц, КВП – количество воспроизведенных предложений, КВС – количество воспроизведенных слов, КП – количество привнесений, КИ – количество искажений.

Таблица 2. Показатели воспроизведения учебного материала школьниками 12-13 лет со вторым уровнем развития мнемических способностей

Показатели	Непосредственное воспроизведение (n=45)		Воспроизведение спустя сутки (n=45)		Воспроизведение спустя неделю (n=45)		Воспроизведение спустя год (n=36)	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
КВСЕ	2,89	1,67	2,92	1,68	2,62	1,6	1,7	0,7
КВП	5,1	3,05	5,33	2,66	4,68	2,74	3,35	1,75
КВС	35,12	22,64	36,36	21,07	30,49	21,9	20,78	14,05
КП	0,65	0,82	0,82	1,05	0,72	1,24	1,29	1,31
КИ	1,71	0,9	2,1	1,35	1,73	1,36	1,1	0,94

Примечание: М – среднее значение, σ – стандартное отклонение, КВСЕ – количество воспроизведенных смысловых единиц, КВП – количество воспроизведенных предложений, КВС – количество воспроизведенных слов, КП – количество привнесений, КИ – количество искажений.

Таблица 3. Показатели воспроизведения учебного материала школьниками 12-13 лет с третьим уровнем развития мнемических способностей

Показатели	Непосредственное воспроизведение (n=30)		Воспроизведение спустя сутки (n=30)		Воспроизведение спустя неделю (n=30)		Воспроизведение спустя год (n=27)	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
КВСЕ	3,48	1,5	3,59	1,61	3,09	1,49	1,9	0,89
КВП	6,09	2,17	6,13	2,58	5,87	2,65	3,86	1,9
КВС	41,15	18,71	43,37	23,24	39,7	22,36	27,37	17,1
КП	0,8	1,19	0,83	1,12	1,15	1,7	1,44	1,31
КИ	1,31	1,08	1,53	1,01	1,46	1,07	0,77	1,06

Примечание: М – среднее значение, σ – стандартное отклонение, КВСЕ – количество воспроизведенных смысловых единиц, КВП – количество воспроизведенных предложений, КВС – количество воспроизведенных слов, КП – количество привнесений, КИ – количество искажений.

материал возрастает через сутки, спустя неделю – уменьшается, а спустя год вновь возрастает. Значение среднего по количеству искажений возрастает по прошествии недели, а через год уменьшается (табл. 1).

Распределение результатов воспроизведений текста школьниками 12-13 лет со вторым уровнем

развития мнемических способностей представлено в таблице 2.

Среднее значение по всем показателям воспроизведения (кроме количества привнесений) у школьников со вторым уровнем развития мнемических способностей достигает максимума через сутки. Среднее значение по количеству привнесе-

ний увеличивается по прошествии суток, спустя неделю уменьшается, а через год вновь возрастает (табл. 2).

Распределение результатов воспроизведений текста школьниками 12-13 лет с третьим уровнем развития мнемических способностей представлено в таблице 3.

У школьников 12-13 лет с третьим уровнем мнемических способностей объем правильно воспроизведенных смысловых единиц, предложений, слов достигает максимума через сутки. По показателю привнесений значение среднего увеличивается от непосредственного воспроизведения к воспроизведению через год. Среднее значение по количеству искажений увеличивается по прошествии суток, а через неделю и год уменьшается (табл. 3).

Анализ и обсуждение результатов

Результаты непосредственного и отсроченных воспроизведений смыслового материала показывают, что влияние фактора времени на память всегда опосредовано мнемическими действиями и мотивацией субъекта деятельности. Иначе говоря, операционными и регулируемыми механизмами мнемических способностей. Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень развития мнемических способностей школьников оказывает влияние на успешность воспроизведения осмысленного материала, иначе говоря, скорость его забывания. Запоминание и воспроизведение совершаются при различной доле участия

функциональных и операционных механизмов мнемических способностей, что и находит выражение в конкретном результате воспроизведения. Таким образом, эффективность отсроченного воспроизведения и забывания как спустя сутки, так спустя неделю и год после запоминания, является следствием системного взаимодействия функциональных, операционных, регулирующих механизмов. Чем выше уровень развития мнемических способностей, тем выше эффективность всех исследуемых видов воспроизведения, тем ниже показатели забывания. Данная тенденция не противоречит установленным ранее с помощью метода развертывания мнемической деятельности закономерностям (Черемошкина, 2000, 2009).

Изучение забывания учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей проводилось через показатели количества невоспроизведенных (забытых) смысловых единиц. Результаты представлены в виде «кривой» забывания учебного материала (рис. 1).

Объем непосредственно забытых смысловых единиц школьниками 12–13 лет с первым уровнем развития мнемических способностей составляет в среднем 5,66 единицы. Спустя сутки этот показатель увеличивается до 5,71, через неделю – до 5,83, через год – до 6,61. Различия по количеству непосредственно и спустя сутки, спустя год невоспроизведенных смысловых единиц статистически значимы ($t=2,19, p<0,04$; $t=2,4, p<0,03$).

Количество непосредственно забытых смыс-

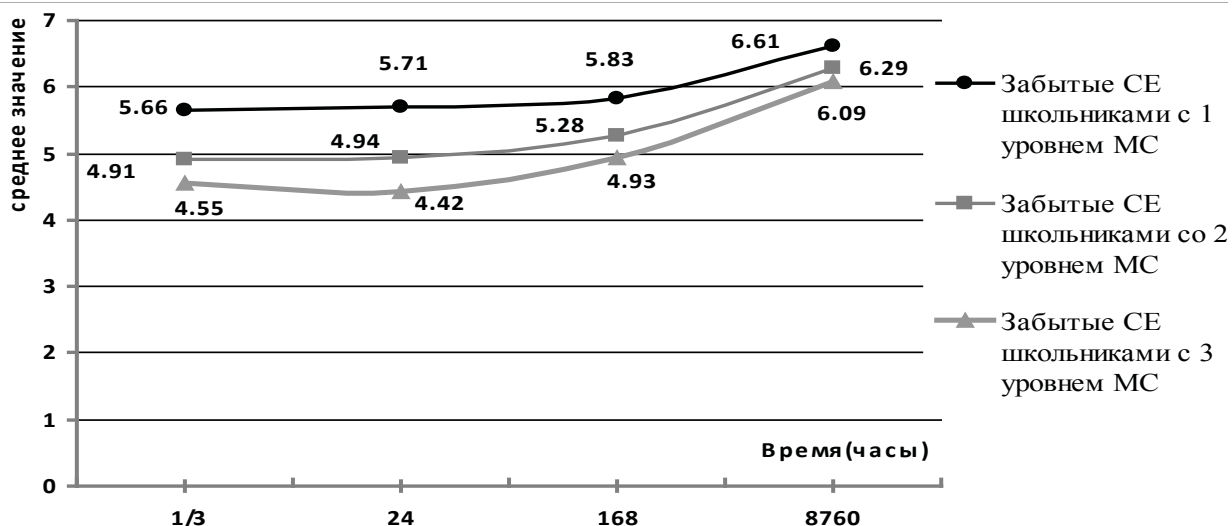


Рис. 1. «Кривые» забывания учебного материала школьниками 12–13 лет с различным уровнем развития мнемических способностей

Примечание: СЕ - смысловые единицы, МС – мнемические способности.

ловых единиц школьниками со вторым уровнем развития мнемических способностей составляет 4,91, спустя сутки – 4,94. Через неделю значение среднего увеличивается до 5,28, через год – до 6,29. Различия показателей объема невоспроизведенных смысловых единиц (непосредственно и спустя неделю, спустя сутки и через неделю) являются статистически значимыми ($t=4,4$, $t=4,69$, $p<0,001$). Различия по количеству смысловых единиц, забытых в трех сериях воспроизведений, и при воспроизведении спустя год, статистически значимы ($t=3,44$, $p<0,001$; $t=3,25$, $p<0,003$; $t=2,17$, $p<0,04$). Таким образом, «кривые» забывания школьников с первым и вторым уровнями развития мнемических способностей имеют пологую форму и отражают медленную и постепенную утрату материала. В этом случае получаем кривую «плавного» повышения показателей забывания.

У школьников с третьим уровнем развития мнемических способностей объем непосредственно забытых смысловых единиц – в среднем 4,55, спустя сутки – 4,42, через неделю – 4,93, через год – 6,09. Результаты проверки различий

стия сутки и через неделю невоспроизведенных смысловых единиц показали, что эти различия являются статистически значимыми ($t=4,1$, $t=4,78$, $p<0,001$). Различия по количеству смысловых единиц, забытых в трех сериях воспроизведений, и при воспроизведении через год статистически значимы ($t=3,97$, $t=3,95$, $p<0,001$; $t=2,63$, $p<0,01$). «Кривая» забывания, полученная в данной группе школьников, имеет другой характер: спустя сутки она опускается вниз, а затем вновь постепенно поднимается (см. рис. 1). Таким образом, активная переработка информации и появление в структуре мнемических способностей субъекта регулирующих механизмов меняют характер «кривой» забывания учебного материала.

Сравним полученные нами результаты с результатами Г. Эббингауза (Ebbinghaus, 1885), который, изучая динамику забывания бессмысленных слогов и абстрагируясь, таким образом, от фактора личностной значимости материала, показал, что потери усвоенной информации наиболее велики в первые часы и дни после заучивания (см. рис. 2).

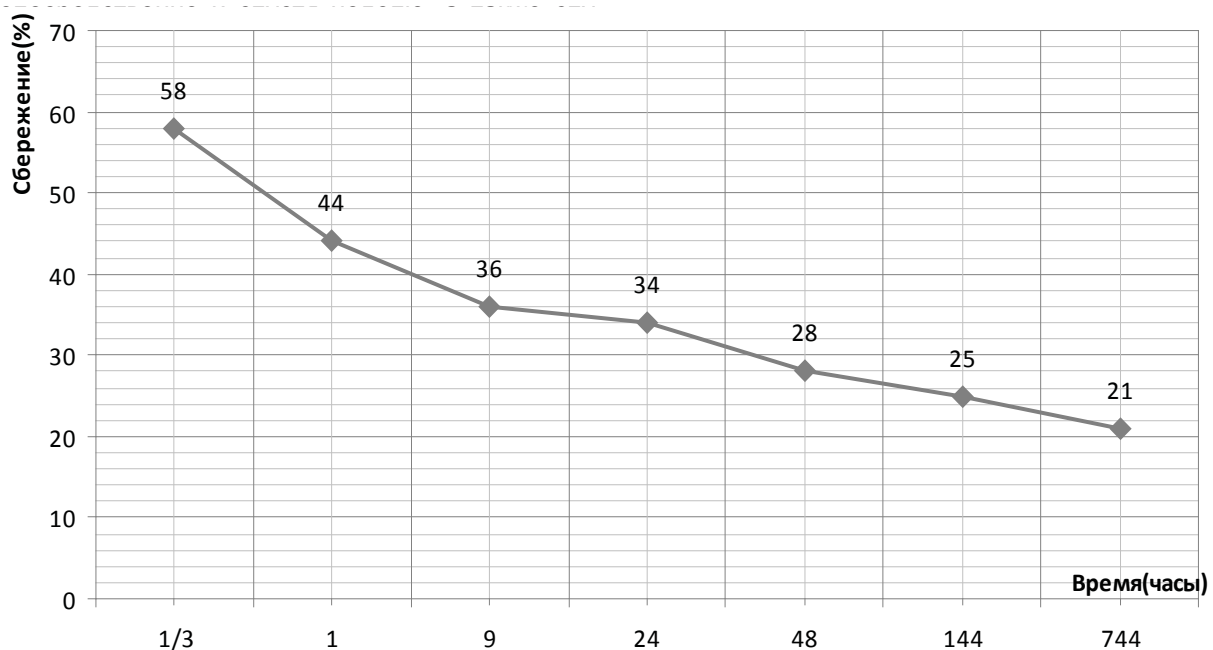


Рис. 2. Кривая забывания, полученная Г. Эббингаузом методом сбережения при повторном заучивании (по Эббингаузу, 1885)

Данная «кривая» показывает, что через час в памяти остается лишь некоторая часть бессмысленных слогов – 44%, через 9 часов – 36%, через сутки – 34%, через 2 суток – 28%, через 6 суток – 25%, через 31 сутки – 21%.

Результаты других исследователей показали, что при изменении характера решаемых мнемических задач «кривая» сохранения имеет другой характер, особенно в отношении скоро-

сти и величины первоначального спада кривой (Финкенбиндер, 1913; Лу, 1922; Бореас, 1930) и времени его начала (Пьерон, 1913; Петерсон, 1936 и другие) (Флорес, 1973).

В нашем исследовании была выявлена фаза, в течение которой не наблюдалось заметных изменений в сохранении запомненного материала (от непосредственного воспроизведения к воспроизведению через сутки). Каждый из 8 рядов,

заучиваемых в исследовании Г. Эббингаузом, подвергался воздействию многочисленных интерференций, вызываемых заучиванием других рядов. Этим объясняется тот факт, что после окончания заучивания восьмого ряда элементы первых рядов уже не могли быть припомнены. Причиной быстрого и значительного спада кривой, начинающегося при непосредственном воспроизведении, может быть тормозящее действие этих интерференций, возникающих при заучивании однотипного, бессмысленного материала (Флорес, 1973). В нашем исследовании для запоминания предлагался осмысленный материал, поэтому не только при отсроченном, но и при непосредственном воспроизведении не наблюдается резкого и значительного спада кривой.

Таким образом, проведенное исследование показало, что процесс забывания учебного материала представляет собой несколько принципиально отличных этапов, различающихся как количеством правильно воспроизведенных смысловых единиц, предложений и слов, так и структурой мнемических способностей субъекта.

Выводы

1. Изменение характера решаемых мнемических задач, а также специфики запоминаемого материала приводит к изменению характера кривой забывания. Операционные механизмы мнемических способностей как средств запоминания и воспроизведения определяют зависимость забывания учебного материала от особенностей его обработки.

2. Учебный текст как вариант осмысленного вербального материала приводит к активизации

операционной и регулирующей функций памяти и «вплетаются» благодаря этим механизмам в систему ранее усвоенной информации, иначе говоря, систему знаний учащегося. Вследствие этого «кривая» забывания учебного текста приобретает иную, гораздо более пологую форму, нежели «кривая» забывания бессмысленных слогов.

3. Забывание учебного материала (иначе говоря, эффективность непосредственного и отсроченных воспроизведений) в значительной мере обусловлены качественным своеобразием и уровнем развития мнемических способностей.

4. Школьники с низким и средним (первым и вторым, в соответствии с концепцией мнемических способностей) уровнями развития мнемических способностей характеризуются медленной и постепенной утратой материала (наблюдается, так называемая, «пологая кривая»). «Кривая» забывания школьниками с высоким (третьим) уровнем развития мнемических способностей имеет «скачкообразную» форму. Это свидетельствует о том, что активная мыслительная переработка информации, предопределенная развитой операционной функцией памяти, меняет характер сохранения учебного материала, предотвращая его забывание.

5. Школьники, не владеющие способами обработки запоминаемого материала, как правило, забывают основное содержание учебного текста, и их воспроизведение характеризуется объединением смысловых единиц, заменами слов, искажениями, опусканием деталей. Для школьников с преобладанием мыслительного уровня обработки характерно точное изложение материала на основе его анализа и конкретизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова С. П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы. – Харьков, 2007.
2. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. М., 2006. Т. 1.
3. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961.
4. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. М., 1931.
5. Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 1998.
6. Осинина Т.Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011.
7. Пасечник В. В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 8-е изд., стереотип. – М., 2005.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 1.
9. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.
10. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф. Губского, Т.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М., 2009.
11. Флорес Ц. Память // Экспериментальная психология. — М., 1973.- Вып. 4.
12. Черемошкина Л. В. Психология мнемических способностей: Дис. ... доктора психол. наук. – Ярославль, 2000.
13. Черемошкина Л. В. Психология памяти. М., 2009.
14. Черемошкина Л. В. Способности в структуре интеллекта // Психология интеллекта и творчества: Традиции и

- инновации: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина, ИП РАН, 7-8 октября 2010 г. / Под ред. А.Л. Журавлева, М. А. Холодной, Д.В. Ушакова, Т.В. Галкиной. М., 2010.
15. Черемошкіна Л. В., Осинина Т. Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей // Психологическая наука и образование – 2011 - № 3.
 16. Шадриков В. Д., Черемошкіна Л. В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. — М., 1990.
 17. Эббингауз Г. Смена душевных образований // Психология памяти / Под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 1998.
 18. Bartlett F. Ch. Remembering: a study in experimental and social psychology. – Cambridge University Press, UK, 1995.
 19. Ebbinghaus H. Uber das gedachtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie, Leipzig, Dunker and Humblot, 1885.
 20. Loftus E. F. Creating False Memories. N.Y., 1996.
 21. Nourkova V. V., Bernstein D. M., Loftus E. F. Altering traumatic memory // Applied Cognitive Psychology. – 2004. – № 4, 435– 454.
 22. Rubin D.C., Wenzel A.E. One hundred years of forgetting: A quantitative description of retention // Psychological Review, 103, 734—760, 1996.
 23. Thompson C. P., Skowronski J. J., Larsen S. F., Betz A. L. Autobiographical Memory: Remembering What and Remembering When. Lawrence Erlbaum Associates. – New Jersey, 1996.
 24. Velichkovsky B.M. Hierarchy of cognition: The depths and the highs of a framework for memory research // Memory, 10 (5/6), 405—419, 2002.

Summary

FORGETTING OF TEACHING MATERIAL BY STUDENTS OF 12-13 YEARS WITH DIFFERENT LEVELS OF MNEMONIC SKILLS DEVELOPMENT

T.N. Osinina

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. There are the results of the research of forgetting the educational material by schoolchildren of 12 - 13 years old with different levels of the development of the mnemonic abilities are submitted in the article. The aim of the research was to study forgetting of the educational material by schoolchildren depending on their mnemonic abilities.

The study of mnemonic abilities of schoolchildren was carried out with the use of the technique of diagnosis of mnemonic abilities created by L.V. Cheremoshkina. This technique is based on the method of developed mnemonic activity. To study the forgetting of the educational material was used the procedure, the incentive material of which represents a fragment from a textbook on biology for the 6th form of general educational establishments. This phase of the investigation is based on the method of singling out the semantic units.

The comparative analysis of the curve of forgetting of the sensible material and the curve of forgetting senseless syllables by H. Ebbinghaus has been carried out.

The received results indicate the fact that the educational text as a variant of a sensible verbal material results in activation of operational and regulating parties of memory, and “entwines” in the system of the earlier acquired information, in other words, the system of knowledge of a pupil due to these mechanisms. In consequence, the “curve” of forgetting the educational text gets the other, much flatter form, rather than the “curve” of forgetting senseless syllables.

Key words: forgetting, reproduction, storing, mnemonic abilities, functional mechanisms, operational mechanisms, regulating mechanisms, memory.

НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЕ НАПРЯЖЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Солгатов Д.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье излагаются основные проблемы изучения состояний нервно-психического напряжения. Нервно-психическое напряжение студентов рассматривается как показатель эффективности адаптационных процессов, как критерий оценки вероятности возникновения стрессовых состояний и характеристика отношения студента к процессу обучения. Приведены результаты компьютерной диагностики нервно-психического напряжения студентов-первокурсников в первом и во втором семестре.

Ключевые слова: психические состояния, нервно-психическое напряжение, психическая нагрузка при обучении, риск возникновения стресса, продуктивность деятельности, адаптация к обучению в ВУЗе.

Введение

Традиционная модель современного образования ориентирована на довольно жесткий государственный образовательный стандарт, который отражает идеальные (абстрактные) представления о своеобразии субъектов педагогического процесса, которые могут быть весьма выраженными и, безусловно, требующими комплексной оценки, в том числе и психологической. Абсолютно понятно, что учет (как и игнорирование) некоторых психологических качеств субъектов образования имеет подчас решающее значение в стандартизированных образовательных условиях. В качестве таких учебно-важных психологических качеств разных субъектов педагогического процесса выступает учебная мотивация, самооценка, система целей и ценностей, особенности педагогических центраций, стили профессиональной педагогической деятельности, в частности, и психические состояния, в которых находятся педагоги и воспитанники (ученики, студенты).

Образовательная среда относится к таким, в которых перегрузки и требования выступают во всём многообразии – периоды социальной адаптации, сессии, практики, конференции и тому подобное. В то же самое время особенностями студенческого возраста является переоценка физических и психических ресурсов, зачастую, образ жизни, исключая заботу о собственном здоровье, рискованное поведение. Поэтому период обучения в вузе может быть насыщен негативными состояниями (стресс, нервно-психическое напряжение, фрустрация), которые, если приобретают достаточно устойчивый характер, могут влиять не только на психическое здоровье, но на процесс формирования личности будущего профессионала, на дальнейшее самоопределение

студента.

Изучение свойств личности и психических состояний необходимо для проведения различных мероприятий (организационных, коррекционных, консультативных, профилактических) по оптимизации условий и интенсивности образовательного процесса и приведение характеристик образовательного процесса в соответствие с типологическими и индивидуальными особенностями всех участников педагогического процесса. Оценка нервно-психического напряжения позволяет выявить две группы испытуемых: тех, кто имеет очень низкие и очень высокие показатели напряжения. Понятно, что оба варианта не являются оптимальными, особенно в тех случаях, когда представляют собой типичное, стабильное явление. В обоих случаях могут быть предприняты меры по оптимизации психических состояний, в частности, путем изменения (уменьшения или увеличения) интенсивности учебной деятельности некоторых групп студентов.

Понятие нервно-психического напряжения

Психические состояния, в структуру которых входит среди прочего и психическое напряжение, определяют огромный объем психических явлений и поэтому создают основу понятийного аппарата современной психологии. Нервно-психическое напряжение (НПН) представляет собой особое психическое состояние, возникающее в целом ряде ситуаций таких, как новизна, опасность, сложность или высокая ответственность решаемых задач. Состояние психического напряжения закономерно возникает при необходимости ориентироваться в значимых для субъекта условиях жизни и деятельности. Влияние психического напряжения на деятельность и личность определяется как осо-

бенностями ситуации, так и особенностями самой личности, например, ее установками, ценностями, мотивацией и так далее.

Сущность НПН в интересующем нас образовательном процессе легко понять в сочетании с термином «психическая нагрузка». Психическая нагрузка – это характеристика комплекса факторов, воздействующих на индивида в процессе деятельности так, что значительная или длительная нагрузка закономерно вызывает психическое напряжение у индивида. Зарубежными исследователями предложена следующая математическая модель для объяснения связей между психической нагрузкой, психическим напряжением и способностями индивида: психическое напряжение равно психическая нагрузка минус способности индивида. Конечно, подобная формула не может быть универсальной для анализа всех ситуаций, но для некоторых случаев (например, анализа продуктивности деятельности) она применима.

В традициях отечественных исследований психофизиологии умственного труда чаще используется понятие «функциональное состояние». При этом, если психическое напряжение определяется скорее как субъективное переживание нагрузки, то функциональное состояние заключается в тенденции к более объективному анализу физиологических параметров [2]. При этом понятно, что психическое напряжение входит в структуру функционального состояния человека, как его психический компонент.

НПН как показатель эффективности адаптационных процессов

Сегодня практически общим является представление о том, что психика человека является свойством, выполняющим функцию приспособления человека к среде. Адаптационный период неизбежно существует при столкновении с любыми новыми условиями, в частности, и с условиями обучения в высшей школе.

Содержание и условия обучения в совокупности с индивидуальными особенностями ученика образуют своеобразную функциональную систему (по аналогии с идеями П.К. Анохина). НПН ученика при этом выступает как элемент системы, выполняющий регулятивную роль. Психическое напряжение возникает при определенном соотношении субъективной проблемности ситуации и возможностей, способностей человека с ними справиться. Поэтому ситуации, являющиеся для одного человека стрессогенными, другого, находящегося в иных обстоятельствах, могут оставить совершенно равнодушным.

Таким образом, экстремальные уровни нервно-психического напряжения (наряду с другими психическими состояниями: тревожностью, астенией, депрессией) могут являться показателем психической дезадаптации. Например, в состояниях значительного напряжения поведение может характеризоваться хаотичностью, наличием неадекватных реакций. При этом, в большей степени страдают сложные формы сознательной деятельности, ее планирование и, что очень важно, – оценка (самооценка студента, как правило, выше), а примитивные, высокоавтоматизированные формы поведения, как правило, нарушаются в меньшей степени. Именно на этих психологических закономерностях построены некоторые технологии обучения поведению в экстремальных ситуациях.

При анализе влияния НПН на эффективность деятельности следует иметь в виду, что высокое нервно-психическое напряжение может приводить как к понижению продуктивности деятельности (напряжением – «стресс кролика»), так и к повышению продуктивности (напряжение – «стресс льва»), что опосредовано, по всей видимости, индивидуальными особенностями человека [3, 4].

НПН и стресс

Актуальность исследования НПН обусловлена его связями с риском возникновения негативных психических состояний, нарушений деятельности и даже здоровья. Еще И.М. Сеченовым был сформулирован принцип обратной связи в динамике психических состояний. С этого времени начинается длительный этап научных исследований проблемы адаптации человека к изменяющимся условиям среды, сопротивления и противодействия нежелательным влияниям.

Фактически, при неблагоприятных вариантах адаптации человека к жизненным ситуациям, закономерно возникает и по мере заострения проблем и противоречий нарастает НПН, которое выполняет функцию активизации адаптационных процессов в целях преодоления проблем. Изменение психического состояния играет роль регулятора внутреннего психического равновесия, для которого характерно состояние спокойствия. Созданные вначале на материалах изучения изменений биологического характера в организме животных (Ж.Б. Ламарк, Ч. Дарвин, К. Бернар, Г. Селье) теории гомеостаза и стресса распространились во многих изучающих человека науках [6].

Парадокс ситуации заключается в том, что организм, психика человека, реагируя на сложную

жизненную ситуацию повышением НПН, может вызывать такие психические состояния, которые сами приводят к дезорганизации деятельности и дезинтеграции личности. Действительно, динамика адаптационных процессов не всегда бывает положительной, поэтому нарушение психической адаптации в условиях хронической стрессогенной ситуации развивается поэтапно как серия последовательных стадий нарастающего напряжения, закономерно заканчиваясь психологическим кризисом.

НПН и личность

Очевидно, что связи между НПН и личностью неоднозначны, иными словами, НПН может быть по-разному включено в структуру личности. Стрессовая ситуация далеко не всегда оказывает специфическое воздействие на человека, но в значительной степени «преломляется» его внутренними особенностями, в частности, особенностями личности (по С.Л. Рубинштейну). Так, непосредственная опасность для жизни, сильная боль, которые признаются эффективными стрессорами, могут не быть таковыми в связи с выполнением определённой социальной роли, например, военного, или в связи с особыми, например, религиозными мотивами. Многие люди преодолевают экстремальные условия жизни, решают сложные профессиональные задачи без ущерба для своего психического здоровья.

Жизненная ситуация лишь провоцирует адаптационную активность, которая может принимать как адекватные, так и неадекватные формы, вызывать различные переживания и функциональные состояния, что во многом в зависимости от того потенциала возможностей человека в той или иной деятельности и его индивидуальных особенностей. Фактически можно говорить о том, что одни и те же жизненные задачи люди решают с разным уровнем НПН в зависимости от того, насколько психическое напряжение необходимо для решения жизненной задачи.

Проблема оптимального НПН

Состояние психического напряжения, если оно не представлено третьей и четвертой стадиями, следует расценивать как явление положительное, отражающее активизацию всех функций и систем организма. Такое напряжение можно смело назвать «конструктивным» напряжением, которое обеспечивает достаточно высокую продуктивность сложных видов деятельности.

Однако напряжение, которое сочетает в себе высокую степень и длительность, у многих людей

может оказать негативное влияние и на организм, и на психическое состояние. Дело видимо в том, что разные виды напряжения имеют разную способность вызывать отрицательные психические состояния. Состояние «операциональной напряженности» возникает как результат эмоционально нейтрального отношения человека к выполняемой деятельности, при котором происходит преобладание мотивов, порожденных самой деятельностью; указанное состояние связано с самим процессом выполнения сложной задачи. Состояние «эмоциональной напряженности», напротив, характеризуется оценочным, эмоциональным отношением человека к результату деятельности и развивается в условиях повышенной значимости его для человека. В конечном счете отношение к выполняемой деятельности определяет состояния разного типа: скорее операциональной напряженности или с приоритетом эмоционального. Состояние преимущественно «операциональной напряженности» характеризуется мобилизующим, положительным влиянием на деятельность, состояние «эмоциональной напряженности» оказывает двоякий эффект — как положительный, так и отрицательный, вплоть до дезорганизации деятельности. Состояния «операциональной напряженности» и «эмоциональной напряженности» оказывают разное воздействие на процессы активной переработки информации. Если первое способствует оптимальному сохранению процессов оперативной памяти и оперативного мышления, то в состоянии доминирования «эмоциональной напряженности» указанные процессы могут приобретать неустойчивые и ригидные черты.

Таким образом, «операциональная напряженность» характеризуется мобилизующим влиянием на деятельность и благоприятствует оптимальному уровню ее исполнения, «эмоциональная напряженность» может иметь отрицательное влияние на продуктивность деятельности, вплоть до ее дезорганизации [3, 4].

Диагностика НПН

Классической методикой диагностики нервно-психического напряжения является «Шкала нервно-психического напряжения». Методика предназначена для самооценки уровня нервно-психического напряжения. Опросник представляет собой перечень признаков нервно-психического напряжения, составленный по данным клинико-психологического наблюдения, и содержит 30 основных характеристик этого состояния, разделённых на три степени выраженности (патологическая степень выраженности НПН ме-

тодикой не диагностируется). Автор методики, профессор Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева Т.А. Немчин, при разработке опросника использовал результаты многолетних клинико-психологических исследований, проведенных на большом количестве испытуемых, находящихся в условиях экстремальной ситуации. В результате им выделено 4 степени нервно-психического напряжения, которые при неблагоприятных условиях можно рассматривать и как последовательные стадии возникновения дезадаптации [5].

I степень – детензивное (или слабое) нервно-психическое напряжение. Эта степень может быть названа напряжением лишь условно, так как, в сущности, при этом признаков напряжения либо не наблюдается совсем, либо их проявления настолько незначительны, что испытуемые не склонны считать своё состояние «напряжением». Характеристики как физиологических систем, так и психической сферы испытуемых не отличаются от обычных, повседневных характеристик.

II степень – интенсивное нервно-психическое напряжение характеризуется мобилизацией психической деятельности, чувством общего подъема душевных и физических сил. Эффективность и продуктивность деятельности в целом достаточно высокие. Возрастает эффективность основных свойств внимания, увеличивается объем кратковременной памяти, способность к долговременному вербальному сохранению информации остается либо прежней, либо имеет тенденцию к снижению. Увеличивается продуктивность логического мышления, наблюдается повышение эффективности познавательной деятельности в целом.

III степень – экстенсивное нервно-психическое напряжение. Характерна дезорганизация психической деятельности и чувство общего физического и психического дискомфорта. На первый план выступают жалобы на нарушения со стороны сердечно-сосудистой системы, органов дыхания и выделительной системы и лишь затем идут жалобы на нарушения в психомоторике и на снижение способностей к продуктивной умственной деятельности. Чувство физического дискомфорта сопровождается отрицательным эмоциональным фоном, падением настроения, ощущениями тревоги, беспокойства, острым ожиданием неудачи, провала и других неприятных последствий. При этом уровне напряжения наблюдаются нарушения и со стороны психической деятельности. К этим нарушениям относятся ухудшение

внимания, умственной работоспособности, сообразительности, помехоустойчивости, настроения, эмоциональной устойчивости, координации движений, неверие в возможность собственными силами преодолеть затруднения и отсюда неверие в успех и так далее.

IV степень – патологическое нервно-психическое напряжение. Представляет собой патологическое состояние, при котором возрастает риск появления дезадаптивных, деструктивных форм девиантного поведения и развития психосоматических заболеваний.

Методика может использоваться для изучения работоспособности сотрудников, в том числе работающих в условиях высокой физической и эмоциональной нагрузки. Опросник рекомендуется использовать для диагностики психической напряженности в условиях сложной (экстремальной) ситуации или её ожидания [1].

НПН студентов-первокурсников МГОГИ

Диагностика НПН студентов-первокурсников была организована и проведена сотрудниками лаборатории психологической диагностики Центра практической психологии МГОГИ (кандидатами психологических наук, доцентами Солдатовым Д.В. и Лосевой А.А., старшим преподавателем Галстян О.А.). В ходе проведения исследований нервно-психического напряжения (НПН) в течение 2011-2012 учебного года в первом семестре были обследованы 312 студентов-первокурсников и 197 студентов-первокурсников во втором семестре. Оценка нервно-психического напряжения (НПН) произведена с помощью компьютерного варианта методики (система «Тестер»). Оценка уровней НПН произведена в соответствии с нормами методики, а именно: 30-50 – детензивное (слабое) НПН, 51-70 – интенсивное (умеренное) НПН, 71-90 – экстенсивное (сильное) НПН.

В первом семестре чаще других обнаруживали признаки экстенсивного НПН студенты факультета иностранных языков (отделение подготовки учителей иностранного языка) (13%). Во втором семестре чаще других высокие значения НПН обнаружили студенты факультета информатики (7%), и студенты юридического факультета (6%).

Самые высокие средние годовые значения НПН обнаружены среди студентов факультета иностранных языков (специальность «учитель иностранного языка») и среди студентов факультета информатики (специальность «учитель информатики»).

Самые низкие средние показатели НПН в течение учебного года обнаружили студенты-перво-

Таблица 1. Значения нервно-психического напряжения (в %) у студентов 1 курса в 1 семестре 2011-2012 учебного года.

№	Факультет	слабое	умеренное	сильное
1	<i>информатики</i>	66	31	3
2	<i>филологический</i>	77	22	0
3	<i>юридический</i>	90	10	0
4	<i>социальной педагогики и психологии (отделение социальной педагогики)</i>	80	20	0
5	<i>социальной педагогики и психологии (отделение психолого-педагогическое)</i>	85	15	0
6	<i>педагогический</i>	86	10	4
7	<i>иностранных языков</i>	66	21	13
8	<i>иностранных языков (перевод)</i>	83	17	0
9	<i>биолого-химический</i>	80	20	0
10	<i>математический</i>	87	13	0
11	<i>исторический</i>	73	27	0
	Всего	78%	19%	3%

Таблица 2. Значения нервно-психического напряжения (в %) у студентов 1 курса во 2 семестре 2011-2012 учебного года.

№	Факультет	слабое	умеренное	сильное
1	<i>информатики</i>	64	29	7
2	<i>филологический</i>	40	60	0
3	<i>юридический</i>	88	6	6
4	<i>социальной педагогики</i>	-	-	-
5	<i>факультет психологии</i>	87	13	0
6	<i>педагогический</i>	-	-	-
7	<i>иностранных языков</i>	82	18	0
8	<i>иностранных языков (перевод)</i>	96	4	0
9	<i>биолого-химический</i>	83	17	0
10	<i>математический</i>	92	8	0
11	<i>исторический</i>	-	-	-
	Всего	81%	17%	2%

курсники переводоведческого отделения факультета иностранных языков и факультета психологии.

Важно обратить внимание на дату проведения диагностики. Понятно, что на некоторых этапах обучения напряжение может возрасти, например, во второй половине или даже в конце семестра, а в начале и середине может быть заметно ниже. Поскольку диагностика проводилась в 1 семестре в ноябре-декабре, а во втором семестре в течение мая, то есть в конце семестра, то логично предположить, что мы зафиксировали максимальные значения НПН, которые могут иметь место в течение семестра, а именно: в период завершения семестра и ожидания сессии, подготовки к зачетам и экзаменам.

В результате диагностики выявлено, что для большинства студентов-первокурсников МГОГИ

характерно слабое НПН (около 80%), умеренное НПН обнаруживают примерно 18%, сильное НПН имеет место лишь примерно у 3% первокурсников.

В целом, НПН студентов во втором семестре несколько ниже, чем в первом, что можно интерпретировать как результат успешности процесса адаптации первокурсников к условиям обучения.

Заключение

Приобщение первокурсников к новому образу жизни и деятельности требует рассмотрения процесса психической адаптации к новым условиям и психологического сопровождения студентов на начальных этапах обучения в ВУЗе.

Полученные результаты следует считать предварительными, безусловно, феномен нервно-психического напряжения заслуживает гораздо

более тщательного изучения. При этом перспективным следует признать изучение динамики НПН на гораздо более длительных интервалах обучения, качественный анализ случаев как устойчиво высокого, так и устойчиво низкого НПН, сочетания особенностей НПН с другими характеристиками личности (отношением к учению) и особенностями учебного процесса в целом.

Особого внимания заслуживают такие неблагоприятные варианты НПН, как его сильная выраженность (экстенсивность) и значительная устойчивость. Студенты, обнаруживающие соче-

тание силы и устойчивости НПН составляют по нашим данным относительно немногочисленную группу риска, требующую повышенного педагогического внимания и психологического сопровождения.

Низкие значения НПН можно интерпретировать не только как достаточную комфортность условий обучения, но и как результат недостаточной учебной нагрузки, пониженной ответственности студентов за процесс и результат обучения, дефицитарность внутренних мотивов профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. Машин В.А. Психическая нагрузка, психическое напряжение и функциональное состояние операторов систем управления / Вопросы психологии, 2007, – №6.
3. Наенко Н.И. Психологический анализ состояний психической напряженности. Автореф. ... канд. психол. наук. – 1970.
4. Наенко Н.И. Психическая напряженность. // Психическая напряженность. Фрустрация: Хрестоматия. / Сост. И.В. Герасимова. – Владивосток: Морской государственный университет, 2001.
5. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л., 1983. – 166 с.
6. Немчин Т.А. Теоретико-методологические представления о механизмах нервно-психической напряженности // Психическая напряженность. Фрустрация: Хрестоматия. / Сост. И.В. Герасимова. – Владивосток: Морской государственный университет, 2001.

Summary

MENTAL STRESS OF FIRST-YEAR STUDENTS

D.V. Soldatov

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The main problems of studying the conditions of neuropsychic tension are set forth in the article. Neuropsychic tension of students is considered as the indicator of efficiency of adaptive processes, as the criterion of assessment of probable appearance of the state of stress and the characteristic of the students' attitude to training. The results of the computer diagnosing of neuropsychic tension of the first-year students carried out in the first and in the second semesters are given in the article.

Key words: mental (psychic) conditions, neuropsychic tension, psychic load in the process of training, risk of appearance of stress, efficiency of the activity, adaptation to training in the institution of higher education.

НАШИ АВТОРЫ

Балакирева Нина Алексеевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Бернацкая Наталья Вячеславовна – педагог-психолог МБОУ «Ликино-Дулёвский лицей».

Гришина Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Гулевич Татьяна Михайловна – старший преподаватель кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Денисова Ирина Викторовна – педагог-психолог МКОУ ЦППРИК г. Куровское.

Зеленкова Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Земш Марина Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Землянская Марина Владимировна – аспирантка кафедры возрастной и педагогической психологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Карташев Николай Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Кутякова Нинель Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Лизунова Галина Юрьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Минаева Наталья Анатольевна – ассистент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Морозова Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Носкова Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Озерова Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедры общей и социальной психологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Осинина Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, аспирантка кафедры возрастной и педагогической психологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Петрова Людмила Андреевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Полякова Елена Игоревна – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Романова Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Сабитова Марина Романовна – аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Сафонова Марина Юрьевна – старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Скударёва Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Солдатов Дмитрий Вячеславович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Ферцер Виктория Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

Шаталов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево.

OUR AUTHORS

Balakireva Nina Alekseevna – Candidate of Psychology, senior lecturer of social pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuyevo.

Bernatskaya Natalia Vyacheslavovna – teacher-psychologist of municipal budgetary institution «Likino-Dulevo Lyceum».

Grishina Galina Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate professor, head of pedagogics of primary and pre-school education chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Gulevich Tatiana Mikhailovna – senior lecturer of social pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuyevo.

Denisova Irina Viktorovna – teacher-psychologist of MKOY CPPRIK, Kurovskoye city.

Zelenkova Tatiana Vladimirovna – Candidate of Psychology, Associate professor, head of developmental and educational psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Zemsh Marina Borisovna – Candidate of Pedagogics, Associate professor of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Zemlyanskaya Marina Vladimirovna – post-graduate student of developmental and educational psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Kartashev Nikolai Vasilievich – Doctor of Pedagogics, Professor, head of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Kutuakova Ninel Konstantinovna – Candidate of Pedagogics, Associate professor of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Lizunova Galina Jurievna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of developmental and educational psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Minaeva Natalia Anatolievna – Assistant of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Morozova Tatiana Nikolaevna – Candidate of Psychology, Associate Professor of developmental and educational psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Noskova Natalia Viktorovna – senior lecturer of pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities.

Ozerova Svetlana Anatolievna – Candidate of Psychology, Associate Professor, head of general and social psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Osinina Tatiana Nikolaevna – Candidate of Psychology, post-graduate student of developmental and educational psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities

Petrova Luidmila Andreevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Polyakova Elena Igorevna – post-graduate student of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Romanova Galina Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Sabitova Marina Romanovna – post-graduate student of developmental and educational psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Safronova Maria Jurievna – senior lecturer of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Skudareva Galina Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, head of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Soldatov Dmitriy Vyacheslavovich – Candidate of Psychology, Associate Professor of general and social psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Fertser Victoria Jurievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities.

Shatalov Aleksey Alekseevich – Doctor of Pedagogics, Professor of pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities.




ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
ГУМАНИТАРНОГО
ИНСТИТУТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№2 (2012)



Подписано в печать 18.06.2012.
Формат 60x84/8.
Усл. печ. л. 13,5. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел
Московского государственного областного гуманитарного института.
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.