

**ЦЕНТР ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
«СОЦИУМ»
И
МОСКОВСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР ПСИХОЛОГИИ И
ПЕДАГОГИКИ**

**МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«XI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПОСВЯЩЕННАЯ
ПРОБЛЕМАМ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК»
(31.08.2013 г.)**

**XIII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ КОНЦЕПЦИЙ НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
В XXI ВЕКЕ»
(31.08.2013 г.)**

г. Москва – 2013

© Центр гуманитарных исследований «Социум»

© Московский научный центр психологии и педагогики

УДК 320
ББК 60
ISSN: 0869-1284

УДК 159
ББК Ю88
ISSN: 0869-2321

XI Международная конференция посвященная проблемам общественных наук: международная научно-практическая конференция, г. Москва, 31 августа 2013г. - М.: Центр гуманитарных исследований «Социум».-. 84 стр.

Формирования новых концепций научных исследований психологии и педагогики в XXI веке: XIII международная научно-практическая конференция для студентов, аспирантов и молодых ученых, г. Москва, 31 августа 2013г.- М.: Московский научный центр психологии и педагогики.- 84 стр.

Тираж – 300 шт.

УДК 320
ББК 60
ISSN: 0869-1284

УДК 159
ББК Ю88
ISSN: 0869-2321

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«XI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПОСВЯЩЕННАЯ
ПРОБЛЕМАМ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК»**

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Брылеева Ю.В. МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ 20-Х ГГ.	7
Корбан И.В. О ПРЕИМУЩЕСТВАХ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ	10
Фомин М.М. ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА	13

ФИЛОЛОГИЯ

Бельцова И. А. УСПЕШНОСТЬ В ПЕНСИОННОМ ВОЗРАСТЕ В РАМКАХ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ ПАРАДИГМЫ.....	16
Рякина М. А. ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ФАКТОРА АДРЕСАТА В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ	19

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Корольков С.А. ACADEMIC ESTABLISHMENT OF SOCIAL SCIENCE IN THE FRENCH SCHOOL OF SOCIOLOGY.....	23
Труфанова Ж.Н., Ушакова Н.В., Кулагина И.В. ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО, КУЛЬТУРНОГО И СОЦИАЛЬНО- ПОЛИТИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГОРОДОВ СЕВЕРА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ	27
КУЛЬТУРОЛОГИЯ, РЕЛИГИЕВЕДЕНИЕ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	
Уварова Т. И. ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ГЛОБАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	32

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Адаменко О.В., Склад Л.Н. ОБРЯДЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ СТАВРОПОЛЬСКИХ КРЕСТЬЯН В КОНЦЕ XIX ВЕКА	35
Кудинов Д. В. ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ПРИГОВОРНОГО ДВИЖЕНИЯ ПЕРИОДА ПЕРВОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ	38
Makushina A.I. SOME QUESTIONS ABOUT INFLUENCE POLITICAL AND LEGAL CULTURE OF RUSSIAN EMPIRE ON POLITICAL AND LEGAL CULTURE OF HETMAN- STATE IN XVIII CENTURY.....	42

**ХІІІ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ
И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ КОНЦЕПЦИЙ НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИИ
И ПЕДАГОГИКИ В ХХІ ВЕКЕ»**

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Бургонская С.В.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОТЕРАПЕВТА В КОНТЕКСТЕ
ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОТЕРАПИИ 47

Дегтярёв А.В.

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВЫХ
ПРОГРАММ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ НА
ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА 50

**ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

Перевалова О. Л.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ НАСЕЛЕНИЮ ПРИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ
СИТУАЦИЯХ 54

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Галанин С.В.

ВЛИЯНИЕ ОДАРЕННОСТИ НА УСПЕШНОСТЬ В УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 57

Молоденова С.В.

ОСОБЕННОСТИ КАРТИНЫ МИРА ШКОЛЬНИКОВ 59

Нухова С.В.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПЕРЕХОДУ НА ВТОРУЮ СТУПЕНЬ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ 62

Булатова О.В.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОСТАВЛЕНИЮ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ
ПРОГРАММ..... 65

Беткер Л.М.

ИСТОЧНИКИ ТРУДНОСТЕЙ НЕУСПЕВАЮЩИХ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ 68

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Камзина О.А.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ
СООБЩЕСТВА «CHILDFREE» 72

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА.

Иванова Г.К. К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	76
Миракян М.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ СБО	78
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Королькова О.О. ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ «МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»	82

**МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«XI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПОСВЯЩЕННАЯ
ПРОБЛЕМАМ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК»
(31.08.2013 г.)**

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Брылеева Ю.В.

Аспирант ГБОУ ВПО

*«Сургутский Государственный Университет ХМАО-ЮГРА», ассистент
каф. Истории России*

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ 20-Х ГГ.

Октябрьская революция положила начало коренным переменам во всех сферах жизни страны, в том числе и в педагогике и образовании.

Создание советской школы потребовало коренного пересмотра подходов к содержанию и методам общего образования, что находило отражение в новых учебных планах и программах, учебной литературе для учащихся, в методических пособиях для учителей.

В прогрессивной русской дидактике начала века, представленной работами П.Ф. Каптерева [8, с. 45], В.П. Бахтерова, К.Н. Вентцеля [2, с. 140], П.П. Блонского [8, с. 60] и других, содержалась критика старой школы с ее пассивными методами обучения, которым противопоставлялись новые методы и формы, способствующие развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся. Концепция нового содержания образования была сформирована научно-педагогической секцией Государственного ученого совета (ГУСа) Наркомпроса под председательством Н. К. Крупской. [1, с. 225].

«Метод – это основной путь образовательно-воспитательного процесса, – писал Б.В. Всесвятский, – а не в отдельности каждый частный прием, как это обычно принимается везде и всюду».

Термин «метод» объединяет и распределение учебного материала, и образовательные системы, и организационные формы учебных занятий, и способы словесного выражения научных истин, и техника школьных работ, и многое другое.

В соответствии с целями и принципами обучения в новой, советской школе в педагогике 20-х гг. развитие активности и самостоятельности учащихся рассматривалось в качестве основных критериев выбора методов школьной работы. Методы, наиболее соответствующие решению этих задач следующие – обучение на основе комплексов, бригадно-лабораторный метод, метод проектов, связь обучения с трудом [3, с. 6].

1. Метод обучения на основе комплексов.

В начале 20-х гг. советские педагоги считали, что комплексная система обучения представляет собой наилучшую форму организации учебного материала, позволяющая установить диалектические связи между отдельными отраслями знания и обеспечить связь обучения с жизнью. По оценке Н.К. Крупской, комплексные программы в то время представляли собой «...попытку отобразить то, что является ценным с точки зрения трудящихся слоев населения. То, что является ценным с точки зрения современности, то, что нужно подрастающему поколению для того, чтобы реорганизовать всю жизнь на новых началах» [5, с. 276].

Структура комплексных программ ГУСа указывала путь синтетического обобщения всего учебного материала на основе изучения трудовой деятельности людей в различные исторические эпохи, на различных стадиях общественного развития. Комплексные темы фактически вели к упразднению самостоятельности и качественного своеобразия учебных предметов, и, таким образом, основы наук не могли быть изучены в начальной школе систематически.

Существенный недостаток этих программ состоял в установлении надуманных и случайных связей между учебными предметами и комплексными темами. «У нас, - писала Крупская – начали связывать, что попало, с чем попало и комплексность выливалась часто в довольно нелепую вещь. Задумана она была как увязка между знаниями, как мост между разными знаниями, а стали связывать что угодно с чем угодно, стали делать массу неверных искусственных увязок». Но идея связи между различными областями знания, выдвинутая комплексными программами, поставила важную задачу межпредметных связей, приобретающую особенно актуальное значение в современной советской дидактике.

Осуществление программ ГУСа породило серьезные трудности. Не справляясь с задачей формирования навыков на материале комплексных тем, что требовали первые выпуски гусовских программ, учителя начальной школы вели преподавание русского языка и математики как отдельных предметов. Наркомпрос в 1926 опубликовал новые варианты комплексных программ для 1-4-х классов. Эти программы допускали фактически предметное преподавание русского языка и арифметики.

В 1927 Наркомпрос издал новые программы для всех основных типов общеобразовательной школы. В них закреплялся тот минимум общеобразовательных знаний и навыков, за выполнение которого заведующие школами несли ответственность перед государством. В новом тексте программ материал был изложен не по колонкам, которые лишь приводили к надуманным и искусственным схемам урока и вносили элемент схоластики в учебную работу, а в определенной научной и дидактической системе.

Преодолев наиболее отрицательные черты прежних программ. Выразившиеся в «полном растворении» учебных предметов в «живых комплексах», новые программы обеспечивали подъем качества знаний [7, с. 464].

2. Бригадно-лабораторный метод обучения.

По Б.-л. м. в основу организации работы были положены бригады, создаваемые из учащихся во главе с бригадиром из их среды. Учащиеся работали по заданиям, рассчитанным на срок от 2 недель до 1 месяца. В них указывалась учебная литература, контрольные вопросы, задачи и упражнения. Учитель консультировал учащихся в случаях затруднений в процессе работы. По выполнению всех заданий проводились заключительные занятия. Отчитывались бригады. Оценивалась их работа в целом. Индивидуальный учет труда и успеваемости каждого учащегося отсутствовал; в результате в бригадах работали главным образом наиболее активные учащиеся и особенно бригадир,

отвечающий за всю бригаду. Все это отрицательно сказывалось на знаниях учащихся, порождало обезличку и безответственность в учебно-воспитательной работе школы [6, с. 281].

3. Метод проектов.

Родившийся на американской почве метод проектов со второй половины 20-х гг. стал приобретать все более широкие права гражданства в советской педагогике, а затем и в практической деятельности школы.

В ряде педагогических работ того времени отличалась педагогическая ценность метода проектов, способствующего воспитанию у учащихся инициативы, самостоятельности, коллективизма, умения планировать работу и настойчивость в достижении цели. Со второй половины 20-х гг. и вплоть до начала 30-х метод проектов внедрялся в практику работы школ [3, с. 10].

4. Связь обучения с трудом.

В идеях российских ученых, просветителей, педагогов М. В. Ломоносова, А. Н. Радищева, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, К. Д. Ушинского отражена великая образовательная сущность соединения обучения и труда.

Философскую трактовку принцип соединения трудового обучения подрастающих поколений с их производительным трудом получил в работах К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина. В 20—30-е гг. ему уделяли большое внимание А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, А. Г. Калашников и др.

Трудовое обучение рассматривалось в тесной связи с политехническим образованием и профессиональной подготовкой. Подчеркивалось, что политехническое образование должно решать одну из важных задач — готовить школьников к сознательному выбору профессии. При этом в борьбе за политехнизм ученые считали, что невозможно ограничиваться каким-либо одним типом школы, он должен пронизывать все народное образование[4].

Исследуя поиски педагогики 20-х годов, следует отметить, что они были жестко ограничены политическими и идеологическими установками, рамки которых нарушать не допускалось. Общечеловеческие ценности были подчинены задаче реализации идеи формирования личности, полностью подчиненной потребностям социалистического общества.

Сосредоточив внимание на разработке новых методов и форм обучения, педагогика 20-х годов при этом упускала из виду усвоение учащимися прочных знаний. В конце концов, это привело к поиску новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в школе. Тем не менее, это время зарождения экспериментальной педагогики, которая была способна интегрировать философское психологическое и педагогическое знание.

Литература

1. Балицкий, Н.Н. Образовательная политика России в 1917-1920 гг. / Н.Н. Балицкий // Социально-гуманитарные знания. - 2013. - №1. С. 217-226.
2. Вентцель. (Антология гуманной педагогики). - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 216 с.

3. История систем образования и воспитания: советский период и постсоветский этап: учебно-методический комплекс. Блок 3. – Майкоп: «Аякс», 2008. – 96 с.

4. Качалов Д.В., Шалашова И.В. Трудовое обучение в советской педагогике и школе 20—30-х гг. XX в. [Электронный ресурс]: Проблемы образования, науки и культуры // Известия Уральского государственного университета. 2009. № 3. URL: [http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0067\(03_\\$03-2009\)&xsl=showArticle.xslt&id=a29&doc=./content.jsp](http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0067(03_$03-2009)&xsl=showArticle.xslt&id=a29&doc=./content.jsp)

5. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 9 т. Т 9. Ликвидация неграмотности и малограмотности / Н.К. Крупская. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1960. - 839 с.

6. Педагогическая энциклопедия. 1 часть. – М.: «Советская энциклопедия», 1966. - 831с.

7. Педагогическая энциклопедия. 2 часть. – М.: «Советская энциклопедия», 1965. - 911с.

8. Фрадкин, Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Осовский. - М.: ТЦ СФЕРА, 1995. – 160 с.

Корбан И.В.

Самарский государственный университет, аспирант

О ПРЕИМУЩЕСТВАХ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

В современной науке конструктивизм становится всё более популярным течением, наращивая своё значение благодаря обращению к деятельностной концепции и проблемам методологии. Под методологией здесь понимается система принципов и способов построения и организации теоретической и практической деятельности субъекта, выраженная на концептуальном и инструментальном уровнях. Методология разрабатывает пути синтеза знаний и исследовательских подходов, принадлежащих разным дисциплинам. «Предмет методологии как науки определяется тем, что у неё есть собственная дисциплинарная онтология, моделирующая мир, поэтому её задача – изучение всех видов, типов, форм и способов организации и построения деятельности и типов мышления» (4, С. 83).

Конструктивистская методология – это методология созидательной деятельности, которая отличается от традиционной по ряду параметров: методология в сфере познания (объяснения) и методология в сфере проектирования (созидания) решают разные задачи и имеют неодинаковое назначение. Если для когнитивной методологии, разработанной в классической науке, целью является получение истины, то конструктивистская методология направлена на решение практических задач, связанных с изменением текущей ситуации. Таким образом, конструктивистская методология за счёт разработки методов и средств не просто объясняет наличную ситуацию, но и преобразует её, исходя из потребностей субъекта.

Хотя конструктивистские идеи и методы наиболее ярко проявили себя в начале прошлого столетия в вопросах обоснования математики, своё наиболее полное раскрытие и продолжение они получили во второй половине XX в. в различных вопросах социально-гуманитарных наук: педагогики, психологии, социологии, и др.

Так, конструктивизм в педагогике – это направление в педагогической теории и практике, которое опирается на принцип конструирования знаний самими обучающимися в ходе образовательного процесса. Основная его идея заключается в том, что, так как знания об окружающем мире конструируются индивидуально каждым познающим субъектом и всегда преломляются через призму личного опыта, не имеет никакого смысла передавать знания в готовом виде, предпочтение отдается самостоятельному построению собственной картины мира. В педагогике конструктивизма делается акцент на активной роли всех участников обучения и их личной ответственности, как за сам процесс, так и за полученные результаты. Преподаватель-конструктивист решает задачу по созданию необходимых условий для самовоспроизводства и конструирования знаний: «в современную эпоху, отличающуюся не только лавинообразным ростом количества знаний, но и стремительной сменой мировоззренческих парадигм, передача знаний перестает быть целью общего образования, не говоря уже о ее центральном статусе» [2].

Данный педагогический подход во многом пересекается с положениями деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов. В совокупности, эти идеи позволяют рассматривать обучение как вид деятельности, направленный на формирование личности, обладающей общими профессионально значимыми качествами и компетенциями на основе совместного с преподавателем творчества (проектирования), осуществляемого всеми субъектами образовательного процесса. Оппоненты конструктивизма указывают на внесение в педагогику элемента стихийности и видят в нем угрозу всей системе образования. Но, несмотря на спорность и неоднозначность некоторых используемых приемов, конструктивистский подход в педагогике представляется перспективным, так как создает новые направления для роста и расширения знаний об окружающем мире, стимулирует интерес к познавательной деятельности и формирование инновационного мышления.

Конструктивизм в психологии развивает утверждение о том, что человеческие знания и жизнедеятельность напрямую определяются активностью индивидов. Например, развиваемая в работах Дж. Келли теория личностных конструкторов основывается на философском выводе о «конструктивном альтернативизме»: «все наши настоящие интерпретации универсума являются субъектом ревизии и изменения» [1, С. 15], то есть субъект не только конструирует мир, но и обладает способностью реконструировать его. Ж. Пиаже разработал генетическую эпистемологию (психологию развития), всесторонне изучая развитие ребёнка. Он полагал, что человек конструирует самого себя и окружающий его мир посредством некой умственной активности, называемой им «ориентированием». Это было развито

впоследствии Варелой в виде концепции инактивированного (ситуационного) познания, играющей ныне ключевую роль в развитии различных направлений в когнитивной науке.

Социальный конструктивизм как новое направление в социологии берёт начало с работы П. Бергера и Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» (Трактат по социологии знания). Основное положение социально-конструктивистского подхода состоит в том, что социальный мир не существует сам по себе, вне сознания человека, а формируется в системе взаимодействий субъектов, интерпретируется и регламентируется ими. Отсюда следует контекстуальность любого знания или науки как продукта опыта: «Знание – это когнитивная практика, в каждой конкретной ситуации нужно анализировать, кто изучал, что, когда и почему» (3, С. 108). Вообще, конструктивизм в социально-гуманитарных науках можно охарактеризовать как общую идеологию или установку, диктующую необходимость по-новому смотреть на действительность, критически оценивая общепринятые представления, сконструированные кем-то ранее.

Образы конструктивизма разнообразны и не исчерпываются приведёнными примерами. Конструктивистская методология подчёркивает перманентно возрастающую креативную роль субъекта во всех сферах жизнедеятельности, развивает многочисленные подходы к решению проблем социально-гуманитарных наук, открывает новые перспективы и возможности для дальнейшего роста и развития.

Литература

1. Kelly G. A. The psychology of personal constructs. A theory of personality. – New York: Norton, 1955. – 556 p.
2. Кузнецов В. Ю. Перспективные пути совершенствования современного образования // Гуманитарное образование в гимназии: проблемы, концепции. – М., 1996.
3. Побережный А. А. Конструктивистский подход в социально-гуманитарных науках // Проблема конструктивности научного и философского знания: Сборник статей: Выпуск восьмой. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2007. – 132 с.
4. Старжинский В. П., Спектор А. А. Конструктивная методология как рефлексивная система // Проблема конструктивности научного и философского знания: Сборник статей: Выпуск седьмой. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2006. – 122 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА

Процесс формирования «картины мира» рассматривается в таких значимых проблемах общей психологии, как становление сенсомоторного интеллекта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. Ф. Обухова, Н. М. Щелованов, Д. Б. Эльконин, А. Валлон, Ж. Пиаже и др.); восприятие и действие (Б. Г. Ананьев, А. В. Венгер, Ю. Б. Гиппенрейтер, З. Н. Джапаридзе, Н. И. Жинкин, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, И. А. Зимняя, Б. Б. Коссов, А. Костаньян, С. В. Кравков, А. Н. Леонтьев и др.); процесс интериоризации (Л. С. Выготский, Н. Ф. Талызина, А. Валлон, Ж. Пиаже и др.).

Говоря о процессе формирования «картины мира», необходимо отметить, что психология образа «есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают; это — знание также о том, как функционирует образ мира, опосредствуя их деятельность в объективном реальном мире» [2, с. 5]. Данное определение А. Н. Леонтьева, на наш взгляд, дает наглядное представление о функционировании «картины мира», о котором идет речь.

Согласно А. Н. Леонтьеву, психическое отражение предметного мира порождается не непосредственно внешними воздействиями, а теми процессами, с помощью которых субъект вступает в практические контакты с предметным миром. Эти процессы необходимо подчиняются независимым свойствам, связям и отношениям предметного мира. Этим осуществляется двойной переход: предмет — процесс деятельности; деятельность — ее субъективный продукт (психическое отражение, психический образ) [3, с. 86].

Здесь важным является то, что психический образ формируется в деятельности, что любая внешняя предметная деятельность сопровождается формированием ее внутренней интегральной стороны — психического образа и что сам психический образ осуществляет эту деятельность. Иными словами, для возникновения психического образа необходима встречающая активность субъекта, его деятельность» [1, с. 38].

Согласно концепции П. К. Анохина о функциональных системах, стадия афферентного синтеза входит в принципиальную схему модели поведенческого акта как начальное звено [5, с. 556]. Отметим, что на основе афферентного синтеза «осуществляется принятие решения и формирование адекватной программы действия акцептора действия» [5, с. 556]. Психическое, выступая как продукт реального жизненного процесса, служит начальным звеном внешней деятельности человека, регулируя, контролируя ее [4, с. 189]. Формирующийся в деятельности образ может быть двоякого рода; во-первых, образ, отражающий условия, ситуацию и объект деятельности на основе синтеза внешних раздражителей, и, во-вторых, образ, отражающий те движения, которые совершает субъект в ходе деятельности, т. е. образ на основе

внутренних кинестетических, проприоцептивных, вестибулярных и др. раздражений, т. е. двигательный образ.

Анализ научной литературы показывает, что «картина мира» первоначально формируется независимо от языковой специфики, языкового кода (Н. И. Жинкин, Л. В. Щерба, Г. В. Колшанский, И. Н. Горелов, И. А. Зимняя, А. М. Шахнарович, А. А. Леонтьев, Дж. Кэррол, С. Слобин, Дж. Брунер и др.).

Создается умственная (концептуальная) база мышления (И. Н. Горелов), мысль рассматривается как универсальная экстралингвистическая категория (И. А. Зимняя, И. И. Китросская), между реальной действительностью и отражающим эту действительность языковым выражением находится сознание человека, формирующее когнитивное сознание (А. М. Шахнарович), логическое отражение мира дополняется словесными образами (Г. В. Колшанский), умственные операции не зависят от плана выражения того или иного конкретного языка (Дж. Кэррол), формируется «суперординарная структура», которая работает через материальные формы двух (или более) языков (Л. В. Щерба).

На базе «картины мира» возникает, развивается и кооперируется и осмысливается система любого национального языка (И. Н. Горелов). Складывается функциональная база речи, т. е. доязыковая информативная система объективной реальности (И. Н. Горелов), фиксированная базовая грамматика (базовый компонент грамматики любого естественного языка (К. Джемс), «семантическая зона» — особая зона, связывающая блоки интеллекта и языка. (Н. И. Жинкин). Язык не обеспечивает готовую «Решетку», или призму, через которую ребенок воспринимает мир. Скорее эта решетка создается в процессе развития интеллекта, т. е. в результате действий ребенка в окружающей среде и интерпретации этих действий, создающих операциональные структуры (Д. Слобин).

Центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний об окружающем мире, по А. М. Шахнаровичу, является обобщение.

Складывается тезаурус — часть субъектной картины мира, имеющая форму словаря (Е. Ю. Артемьева, М. С. Мириманова, Ю. А. Шрейдер, Э. Я. Жукова и др.).

Взаимосвязь явлений внеязыковой действительности отображена во взаимосвязи языковых знаний (В. Бондцио); смысл слова — отражение связей, существующих между предметами и явлениями объективного мира (Н. А. Слюсарева); слова должны классифицироваться в нашем уме в те же группы, что и означаемые ими вещи (Н. В. Крушевский).

Как показывает анализ, особое внимание обращается на наличие общего хранилища, где сигналы хранятся в некоторой надязыковой форме в виде «мыслей» или «идей», в виде зрительных образов, цепочки двигательных операций (Л. Коперс), что предполагает относительную самостоятельность понятия и лексемы (Е. М. Верещагин). Происходит опосредствование речевой интенции кодом личных смыслов, которые закреплены в субъективных кодовых единицах (представлении, образах, схемах) (Л. С. Выготский).

В исследованиях отмечается, что в запоминании информации ведущую роль играют не формы слов конкретных языков, а их значения, накопление информации в основном осуществляется при помощи более общего кода, чем коды конкретных языков, но словесные образы, наравне с другими символами, участвуют в запоминании и воспроизведении информации (А. М. Яцикевичюс). Внутренняя речь, будучи специфическим способом формирования и формулирования мысли осуществляется средствами языка, но и предметно-схемным кодом. В памяти удерживается меньшее количество слов иностранного языка, чем родного (И. А. Зимняя). Исходное предложение, которое воспринимается, быстро забывается, в памяти хранится та информация, которая заключена в этом предложении (Ж. Закс). Существует, по крайней мере, три основных способа репрезентации наших впечатлений: действие, образ и язык. Эти три способа употребляются и независимо друг от друга, и во взаимодействии (Д. Слобин).

В памяти би - полиглота формируются две (или более) языковые системы. При естественном билингвизме (многоязычии), когда обе системы равноправны, при функционировании одной из них затормаживается вторая. При искусственном билингвизме такое торможение имеет место тогда, когда в новой системе нет «пробелов» (И. Н. Горелов). Две компетенции сосуществуют в памяти билингва. Если из двух компетенций (Я1 и Я2) вторая — Я2 носит ущербный характер, то «пробелы» восполняются за счет правил и единиц первой (Я) (А. Е. Карлинский). При усвоении третьего языка на уровне грамматических структур второй и третий языки подвергаются влиянию первого (родного) языка, а на уровне реализации речевого высказывания на третьем языке перенос может осуществляться как с родного, так и с первого языка (И. А. Зимняя, И. И. Китросская). Последнее положение представляет особый интерес для нашего исследования, где рассматривается и усвоение третьего языка в речевой деятельности в общем контексте обучения.

Библиография

1. Анохин П.К. Методологический анализ узловых вопросов условных рефлексов // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. — М.: Наука, 1968. — С. 156 – 215.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психологии. 4 изд. — М.: Издательство МГУ, 1981. — 584 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избранные психологические произведения. Т. 2. — М.: Педагогика, 1983. — 232 с.
4. Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм. Полн. собр. соч. Т.18. с.7 – 384.
5. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2 – е изд. Т. 3 С. 1 – 4.

УСПЕШНОСТЬ В ПЕНСИОННОМ ВОЗРАСТЕ В РАМКАХ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ ПАРАДИГМЫ

В процессе социальных интеракций, речевых конвенций, трансформации языковых структур формировались и эволюционировали смыслы и значения, вкладываемые в понятие успеха. Поэтому в исследовании данного концепта центральным звеном становится его **коммуникативный аспект**. Здесь требуется следующая постановка вопроса: не что такое успех, а каким образом о нем пишут и говорят.

Коммуникативный аспект концепта «успех» находится в непосредственной связи с особенностями социальной реальности того или иного исторического периода. Семантическое поле этого понятия зависит от социальных явлений, событий, доминирующих ценностей конкретной эпохи. Почему концепт подается в современных СМИ именно таким образом, почему в США и России о нем пишут по-разному – ответы на эти вопросы могут быть найдены в ходе анализа систем ценностей, сформировавшихся вследствие определенных исторических предпосылок. Поэтому исследовать коммуникативную составляющую понятия успеха необходимо в контексте его культурно-исторической базы.

Коммуникативный аспект понятия успеха в геронтологическом ракурсе эффективно выявляется посредством анализа медиатекстов. Так как средства массовой информации не только отражают социальную реальность, но и конструируют ее [1]. Исходя из этого утверждения, в исследовании геронтологического аспекта успешности в средствах массовой информации в качестве основной методологической базы наибольшим потенциалом обладает конструктивистская парадигма.

Это направление научной мысли начало развиваться в 70-е годы XX как результат переосмысления и переоценки фундаментальных постулатов классической науки, в частности, теории отражения (трактовки познания как отражения объективной действительности), теории истины (признание существования единственно возможной позиции). Современными учеными отмечается, что парадигма конструктивизма представляет собой скорее некое мировоззрение, общее направление мысли, нежели четкую, регламентированную авторскую позицию. По В.С. Степину, она принадлежит к периоду постнеклассической науки [2]. Находясь в оппозиции к релятивизму, конструктивизм опирается на следующие постулаты: плюрализм истины, эволюция человеческого познания и его обусловленность культурно-специфичными формами общественного сознания (Л.С. Выготский), роль национального языка в определении содержания картины мира его носителей (Э. Сепир, Б. Уорф), идея активности познающего субъекта (С.Н. Рубинштейн,

А.Н. Леонтьев), идея опосредующей роли языка в познании (В. Гумбольдт), понятие о социально конструируемой реальности (П. Бергер, Т. Лукман), идея конструирования моделей в познании (Ж. Пиаже) и др. [3]

Значительным эвристическим потенциалом в исследовании того, каким образом имидж успешного представителя геронтогруппы формируется средствами массовой коммуникации, обладает подход И.Г. Ясавеева. В своих трудах он рассматривает конструктивизм как технологию конструирования социальных проблем в СМК. Ученый отмечает: «телевидение, радио и пресса не просто сообщают о происходящем, а формируют повестку дня; они *отбирают* определенные вопросы из множества сообщений, поступающих в информационные агентства, редакции газет и телекомпаний, и выстраивают их в определенном порядке в соответствии с их предполагаемой значимостью» [4, с. 75]. То есть проблематизируя определенные темы, формируя таким образом общественное мнение относительно конкретных вопросов, СМИ создают имидж того или иного персонажа. Этот имидж, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на самовосприятие этого персонажа. Например, в российских СМК, когда речь идет о геронтогруппе чаще всего отбираются темы, касающиеся социальных, экономических проблем (жестокое обращение, маленькая пенсия). Публикации об успешных представителях пенсионного возраста крайне редко выносятся на «повестку дня». Поэтому в медиа пространстве образ геронтогруппы чаще всего конструируется в контексте объекта для помощи и опеки. Именно таким образом и воспринимаются представители пенсионного возраста обществом.

Конструктивизм – это парадигма, в рамках которой существуют различные направления. В исследовании геронтологического аспекта понятия успеха в медиатекстах наиболее подходящим является направление социального конструкционизма, так как именно эта ветвь указанной парадигмы, в первую очередь, направлена на осмысление и исследование процессов коммуникации. Конвенции, вследствие которых формируется социальное знание, воспринимаемое человеком как само собой разумеющееся, являются одними из основных объектов исследования в указанном направлении.

Впервые термин «социальный конструкционизм» был введен в 1985 году в статье «Движение социального конструкционизма в современной психологии» К. Джердженом. Согласно автору, «...движение в сторону конструкционизма начинается в тот момент, когда под сомнение ставится теория знания как ментального представления». Критикуя идею о том, что познание – это форма отражения объективной действительности, К. Джерджен переосмысливает и представляет новую интерпретацию субъект-объектных отношений: «знание - это не то, что обитает в голове отдельного субъекта как отражение некоторого объекта, а то, что возникает между субъектами в ходе их социальной (прежде всего - дискурсивной) практики» [5, с. 107].

В исследовании текстов СМИ особенный интерес представляет методология, разработанная Э.В. Чепкиной. Согласно автору, дискурсивная практика понимается как «процесс структуриации текста, текстопорождения в пространстве определенного дискурса» [6, с. 20]. Коды (коммуникативные

системы) журналистского дискурса соответствуют трем основным дискурсивным практикам: эмпирические коды, концептуальные коды, риторические коды. Эмпирические коды представляют событие и персонаж в тексте. Концептуальные определяют концепты, используемые в журналистском дискурсе и связи между ними. Риторические коды «моделируют те особенности коммуникации, которые индивидуализируют, уточняют общие для дискурса прагматические установки» [6, с. 290]. Автор выделяет следующие направления анализа дискурса:

1. правила формирования объектов;
2. правила формирования концептов;
3. правила формирования коммуникантов.

Э.В. Чепкина к наиболее значимым практикам журналистского дискурса относит практики формирования объектов и концептов и практики формирования позиций субъективности. Последние определяются как позиции адресата (журналиста) и адресанта (аудитории). Придерживаясь конструкционистского подхода, автор подчеркивает: «Выбор и описание объекта, которому придается статус события или персонажа журналистского текста и есть «конструирование действительности»» [6, с. 152].

Таким образом, конструктивистская парадигма, в частности направления социального конструкционизма, представляется наиболее подходящим для исследования дискурсивных практик конструирования успешности представителей геронтогруппы в связи со следующими положениями:

1. Объект анализа – медиатексты. Средства массовой информации *конструируют* действительность.

2. Успех – многоаспектное понятие, смысл которого может варьироваться в зависимости от различных социокультурных факторов. Это наблюдение созвучно одному из основных принципов конструктивистской парадигмы: истина многовариантна.

3. Семантические значения исследуемого концепта формируются в процессе коммуникации и зависят от особенностей языковых структур. В направлении социального конструкционизма констатируется конвенциональность знаний, главная роль в выстраивании которого отводится языку.

4. В данной работе выделяется коммуникативная составляющая понятия успеха представителей геронтогруппы. Социальный конструкционизм направлен на исследование процессов коммуникации.

5. Проследив развитие концепта «успех», мы пришли к выводу о том, что его необходимо рассматривать в культурно-историческом контексте. Идея историчности – одна из основных в конструктивизме.

Литература

1. Дьякова Е.Г., Трахтенберг А.Д. Массовая коммуникация и проблема конструирования реальности: анализ основных теоретических подходов. Екатеринбург: УрО РАН, 1999.
2. Философия науки. Общие проблемы. М., 2006.

3. Петренко В.Ф. Парадигма конструктивизма в гуманитарных науках // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. № 3. С. 5–12.
4. Ясавеев И.Г. Конструирование социальных проблем средствами массовой коммуникации. Изд-во Казанского ун-та, 2004.
5. Якимова Е.В. Социальное конструирование реальности: социал.-психол. подходы: науч.-аналит. обзор / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. М.: ИНИОН, 1999.
6. Чепкина Э.В. Русский журналистский дискурс: текстопорождающие практики и коды (1995–2000) : автореф. дис. ... докт. филол. наук. Екатеринбург, 2000.

Ряпина М. А.

*аспирант кафедры немецкой филологии
Самарского государственного университета*

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ФАКТОРА АДРЕСАТА В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ

Традиционно роль адресата при рассмотрении коммуникативных процессов сводилась лишь к объекту речевого воздействия со стороны адресанта. В настоящее время все больше исследователей склоняются к тому, что без соучастия коммуникантов не могло бы быть речевого взаимодействия, поскольку в процессе производства речи и дальнейшей интерпретации участвуют не только отправитель, но и получатель сообщения. О совместной деятельности рефлексии, определяемой симметричными отношениями между коммуникантами, говорит в своих наблюдениях Б. Зандиг [1, S. 36-63].

В своем исследовании мы будем исходить из того, что в процессе коммуникации адресант при пошаговой реализации в речи совместной установленной стратегической программы организует языковой план сообщения таким образом, чтобы он был адекватно понят адресатом, чье «присутствие» можно проследить в ходе анализа дискурсивной практики в языковом плане текста. Итак, в предлагаемом исследовании интерес представляет реализация адресата как одной из главных ролей участников взаимодействия в рамках политического медиа-дискурса на примере электронных версий статей при помощи различных вербальных и невербальных средств.

Первое, с чем сталкивается получатель сообщения при прочтении статьи, это заголовок, который является своего рода дотекстовым показателем отношения отправителя сообщения к отображаемой проблеме и, следовательно, одним из способов формирования перспективы дальнейшей реализации стратегии изложения материала и его структурирования. В большинстве статей первая часть заголовка выражена назывным предложением, что помогает сфокусировать внимание читателя на проблеме:

«Atomstreit mit Iran» [2], «Russland» [3], «Atomverhandlungen» [4].

Что касается электронных версий статей, то отправителю сообщения доступны не только вербальные, но и невербальные средства реализации

задуманных стратегий. Сюда можно причислить, например, метаграфимику, когда заголовок выделяется другой шрифтовой гарнитурой, нежели основной текст [4].

Выбор слов и выражений в качестве гиперссылок также не случаен, поскольку выделяется не произвольный набор. Информация, которую читатель может почерпнуть из гипертекста, помогает дополнить недостающие сведения о ситуации, восполнить пробелы в фоновых знаниях читателя. Кроме того, гипертекст делает возможным читателю выступать соавтором, поскольку в Интернет-пространстве он обладает определенной свободой передвижения, сам организует процесс прочтения текста.

Ведущий принцип, по которому строится взаимодействие с читателем, это принцип кооперации. То есть, получатель сообщения вовлекается в диалог, он тоже ищет вслед за автором смысл, а не получает его в готовом виде, что безусловно располагает к себе читающего. Маркерами могут служить контактоустанавливающие вопросы, маркеры договоренности:

- a) «Aber jetzt?» [2];
- b) «Erstens: In den Vordergrund stellen, was gar nicht Sache ist» [2];
- c) «Betrachten wir die Sache aus Ahmadineschads Perspektive...» [2].

Отправитель сообщения часто использует прием отсылки к историческому событию, подтверждающему правомерность заявленной точки зрения и в то же время имеющему заведомо негативные или позитивные (очень редко в политическом медиа-дискурсе) ассоциации у читателя. В таком случае указанные средства выступают в роли социальных идеологов, содержащих установки представителей общества и воздействующих на адресата с помощью заранее заданной идеи. Так, упоминание неудачного опыта советского правительства обыгрывается во многих статьях и источниках, поскольку находит отклик у западной читательской аудитории:

«...denn sie stehen Iran heute ähnlich schutzlos gegenüber wie Westeuropa in den fünfziger Jahren der Sowjetunion» [4].

На основе проанализированного материала можно утверждать, что взаимодействие адресанта с адресатом строится, как правило, по принципу кооперации, чему способствуют языковые средства различных уровней. На синтаксическом уровне стратегия автора находит свою реализацию в разных типах предложений, которые помогают установить контакт с получателем сообщения. Указанный принцип реализуется также на морфологическом уровне благодаря использованию местоимений, означающих общую для коммуникантов перспективу. Большую роль играют стилевые фигуры, служащие для концентрации внимания читателя на важных моментах и его удержания.

Удалось ли отправителю сообщения достичь своей цели, в электронных версиях статей можно судить по обратной связи, по вторичным сообщениям-комментариям, оставленным к статьям и зачастую адресованным непосредственно адресанту первичного сообщения. Как правило, аудитория разворачивает дискуссию по поводу написанного в статье. К подобного рода полемике читателей подталкивает информация, закодированная в сообщении.

Можно утверждать, что автор стратегически закладывает подобную программу в основу своего высказывания, поскольку зачастую участники дискуссии оперируют теми же концептами, что и автор сообщения, а иногда текст комментария повторяет структуру статьи, что не случайно. Так, один из комментариев к статье [2] имеет аналогичную структуру: под цифрами 1, 2 даются тезисы, под цифрой 3 представлен вывод, к которому приходит автор:

«1. Ja, die Situation im Iran ist bedenklich, Ahmadinedschad ein Diktator.

2. Aber auch einen Diktator kann man nicht nur aufgrund von Vermutungen und Spekulationen angreifen.

Daraus folgt

3. Wer dennoch solche Spekulationen propagandistisch als "Tatsache" verkauft wie Herr Joffe ("Bombe im Regal"), der setzt sich auf die geistige Stufe eines George W. herab» [2].

Взаимодействие адресата и адресанта очень легко угадывается в комментариях-реакциях на прочитанное, где маркерами установления контакта служат следующие средства:

- выбор псевдонима (ника) с целью обозначения своей позиции по отношению к прочитанному («Offensager», «Zeithabender» [4]);

- обращения к автору сообщения или другим участникам дискуссии («Sehr geehrter Herr Thumann» [4]; «liebe Leute», «Och Mensch, Herr Joffe» [2]);

- контактоустанавливающие вопросы («Woher das ganze Misstrauen, liebe Leute?» [2]; «Sehr geehrter Herr Thumann, was macht Sie da so sicher?» [4]);

- переспросы, приближающие Интернет-общение к реальной интеракции («Krieg bringt nix?», «Die Zeit spielt für die Iraner?» [4]);

- краткие замечания по ходу сообщения, структурирующие текст («Und übrigens:...», «Daraus folgt...» [2]);

- образность («Der Geist der Atombombe ist aus der Flasche. Ahmadineschad als Vertreter der Mullahs muss mit allen Mitteln wieder in die Flasche zurück!» [2]);

- выражение благодарности автору сообщения («Danke für diesen Bericht» – заголовок статьи, «Danke dafür» – заключительная фраза комментария [6]).

Отметим, что большинство из обозначенных маркеров отсылают к первичному тексту сообщения, то есть, адресанту в ходе реализации стратегической программы удалось заложить в языковой план текста то или иное восприятие сообщения.

Нередко во вторичных текстах-комментариях к статьям в политическом медиа-дискурсе можно столкнуться с «декодированием с радикальным характером» (термин С. Холла) [5, с. 39]. Оно осуществляется с позиций прямо противоположных господствующей идеологии. В этом случае член аудитории конструирует послание заново в оппозиционном ключе. Например:

«Liebe Frau Jeska

was sie verschweigen... das der Zentralrat in Deutschland diese Juden gar nicht haben wollte. Diese sollten nach Israel auswandern, nur die gehobenen sollten nach D kommen ... Machen sie mal einen Artikel über die jüdische Enklave in Fernost, Birobidzhan, Stalins Gegenstück zu Israel. <http://www.geschichteinch...>» [6].

Итак, на основе проведенного анализа можно утверждать, что фактор адресата в рамках политического медиа-дискурса действительно находит свою реализацию в первичном и вторичном сообщениях в процессе взаимодействия с адресантом. Отмеченные средства вербального и невербального планасообщения позволяют причислить исследуемое коммуникативное событие к разряду непосредственного интерактивного диалога. В случае с электронными версиями статей общение коммуникантов оказывается максимально приближенным к реально протекающей коммуникации, что придает преимуществ Интернет-изданиям по сравнению с печатными аналогами.

Литература

1. Sandig B. Sprachliche Perspektivierung und perspektivierende Stile // LiLi 102/Jg. 26, Juni, 1996. - S. 36-63.
2. Joffe J. Atomstreit mit Iran: Die Bombe im Regal // ZEIT ONLINE. 2009. 15. Sept. [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2009-09/iran-usa-atombomber> (26.08.2013).
3. Russland: Europarat prangert Folter im Nordkaukasus an // Süddeutsche Zeitung. 2013. 24. Januar [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/russland-europarat-prangert-folter-im-nordkaukasus-an-1.1582691> (26.08.2013).
4. Thumann M. Atomverhandlungen: Die Zeit spielt für die Iraner // ZEIT ONLINE. 2009. 1. Okt. [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2009-10/iran-atom-weltsicherheitsrat> (26.08.2013).
5. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология») – Екатеринбург: Издательский Дом «Дискурс-Пи», 2006. - 177 с.
6. Jeska A. Rabbi-Ausbildung: «Kein besseres Land für Juden» // ZEIT ONLINE. 2012. 9. April. [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <http://www.zeit.de/2012/15/DOS-Rabbiner> (26.08.2013).

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Корольков С.А.

*Киевский национальный университет
имени Тараса Шевченко, студент*

ACADEMIC ESTABLISHMENT OF SOCIAL SCIENCE IN THE FRENCH SCHOOL OF SOCIOLOGY

The tendency to observe from a man can do the same novelist, playwright, a chemist, a naturalist, a sociologist

Emile Durkheim

Emile Durkheim is one of the most well-known sociologists in the world, being an essential part of the “golden triangle” of the sociology, together with Marx and Weber. He was born in 1858 in an orthodox Jewish family and was greatly influenced by his origin. Moreover, his early education was aimed to become a rabbi. Thus he is another example of a scholar (together with Marx), who has lost his belief, dropped his identity, and became secular, but still has this warm close Jewish background, which he is searching in lots of his works.

He was a marginal figure, both secular rationalist and prophet. “He was thin and pale in his grey jacket...His grave manner never brightened. Even the most significant moments of his lectures were totally without charm. But he was a very good lecturer – clear, authoritative, direct”[6]. Durkheim was extremely pessimistic. He was sure in the weakness of democracy, capitalism and modern industrialism and wanted to put some corrections in them. He was very alienated and frustrated thinker, full of uncertainty. He worked very obsessively and his works are obsessive. There were some mental breakdowns in his life. Although he died very early – at the age of 59, his reputation is really great.

Emile Durkheim lived at the edge of two centuries, at the edge of two epochs. During his lifetime he could see the main political events of the world in the 19th-20th centuries, when Japan has become a major player in the East, defeating Russia and China, when India was getting worthless, when America was challenging Europe, which in turn was in a complete collapse.

At that time the main sociological paradigm was evolutionism, which to some extent was the political philosophy of the expanding European empires around the world. Thus enormous inequalities in power and wealth emerged. This was an intellectual background for the conception of the ladder model of civilizations. But within some time the growing intellectual power revealed the nonsense of such a view. Why? The strict evolutionary theory said that all societies must go through series of stages. And the core problem of such a view could be expressed with only one word – diffusion. It was clear, that the technologies were spreading very quickly and a certain country didn't have to follow all the stages. What could replace the evolutionism? The functionalism, which was explaining the situation statically. And Emile Durkheim was an essential example of the functional paradigm.

His central thought was – how can we hold the societies together? When answering his question, he used an interesting methodology of elimination the

impossible ways of holding the societies together. Furthermore, he advocates the comparative method, but he doesn't use it. And exactly for this reason he is a very provincial thinker, because he considers only France, recent France and that's all.

So his sociology is about the conditions of the conservation of societies. We've got the industrial revolution, high social and geographical mobility, we've got cities and so on and so forth – how are we going to hold them all together, how can we get an integration? Generally it reflects the problem, which all the sociologists and anthropologists had to face in the 19th-20th century. Another problem is an increasing individualism, when we have the movement:

- From the community to association;
- From the status to contract;
- From the sacred to profane;

He made four main attempts to answer this question in four his main works:

- “The division of labor and society” (1893);
- “Suicide” (1897);
- “Professional Ethics and Civic Morals” (work on occupational groups raised from a number of his lectures, originally delivered in 1890-1900);
- “The elementary forms of religious life” (1912).

One of the most interesting his works is the work on the occupational groups. In fact he never wrote a book on the occupational groups, it was raised from a number of his lectures, originally delivered in 1890-1900 and published as “Professional Ethics and Civic Morals”. The book was aimed at finding in the big amount of the groups a special group, that through the way if inclusion of the individuals could integrate the society.

Emile Durkheim thinks that one of the biggest problems of the modern societies is the lack of belongingness. He realizes that after the French Revolution the state was becoming more and more powerful and individualism was becoming weaker and weaker. So you need a corporate group between the state and the citizen in order to:

- Protect you practically.
- Give you the social meaning.

“Nation can be maintained only if between the state and individual there is a whole series of secondary groups to attract them (individuals) strongly in the sphere of action and drive into the social life”[5]. And it also gives the moral integration. The state can tell you what to do, but it can't make you feel this is right or this is wrong. Thus the state can't give you the moral integration.

And these groups break down the negative individualism, they create warmth and also a sense and the meaning of life.

“What we especially see in the occupational groups is a moral power capable for containing individual egos”[5].

Originally this has been done by the family, in the Medieval period – by the occupational guild. These intermediary associations have been destroyed by the unifying measures of France, Germany, when all the associations were banned. And greatly surprising thing is that Durkheim considers these steps as positive actions. Since the 18th century, when all the corporations were suppressed, there was nothing

to replace them. “The fact of modernity is that all the older forms of social organization were destroyed”[5].

Basically the new entities were based on the profession, but Durkheim is very weak at the explanation of the communicational and structural roles. Durkheim thinks that the state sets up all the organizations and should interfere in their everyday life all the time. “State must absorb all those secondary groups, which tend to absorb the personalities of their members. It must do this in order to prevent this absorption of those individuals”[5]. And we see the contradiction that Durkheim argues that between the state and the citizen a special social formation should exist – the occupational groups, which are aimed at the elimination of the lack of belongingness giving the individual the sense of life, but on the other hand he claims that state must constantly interfere in the affairs of these groups. These groups become the core of the civil society, which, to a large extent is independent to the state. Thus this endeavour also fails.

His last try to find the moral solution to the problem of the modernity is “The elementary forms of religious life”[4]. In this work he proposes to go back to the earliest, simplest case, Australian aboriginals, for instance, see what holds their societies together and use it on the modern basis.

His idea is:

- religion is the projection of the society;
- society is the projection of the religion.

Basically the religion provides us with the category of thought. “The most essential notions of a human mind are the notions of time, space, force, causality, personality [...] – the world of categories which dominates the whole logical thought, elaborated in religion[4]”.

Religion also reflects and organizes the collective conscience, which is the set of assumptions about a world.

Durkheim is the first, who argues, that the modern science is identical to religion. Science is a set of vigorously controlled observations, thus the science is another way of talking about the world on the continuum of religion, not entirely different one. “Religion itself is generated by society; cosmic space was primitively constructed by the social space, time expresses the rhythm of collective life, the notion of class is just one of the aspects of human group”[4].

Durkheim offers the bipartite division of the whole universe, known in two classes:

- sacred;
- profane.

This classification embraces all that exists and radically exclude each other. “Sacred things are clear because a set of interdictions. Profane things are those to which the interdictions are applied”[4]. And the religion is the projection of the sacred principles, while the society is the projection of the profane.

So what is the ratio between the religion and the society? Emile Durkheim proposes that the main function of the ritual and collective activities is the creation of the feeling of oneness, generate and restore social memory, increase moral density.

The tribe comes together several times a year and creates the feeling of togetherness for a big period of time.

Within such activities not only the religious feelings can appear, but also secular, like in the crowd.

This attempt of Durkheim also failed, because he hasn't managed to find the solution to the modern industrial society, he has just offered to go back to the earliest, simplest case – aboriginals of Australia.

Durkheim was greatly criticized for his ideas. “Within 10 years his systematization will be completely rejected along with the generalizations, constructed on the most fragile set of ethnographic data, which I know. The idea here, which derives from a theory of a primitive man about simple societies, is entirely erroneous [7]”

Generally the comparison with the other great sociologists reveals the unsuccessful attempt of construction the theory. Why? The data and methodology weren't very good. He used an interesting method of elimination, but almost without any comparison. Durkheim is a very provincial thinker, because he considered only recent France. He even doesn't have any causation theory. He thought that social thinkers can deal only with the statistical pattern, without any accidental. “the task of a social science is to concentrate on the forms of regularity of behavior, which is no dominated by the accident”[4]. Sociological scholars mustn't deal with the multi-causal events, because you cannot weigh them.

The result of all his works, unfortunately, was an empty sociology. What Durkheim's sociology is about? It's about social facts. The social fact is an object of the sociology. “Social facts must be studied as things”[2]. He explains social fact as the fundamental principle of the objective reality, social phenomenon.

Thus the social fact is everything and nothing at the same time; and the object of sociology becomes too general and too specific. Fox hunting, coffin cup of tea... – they are all the objects of sociology.

Список використаної літератури:

1. Emile Durkheim. *The Division of Labour in Society* (1893).
2. Emile Durkheim. *The Rules of Sociological Method* (1895).
3. Emile Durkheim. *Suicide* (1897).
4. Emile Durkheim. *The Elementary Forms of the Religious Life* (1912).
5. Emile Durkheim. *Professional Ethics and Civic Morals* (1958).
6. Steven Lukes. *Emile Durkheim: His Life and Work. A Historical and Critical Study*. Penguin Books, 1973.
7. E. E Evans-Pritchard. *A History of Anthropological Thought* (1950).

Труфанова Ж.Н.

к.и.н., доцент

кафедра истории России ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры», зав. кафедрой

Ушакова Н.В.

к.и.н., кафедра политико-правовых дисциплин ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры», зав. кафедрой

Кулагина И.В.

к.филос.н., доцент

кафедра философии ГБОУ ВПО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры», доцент

ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО, КУЛЬТУРНОГО И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГОРОДОВ СЕВЕРА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

Представители современной российской урбанистики, политической регионалистики все чаще обращаются к проблемам формирования и особенностям развития малых/периферийных городов России. Вплоть до настоящего времени малые города в России по-прежнему представляют собой одну из самых распространенных форм человеческих поселений. Каждый город являет собой особое пространство, символ власти, центр управления и торговли, место развития социальных отношений, культуры, коммуникативное пространство, особую среду обитания, формирующую образ жизни населения. Кроме того, образуя своей численностью на протяжении нескольких столетий общую культурную целостность государства, малые города приносят элементы специфичности и самобытности в процесс его развития, позволяют объяснить процессы, происходящие в отдельных регионах и территориях.

Обращая внимание на современное развитие российского государства, следует отметить небывалый интерес политиков и ученых к развитию северных регионов Сибири. В настоящее время эти регионы день являются не только донорами природных ресурсов, но и плацдармами для возникновения и роста малых городов, за какие-нибудь 20-30 лет легко перерастающих в крупные. Эта ситуация порождает потребность во всестороннем научном исследовании динамики развития северных поселений, как с исторической, так и с культурологической, социально-политической, социологической точек зрения.

Обратимся к краткой характеристике особенностей формирования городских поселений на территории севера Западной Сибири.

Исторический анализ позволяет выделить специфические условия формирования городских поселений на этих обширных территориях с конца XVI в. и до начала XIX в. Сеть малых городов, объединенных общностью схожих черт и признаков, возникла под воздействием особых естественно-географических, природно-климатических, социокультурных условий, а также вследствие специфичности самой процедуры освоения сибирского края. Можно предположить, что совокупность данных условий может служить ключом к определению феномена северного сибирского города.

Строительство первых городов в Сибири вообще и на севере Западной Сибири в частности началось в конце XVI в. Этот процесс тесно связан с присоединением сибирского края к России и укреплением восточных и юго-восточных границ страны. Освоение этого края началось военным вторжением казачьего отряда Ермака (1581–1585гг.) на территорию Сибирского ханства. Какова бы ни была трактовка характера и движущих сил этого похода, несомненно, что он был проведен, исходя из экономических и геополитических интересов Московского государства, которые были связаны непосредственно с северными территориями Западной Сибири. Раздвигая границы государства на восток и юго-восток за Большой камень (Урал) московское правительство, во-первых, смогло исключить опасность военной угрозы и, во-вторых, обеспечивало себе успешное участие в мировой пушной торговле за счет активного освоения многочисленных природных богатств края.

Таким образом, уже в первой половине XVII в. было закончено формирование сети малых городов севера Западной Сибири, находившихся под непосредственным руководством воеводской администрации в Тобольске – были построены Березов, Пелым, Сургут, Обдорск, Нарым [2].

Описывая особенности становления и развития первых городов севера Западной Сибири, обратим внимание на наиболее важные его характеристики (ниже они будут выделены в тексте).

Главной особенностью раннего периода развития данных поселений было то, что они выполняли исключительно административные и военные функции – обеспечивали ясачный сбор, защищали присоединенные территории, служили опорными пунктами для дальнейшего продвижения вглубь сибирских территорий. Несмотря на тесную связь с Тобольском – административной столицей края каждый из городов-острогов представлял собой самостоятельно развивающуюся единицу, деятельность и функционирование которой было подчинено единственной задаче – обеспечению достижения целей государства.

При этом администрация сибирских городов была наделена для этого достаточно широкими полномочиями – решать не только хозяйственные проблемы, но и заниматься вопросами налоговых (ясачных) сборов, принимать на службу инородцев, заниматься вопросами общественной и военной безопасности. Постоянное осознание степени ответственности за принятые решения, равно как и осознание возможностей, которые предоставляют широкие полномочия, постепенно способствовали формированию особых ценностно-нормативных ориентаций, социальных установок, менталитета городского населения севера западной Сибири [3].

В ходе развития сети городов на севере Западной Сибири постепенно оформлялась «профильная» специализация городов: Сургут долгое время рассматривался как опорный пункт для продвижения на восток; Березов, Верхотурье – как таможенные заставы, Обдорск – как военно-административный центр, острог, в котором располагались казачьи отряды для отражения набегов тундровых ненцев. Параллельно этому все города-остроги являлись центрами размещения крестьянского населения, земельные наделы которого располагались, в основном, за пределами городских стен. При этом на

территории северо-западной Сибири разветвленной сети сельских поселений не сложилось. Причиной тому являлись не только неблагоприятные естественно-географические условия, но и жесткая политика власти, направленная на сохранение родовых угодий аборигенного населения. Формировалась тенденция: по мере продвижения военной и хозяйственной колонизации, а также по мере удаления границ государства на юго-восток и формирования устойчивой сети коммуникаций по лесостепным и степным территориям Сибири, часть населения стремилась покинуть «суровые» земли, и осваивать более плодородные и, соответственно, перспективные в экономическом отношении территории южной Сибири [5]. Социальная мобильность городского населения имела преимущественно вертикальное нисходящее измерение: служилое население либо уходило на места новой службы, либо, постепенно теряя статус, вливалось в ряды мещанского городского населения. Значение военных городов-острогов постепенно снижалось, а к XIX в. было практически утрачено, что часто структурно выражалось в потере статуса городского поселения.

Стоит отметить, что на протяжении XVIII- XX вв. именно малые сибирские города являлись местом политической ссылки, что привело к смене комплекса градообразующих факторов. В результате происходило формирование нового политического курса городов. Они усиливались военными гарнизонами, вводился более строгий контроль деятельности администрации, менялась городская социальная структура в сторону жесткой дифференциации статусных характеристик ее членов, четкой регламентацией ролей и ответственности. Такое изменение позволило малым городам продолжить существование: получать финансирование, расстраиваться, принимать новые потоки населения, осуществлять влияние на развитие коренного населения.

Политические изменения начала XX века в стране, привели к тому, что в малых городах Северо-Западной Сибири произошла смена функциональных ориентиров: одной из профильных задач стала поддержка и укрепление роли коренного населения, чему изначально способствовало наличие полиэтнической городской среды. Формирование административно-хозяйственных центров с акцентом на этнической специфике хозяйственной и культурной деятельности в данных условиях позволило малым городам Сибири не исчезнуть, а продолжить существование, вне зависимости от численности и притока населения.

Установление советской власти, ее закрепление в регионах не привело к конструктивному изменению статуса северных городов. Они по-прежнему оставались центрами координации административной и хозяйственной деятельности коренных народов Севера. Процессы коллективизации напрямую затронули лишь административную деятельность, тогда как процессы политические зачастую не являлись приоритетными при рассмотрении стратегического развития Сибирских городов федеративными органами власти. Ситуация коренным образом изменилась только в 60-70-х гг. XX века, что было непосредственно связано с ресурсным освоением Севера. Рост населения

северных сибирских городов происходил за счет расширения хозяйственной сферы добычи природных ресурсов, что привело к усилению контроля федеральных властей над северными регионами. Ситуация вынудила правительство к тотальному администрированию и выстраиванию подконтрольной вертикали власти на местах. Однако даже этот факт не привел к изменению отношения населения городов к политической, административно-хозяйственной деятельности, и не смог отразиться на процессах масштабной урбанизации Севера.

Кризисные 80-е годы, а впоследствии и распад СССР, привели к появлению дисбаланса в развитии регионов России. Сибирские северные города являются крупными финансовыми центрами, со слабой политической структурой. Именно в 90-е годы произошло перераспределение и переосмысливание роли муниципалитетов в развитии северных регионов и страны в целом. Усиление контроля со стороны федеральных властей встречает полное равнодушие со стороны населения, привычно аморфного к политическим проблемам. Можно предположить, что именно административный контроль, навязывание перспектив развития, отсутствие заинтересованности центральной власти в активизации развития периферийных городов, выполнение определенных налоговых функций привело к выработке у населения такого аполитичного отношения.

Тем не менее, население городов северной Сибири остро реагирует на любые политические, социальные и экономические изменения как внутри страны (разумеется, с определенным запозданием), так и внутри самого города. Именно этим можно объяснить волны оттока и притока населения, характер современных миграционных процессов, которые имеют как минимум два вектора развития. Один из векторов связан со сложившимся в последнее время восприятием северных территорий как экономически привлекательных для серьезного изменения социального положения в лучшую сторону. Другой – с макрополитическими и макроэкономическими факторами, обуславливающими приток мигрантов из политически неблагополучных регионов, либо неквалифицированной рабочей силы в условиях отсутствия проблем с безработицей и трудоустройством [4].

И, наконец, социокультурное развитие современного северного города также обладает рядом особенностей. Исторически сложившаяся система хозяйствования в северных городах Сибири привела на сегодняшний момент к существованию двух четко выделяемых культурных ориентаций: с одной стороны, это сформированная в течении всего времени существования северных поселений тенденция сочетать культурный опыт коренных народов Севера с опытом пришлого населения. С другой – почти уникальная способность совершать резкие переходы от традиций прошлого к современной урбанистической культуре, что при имеющемся этническом составе населения и высокой доле сельского населения в составе мигрантов является неординарной характеристикой северной городской культуры.

Таким образом, системное исследование истории северной сибирской городской культуры помогает очертить ее ключевые особенности:

- зависимость от удаленной централизованной власти при сохранении расширенных полномочий с формирующимся при этом аполитичным отношением к власти, слабой политической структурой;
- наличие четко выраженной городской специализации, ресурсный характер поселений;
- особенная структурно-статусная картина населения города, формирующая собственные виды социальной мобильности;
- специфическая демографическая динамика, связанная с притоком «пришлых», мигрантов, ссыльных;
- культурная неоднородность, полиморфизм, сочетание в городской культуре традиционных и новых черт.

Литература

1. Буцинский П. Н. Заселение Сибири и быт ее первых насельников. — Репринтное издание 1889 г. — СПб.: Альфарет, 2009. — 360 с.
2. Буцинский П.Н. Мангазея, Сургут, Нарым и Кетск. Том 2. Тюмень: Издательство Ю.Мандрики, 1999. - 328 с.
3. Города Западной Сибири // Сб. статей [Электронный ресурс]. <http://xn--80af2bm2d.xn--p1ai/index.php/literatura/126-goroda-zapadnoj-sibiri/481-goroda-zapadnoj-sibiri-geografija-pervyh-russkih-gorodov-v-zapadnoj-sibiri-1>
4. Миграционные процессы и межнациональные отношения в городе. Межнациональные отношения в городе. Межмуниципальное и международное сотрудничество. Аналитический доклад Информационно-аналитического управления Администрации г. Сургута [Электронный ресурс] (1 файл). – [Сургут], 2007. <http://www.admsurgut.ru/dop.php?id=100256>
5. Тяпкина О.А. Северные города Западной Сибири во второй половине XIX в. // Города Сибири XVIII – начала XX вв.: Сборник научных статей. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. С. 65–98.

Уварова Т. И.

кандидат искусствоведения

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова

ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ГЛОБАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Человечество в XXI веке вступило в новую эпоху своего развития – эпоху глобального мира. Сущность глобализации, на наш взгляд, в самом кратком определении заключается в том, что это объективный, естественный процесс интеграции человечества в единое целое. Понятие глобализации фиксирует современную стадию интеграции мира, который становится все более связанным, взаимозависимым и все более универсальным. Глобализация проявляется в том, что социальные процессы в одной части мира во все большей степени определяют происходящее во всех других частях мира и, в свою очередь, являются определяемыми последними.

Осмысление социально-политических изменений и возможных сценариев будущего развития в глобализирующемся мире, невозможно без определения идентификационных ориентиров и анализа трансформаций идентичности.

Современный социокультурный контекст идентификационных процессов подвержен влиянию многих факторов. Расширение рамок социального взаимодействия, бурное развитие информационных потоков, высокая мобильность людей, культурное многообразие, система возникающих мультикультурных ценностей, образование международных рынков труда и капитала, над- и транснациональных финансовых и экономических институтов, наднациональных политических организаций, блоков и союзов и другие глобализационные процессы во всех сферах общественной жизни несут большую нагрузку и трансформируют самоидентификацию нации.

Речь идет о кризисе национальной идентичности, который наблюдается повсеместно, то есть носит глобальный характер. Этот кризис в разных странах приобретает различные формы, протекает по-разному и сулит разные последствия. Разумеется, едва ли не в каждой стране он вызван особыми, уникальными обстоятельствами. Но существуют общие тенденции, характерные для всего глобализирующегося социокультурного пространства. Выделим лишь некоторые из них.

Идентификационные ориентиры смещаются под воздействием глобальной экономики и утверждение на мировых рынках транснациональных корпораций. Национальная идентичность подвергается со стороны транснациональных и космополитических идентичностей натиску.

Преимущества интегрированной мировой экономики породили новую глобальную мировую элиту. «Эти элиты космополитичны. Сегодня подобные люди перемещаются из страны в страну, следствием чего становится почти полная утрата «локализации идентичности» как в пределах одной страны, так и всего земного шара. Такие люди бинациональны или мультинациональны, то

есть они – космополиты» [1; 39]. Они перемещаются преимущественно по всему миру, и весь мир служит ареной их действий...они действительно «граждане мира» [1; 419]. Поэтому вполне естественно, что приверженность национальной идентичности и национальным интересам относительно мала. Приверженность человечеству в целом, ставится выше приверженности нации. Возникновение глобальной экономики и утверждение на мировых рынках транснациональных корпораций, равно как и представившаяся возможность формировать национальные альянсы в поддержку тех или иных реформ привели многим элитам вкус к космополитической идентичности существенно принизили для них важность идентичностей национальных. «Сегодня транснациональные корпорации рассматривают собственные интересы отдельно от национальных, эти компании отвергают патриотизм и позиционируют себя как наднациональные сущности [1; 418].

Таким образом, увеличение разрыва между космополитической идентификацией элит и приверженностью остальной части населения традиционным национально-государственным идентичностям – характерный признак влияния глобализационных процессов. Глобализация мышления транснациональной экономической элиты ведет к отмиранию у её носителей принадлежности к национальному сообществу. Происходит формирование некоего «космополитического идеала» – открытого общества с «прозрачными» границами, возглавляемое элитами, которые идентифицируют себя преимущественно с глобальными, мировыми институтами, нормами и правилами. Но, на наш взгляд, стремление к космополитической идентичности является достаточно сложной целью, так как предполагает совершенно иной уровень развития национально-государственной идентичности личности.

Еще одним идентификационным ориентиром в глобализирующемся мире являются транснациональные сообщества. Об этом пишет Хантингтон, рассматривая вопросы иммиграции и ассимиляции: «возникли могущественные политические силы, ратующие за двойное гражданство, двойные лояльности, двойные идентичности. Многие иммигранты претендуют называться «лицами временного пребывания, ...поскольку они не меняют одного общества на другое и стоят обеими ногами в двух мирах» [1; 325]. В своей работе он приводит многочисленные примеры функционирования таких сообществ на территории Америки. Например, «население Чинантлы (Мексика) делится пополам между этим крохотным городком и Нью-Йорком; при этом ни считают себя единым сообществом – просто 2500 человек живут здесь, а другие 2500 – там» [2; 325], контакты между ними происходят постоянно. Транснациональные поселения объединяются социальными, религиозными и политическими связями, существующими в обеих половинках этнических сообществ. Возрастание числа «полуселенцев» с двумя языками, двумя домами и двумя лояльностями привело к возникновению движения за двойное гражданство. Двойное гражданство побуждает сохранять связи со своими странами и поощряет их вовлеченность в общественную и политическую жизнь этих стран. Двойная идентичность становится характерной особенностью глобализирующегося мирового пространства.

Таким образом, на национальную идентичность веяния глобализации оказывают весьма противоречивое влияние. С одной стороны – помимо возможностей для развития и процветания, даже страны зрелой национальной идентичности испытывают определённый дискомфорт от глобальных процессов. Глобализация стремится перемолоть национальную идентичность, она пытается ее растворить в глобальных процессах экономизации, демократизации, информатизации, культурной стандартизации и ценностной универсализации.

С другой стороны – глобализация постаёт как стимулятор национализма. Позиционирующая себя как интернациональное явление, глобализация порождает национализм в разных странах и разных формах. Подъем национализма во всем мире, включая развитые страны Запада, оказывается одним из ответов на вызовы культурного глобализма через утверждение «осязаемых» этнокультурных ориентиров идентичности. Поэтому современное звучание проблемы национализма не только не теряет своей значимости, но выразительно как никогда. «Цивилизационный империализм» современной глобализации, вызывает естественный протест народов и наций, стремящихся сохранить свою культурную, конфессиональную и иную цивилизационную идентичность под напором западных ценностей, а также стремление любой ценой самоутвердить национальные духовные ценности. По нашему мнению, именно национальная культура может существовать в качестве хранителя национальной идентичности и «визитной карточки» на международной арене.

Литература:

1. Хантингтон С. Кто мы?: Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон; Пер. с англ. А. Башкирова. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. — 635.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Адаменко О.В.

доцент, к.и.н.

СКФУ (г. Ставрополь), доцент кафедры истории России

Скляр Л.Н.

доцент, к.и.н.

СКФУ (г. Ставрополь), доцент кафедры истории России

ОБРЯДЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ СТАВРОПОЛЬСКИХ КРЕСТЬЯН В КОНЦЕ XIX ВЕКА

Религия и религиозные организации являются одной из древнейших форм человеческой общности. Приспосабливаясь к новым видам социальных связей, они всегда были востребованы обществом. Сохранение и поддержание веры в Бога, другими словами, мистическая составляющая религии, на протяжении веков была лишь одной из социальных функций церкви. Издавна она несет на себе и многие другие важные для людей обязанности. Священнослужители формулировали и трактовали законы, не позволявшие людям уничтожить друг друга из-за мелочных обид или агрессивных желаний, выполняя тем самым социальную функцию воспитания и поддержания мира и порядка. Необходимо отметить, что с религией теснейшим образом был связан весь процесс сельскохозяйственного производства. Семена перед севом обязательно освящались. Иногда это делалось на особом молебне, причем устраивались крестные ходы на поля. Как отмечает В.В. Сапроненко, все сроки земледельческих работ следовали православному месяцеслову [1, с. 177]. Соблюдение религиозных традиций в периоды активных полевых работ было обязательным элементом всего сельскохозяйственного цикла. Христианский культ распространялся не только на полевые работы, но и на животноводство. Например, накануне праздника «Крещение Господне» хозяин в обязательном порядке окроплял «святой водой» весь домашний скот с целью предохранения от болезней, обеспечения здоровым приплодом и т.п. Для охраны скота от любых напастей магическую роль, по убеждению крестьян, играли иконы Божьей Матери (для коров) и Георгия-Победоносца (для лошадей). Приведенные выше примеры свидетельствуют о том, что простой народ искренне заботился об исполнении церковных уставов и преданий. Крестьянин не войдет в новый дом, не пройдет мимо храма Господня, не осенив себя крестным знаменем. Если произойдет несчастье, он спешит в храм Божий, чтобы вымолить себе помилование, случится радость, он также поставит свечку святым в знак благодарности. Таким образом, усердное посещение церкви, охотное и терпеливое отношение к проповедям, строжайшее соблюдение постов – все это говорит о степени народного благочестия [2, с.4].

Если обратиться к повседневному быту, то здесь наиболее четко проявляется регламентирующая роль религии. Приобщение к вере начиналось у христиан с процедуры крещения ребенка, хотя тот еще ничего не осознавал. Тем не менее, считалось, что молитвы – это первое, что ребенок заучивал в

своей жизни, они воспринимались в качестве внутреннего дыхания души. С них начинались и заканчивались все повседневные дела и хлопоты в жизни православного человека. Сельское население Ставропольской губернии в большинстве своем относилось к православным христианам. Однако его религиозная обрядность, как и в других местах России, имела отличительные особенности и кое в чем не соответствовала официальным законам православия. Это являлось отражением самобытного развития российских крестьян, которые в реальности имели самые расплывчатые представления об основах христианства. «Простой народ, – отмечалось в «Ставропольских Епархиальных Ведомостях», – в большинстве случаев имеет очень смутные понятия о самых первых и существенных истинах веры и нравственности и часто живет суевериями и предрассудками» [3, с.1391]. Такое утверждение соответствовало действительности, хотя религиозность от этого не страдала, и вера была не слабее, чем у убежденных знатоков и самих священнослужителей. Некоторые ученые считают, что характер верований во многом определялся преобладающим видом хозяйственной деятельности местного населения. У русских и других представителей славянских народов, тесно связанных с земледелием, был сильно развит земледельческий культ, в котором превозносился образ Земли-матушки. С такими доводами трудно спорить. Демограф и историк С.И. Дмитриева отмечает, в частности, что земля у русских считалась женским существом [4, с.740]. На нее нельзя было плевать, бить ее. Особое почитание делалось земле весной, в Духов день и на Успение. Вполне понятно, такое отношение связано с тем, что крестьяне полностью зависели от земли и поэтому относились к ней с нескрываемым уважением и любовью. У верующих имелся целый сонм святых, молитва которым считалась очень действенной и полезной для развития хозяйства. Архистратиг Михаил (8 ноября), например, относился к покровителям собранного урожая. Но чтобы получить его и сохранить в целостности и сохранности, хлеборобы обращались за помощью к святой Богородице, которая по их твердому убеждению отвращала вредителей и помогала созреванию хлебов. Среди животноводов особо почитался святой Егорий, по мнению верующих, он должен был охранять скот от зверей, от плохого глаза и колдовства. Покровителями лошадей считались Флор и Лавр, свиней – Василий Великий. Даже и куры имели своих покровителей в лице Кузьмы и Демьяна. Как отмечает В.В. Сапроненко, об избавлении скота от падежа молились святому Модесту, а об изгнании злых духов – святому Маруфе [5, с.178].

Православный культ вплетался в быт сельского населения на протяжении веков и был связан не только с хозяйственной деятельностью. Документы свидетельствуют, что переезд в новый дом совершался только на день «Семена-летопроводца» 1 сентября, т.е. на церковный новый год. Процедура обязательно сопровождалась пением молебна и кроплением стен святой водой. Бытовало мнение, что кресты, нарисованные на дверях и окнах, оберегают от нечистой силы. Сами дома прихожан являлись примером христианского усердия. В них имелось большое количество икон, большей частью хорошо написанных и если не роскошно, то искусно украшенных. Для размещения икон всегда отводилось

самое доступное и хорошо видимое место – «первый угол». Особенно чтили крестьяне иконы Казанской Божьей Матери, св. Угодника Николая, св. князя–мученика Михаила Тверского.

Иконы дома, молитвы и причитания указывали на то, что мысль о Боге никогда не оставляла крестьянина. Святая вера лежала в основе всего его нравственного существа. Наученный предками своими покорности учению и уставам церкви, он внушал и своим детям ту же преданность христианству. С молитвой на устах сельский человек начинал свой трудовой день, с молитвой отходил ко сну. Известно, что в религиозных обрядах крестьян преобладали элементы первобытных языческих верований. Например, поминовение умерших, вместо смиренной молитвы за упокой души оканчивалось часто таким разгулом, что пришедшие на поминки нередко забывали, для чего они собрались. Крестьяне считали, что душа и после смерти человека продолжает жить полноценной жизнью, ест и пьет, что она может воплотиться в муху или в любое другое живое существо. Это также противоречило православному вероучению, поскольку по уставу церкви на стол при поминании умершего должна ставиться только кутья. Однако народные традиции так прочно укрепились в сознании людей, что многие из них продолжают соблюдаться и в настоящее время. В религиозных обрядах крестьян нередко преобладали элементы первобытных верований, на что неоднократно указывало и само православное духовенство. «Учение православной церкви воспринято и усвоено прихожанами не во всем его объеме, не во всей его чистоте и связано с суевериями, родившимися еще под влиянием языческого мировоззрения и передаваемого от отцов и дедов к детям и внукам, – писал в отчете один из благочинных Ставропольской епархии. - Очень трудно искоренить эти предрассудки и суеверия, так как таковые основываются на авторитете дедов и отцов. На Рождество ходит молодежь по дворам колядовать под окнами домов. При венчании под ноги брачующихся кладут под постилку деньги, чтобы они были богатыми. Так крепко народ, а особенно сельский, держится предрассудков и суеверий и в этом невозможно винить духовенство. Эти народные предрассудки веками укоренились в народном сознании и стали народными обычаями» [6, с.30].

Таким образом, можно сделать вывод, что православие формировало нравственность крестьянства, воспитывало чувства милосердия и сострадания к ближнему. Сельское население Ставропольской губернии строило свой быт в тесной связи с религиозным культом. В дореволюционное время весь уклад их жизни был тесно связан с верой в сверхъестественные силы, в возможность чудес. Однако основная масса крестьян, как и в других регионах России, не разбиралась в существе православного вероучения, их вера носила синкретический характер, включая в себя многие элементы дохристианских верований. Преобладающей формой религиозности было обрядоверие, закрепленное силой традиции. Необходимо отметить, что высокая степень религиозности сельских жителей Ставропольской губернии являлась одной из ее отличительных особенностей.

Литература

1. Сапроненко В.В. К вопросу о состоянии православных верований крестьян Ставрополя в дореволюционное время//Ученые записки. Некоторые вопросы кавказоведения. Вып. I. – Ставрополь, 1971.
2. Государственный архив Ставропольского края (ГАСК) Ф. 135. Оп. 47. Д. 5. Л. 44.
3. Ставропольские Епархиальные Ведомости. – 1904.
4. Дмитриева С.И. Народные верования//Русские. - М., 1997.
5. Сапроненко В.В. К вопросу о состоянии православных верований крестьян Ставрополя в дореволюционное время//Ученые записки. Некоторые вопросы кавказоведения. Вып. I. – Ставрополь, 1971.
6. ГАСК. Ф. 135. Оп. 48. Д. 1. Л. 30.

Кудинов Д. В.

*кандидат исторических наук
Киевский национальный университет
имени Тараса Шевченко, докторант*

ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ПРИГОВОРНОГО ДВИЖЕНИЯ ПЕРИОДА ПЕРВОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Огромное значение для понимания ментальности и политического мышления крестьян Российской империи, изучения динамики их социально-политических взглядов имеет группа особых документов – приговоров сельских и волостных сходов. Причем немалое их количество приходится на период Первой русской революции. Сперва они, согласно рескрипту 18 февраля 1905 г., отправлялись непосредственно на имя государя или в Совет министров, а начиная с 1906 г. – депутатам Государственной думы. Этот комплекс источников начал изучаться историками и политическими обозревателями еще в дооктябрьский период. Ныне требуется историографическая оценка их откликов на содержание петиций, позволяющая оценить свежий взгляд современников на приговорное движение как феномен политической и нормотворческой деятельности крестьян.

Первыми крестьянские приговоры и наказания начали изучать российские ученые и общественные деятели К. Сивков, Б. Веселовский, П. Марев и П. Маслов. Сивков петиции жителей деревни расценивал как важнейший источник для—анализа социально-политических идей, волновавших крестьянство. Для Маслова приговоры служили яркими примерами готовности деревни к грядущим демократическим реформам. Марев наказания депутатам Думы рассматривал в качестве иллюстрации эволюции установок крестьянства от «земли» к «воле». Веселовский призывал современников изучать наказания как «глас народа». Однако помимо идейного содержания решений сходов он также обращал внимание на процедурную сторону приговорного движения, равно как и на учет парламентариями чаяний крестьян при составлении законопроектов и запросов.

Расхождения в характеристиках петиций у указанных авторов можно объяснить различиями хронологических рамок использованных ими документов. Сивков, например, ограничился приговорами, присланными на высочайшее имя до 6 августа 1905 г., тогда как Маслов обращался преимущественно к думским наказам. При этом для Сивкова приговоры служили самостоятельным объектом исследования, для Маслова, Марева и Веселовского скорее иллюстративным, вспомогательным.

К. Сивков одним из первых предпринял попытку классификации петиций, объединенных им в три группы: 1) написанные по инициативе самих крестьян; 2) составленные при посредничестве представителей «третьего элемента»; 3) созданные под влиянием агитации политических партий [5, с. 27-28]. Отдельно, по мнению историка, следовало выделить «патриотические адреса», написанные под диктовку властей. Характеризируя материалы по указанным группам, Константин Васильевич пришел к выводу, что наиболее ценными для понимания психологии и стремлений крестьян являются именно «почвенные» приговоры. Одновременно «прогрессивные», составленные с помощью кадетов или социалистов, мало отличались, по его мнению, от чистых крестьянских текстов обращений, поскольку последнее слово в резолюциях все равно всегда принадлежало крестьянам, с чем не могли не считаться непосредственные авторы петиций. Требование в приговорах глубокой реформы государственного строя, а также предложение путей решения многих задач, стоявших перед страной, указывало, по мнению Сивкова, на относительно высокую политическую зрелость крестьянства. Причины своих бед крестьяне видели в малоземелье, бесправии и невежестве, конец которым могли положить прирезка земли, урегулирование арендных отношений, предоставление дешевых кредитов, ликвидация косвенных налогов, уравнивание в правах сословий, созыв народного представительства, наделенного законодательными функциями, реформы местного самоуправления, введение доступного начального образования для крестьянских детей и создания сельскохозяйственных школ. Таким образом, резюмировал Сивков, деревня шла далеко впереди ограниченных шагов, предпринимавшихся правительством в деле модернизации аграрного и политического строя [5, с. 48].

П. Маслов, анализируя указы депутатам I Государственной думы, убеждал читателей своей книги «Аграрный вопрос в России», что крестьяне для себя весь смысл созыва парламента видели в выработке аграрного закона, который наделил бы их землей, что, по мнению Петра Павловича, свидетельствовало как раз о недостаточности политического просвещения деревни оппозиционными партиями.

Маслов избирательно обращался к наказам, цитируя те из них, которые соответствовали его теории муниципализации земли, демонстрируя, таким образом, готовность деревни к подобному решению земельного вопроса. В этом, однако, следует отметить предвзятость взгляда меньшевистского теоретика, проигнорировавшего количественное сравнение петиций с разным содержанием видения крестьянами аграрной реформы. Характерно, что советский ученый Е. Василевский среди более 600 наказов депутатам

Государственной думы второго созыва не нашел ни единого документа, в котором бы его адресанты требовали муниципализации земли [1, с. 144].

Несмотря на допущенный субъективизм в своей работе, Маслов осуществил частичную обработку материала и составил удобную таблицу, наглядно представляющую иерархию требований крестьян. Например, из приведенных 64 наказов украинских крестьян в 38 обращениях они выдвигали требования передачи им земли, в 42 – политических реформ, в 17 – амнистии политзаключенных. Подобная статистика требований, подчеркивал Маслов, существенно влияла на принципиальную позицию депутатов кадетской и левых фракций в вопросе о принудительном отчуждении земли у крупных собственников [4, с. 282-283, 302].

Маслов первым из исследователей обратился к оценке влияния петиционной кампании на политические настроения крестьянства. По его мнению, процесс выработки наказов и приговоров консолидировал крестьянство, учил его формулировать свои требования, разбираться в программах политических партий, что, естественно, повышало общий уровень политической культуры деревни.

Несколько иную позицию в оценке приговорного движения занял другой меньшевистский исследователь П. Марев. Признавая разнообразие политических требований крестьян, он вместе с тем пришел к однозначному выводу о том, что деревня желала именно национализации земли. В своей классификации наказов думцам в отличие от Сивкова он принимал во внимание не их авторскую репрезентацию, а уровень доведения крестьянами до сведения депутатов своих требований. Часть наказов, например, не имела конкретных предложений, ограничиваясь заверением депутатов во всемерной поддержке их деятельности народом. Вторая группа петиций содержала просьбы решить преимущественно местные проблемы. И, наконец, третья – представляла собой своеобразные крестьянские законодательные программы [3, с. 110]. Также Марев различал указы по адресатам. В частности, «кадетские» петиции он находил «сдержанными», тогда как «трудовые» – радикальными, что свидетельствовало о складывающихся в крестьянской среде партийных предпочтениях [3, 111].

Преимущественно на разборе наказов думским депутатам остановился и Б. Веселовский, придав приговоры 1905 г. лишь поверхностному анализу. Наказы, по его убеждению, были не просто выражением крестьянского видения будущего политического и аграрного строя страны, но и служили своеобразной демонстрацией главенства избирателей, требовавших исполнительности со стороны депутатов. Возлагая большие надежды на Думу, крестьяне на ее роспуск отреагировали разочарованием во власти и убедили их в том, что российский парламент был всего лишь «общенародным фокусом, в котором сосредоточились мужицкие надежды на лучшую долю, на получение земли и прав» [2, с. 153].

В наказах Веселовского больше всего интересовало видение самими крестьянами как следует решить те или иные проблемы. Сжато крестьянскую программу аграрной реформы в таком случае можно было представить

следующим образом: отчуждение всех частных землевладений, эксплуатирующих наемный труд, без выкупа по принципу «вся земля – трудящимся». Такой подход Веселовский назвал «мелкобуржуазным» и обратил внимание на его противоречивость: с одной стороны крестьяне требовали ликвидации частной собственности на землю, с другой, предполагали ее сохранение на средства производства. Наказы, таким образом, отображали своеобразное крестьянское понимание экономической организации в аграрном секторе: установления права каждого на пользование землей в пределах трудовой нормы при сохранении в неприкосновенности самого товарного хозяйства [2, с. 149]. То есть, крестьянские приговоры не были социалистическими в своей основе, как это представляли некоторые левые теоретики. Характерно, что это подтверждал и Марев: крестьяне, голосуя за левых кандидатов, выбирали их «не за социализм, а, в первую очередь, за радикальную постановку решения земельного вопроса и демократические реформы» [3, с. 136].

Минусом работы Веселовского является суженная характеристика неземельных требований крестьян. В частности, он указал на отсутствие значительных расхождений в видении крестьянами налоговой реформы, в чем следует признать описательный, а не количественный анализ исследователя, повлиявшего на скоропалительность подобного вывода.

Российские исследователи приговорного движения сразу по завершению Первой русской революции заложили прочный фундамент дальнейшего изучения правосознания, психологии, социальной направленности, политического мышления крестьян, немыслимого без детальной проработки актов сельских и волостных сходов. Являясь современниками революционных изменений в деревне, свои выводы они облекали в известную экспрессивную форму, что скорее не обедняет содержательную часть их работ, а, наоборот, повышает внимание к ним как образцам реакции мыслящей части общества на выход крестьянина на политическую арену. Анализ историографии приговорного движения дооктябрьского периода поэтому невозможен без учета сциентизма и политической позиции исследователей межреволюционной эпохи.

Литература

1. Василевский Е. Социально-экономическое содержание крестьянских приговоров и наказов во II Государственную Думу // Ученые записки МГУ. – М., 1956. – Вып. 179. – С. 121-146.
2. Веселовский Б. Крестьянский вопрос и крестьянское движение в России (1902-1906 гг.). – СПб., 1907. – 172 с.
3. Марев П. Политическая борьба крестьянства // Вл. Горн, В. Меч; Череванин. Борьба общественных сил в русской революции. Вып. 3. Крестьянство и революция. – М., 1907. – С. 63-136.
4. Маслов П. Аграрный вопрос в России. – СПб., 1908. – Кн. 2. – 457+135 с.
5. Сивков К. Крестьянские приговоры 1905 года // Русская мысль. – 1907. – № 4. – С. 24-48.

**SOME QUESTIONS ABOUT INFLUENCE POLITICAL AND LEGAL
CULTURE OF RUSSIAN EMPIRE ON POLITICAL AND LEGAL CULTURE
OF HETMAN-STATE IN XVIII CENTURY.**

Political culture of Russian and Ukrainian people in XVIII century had been a number of differences. V.O. Klyuchevskii stated that in his time [4, p. 476]. Some differences of Ukrainian and Russian political culture. Many of Ukrainian historians noticed. V.N.Gorobets compared Ukrainian and Russian society of XVIII century in the light of the process of incorporation that influenced on the staff policy and business documents of Hetman-State, forcing the Ukrainiane society to particularistic and national political culture [1, p. 440]. A.K.Strukevich examined political culture of elite Hetman a analyzed it from the point of view of the forced confrontation of Russian political culture and identification of his state as an equal nobility [10].

The author has the aim of his researches: to determine the peculiarities of the influence on the political and legal culture of Russian empire on the development of political and legal culture of Hetman-State population.

One of the main important aspects of influence on the Russian political culture on the Ukrainian was the process of incorporation into the Russian Empire. It had some of the important aspects. Not the least role in the influence of Russian political culture on Ukrainian one played the policy of Russian autocracy in the Ukrainian question. Its the main aim was destroying as Hetman State and the tendency to eliminate its political institutions [5, p. 421]. The reaction to such events in the community were ambiguous. Those of his representatives who had no patriots. Emigrated to Russian empire and there they occupied the top positions successfully. We should like to remember such representatives: F. Prokopovich, G.Vinsky, G.Konisky, Y.Volchansky, A.Dubnevich, V. Ruban and other.

The other part of society went by another way. During the XVIIIth century the representative of this part wanted to show in practice their own political uniqueness and oriqinality. Patriots searched for its own identity actively. The representatives of foreman of Hetman-State were looking for the evidence of differences in Ukrainian society from Russia one in the history of their country. It should disting thuishe chronicles of H.Hrabyanka (1710) and S.Velychko (1720). Both authors pay attention to the reader onthe war of B.Khmelnitsky as a turning point in the creation of an independent Cossack state. The authers of the chronicles gave a great importance to the Cossacks considering their initial creation of Hetman-State and future Ukrainian gentry. This idea was researched by S.Dyvovych in the "Conversation of Velykorossia with Malorossia" in 1762, focusing on equality of the Russian, Ukrainian and Polish peoples" [2]. V.Ruban had alre dy reinforced this view in "Annals of Malaya Russia" and stressed that it B.Khmelnitsky Hetman-State had led to the Russian croun [11, p. 5].

In Russian society there was no need for such actions. However, they tried to preserve their differences from Ukrainian one. The representatives of Russian

society, who served in the Hetman-State showed their own superiority as a political force, promoting monarchical principles of exist once in the country and struggling with republican and democratic political traditions of the society. The political traditions of the Russian Empire and the Hetman were opposed. Monarchist preferences of Russian society competed with Republican one. This was particularly important in the situations when the Russian officials who worked in Hetman-State had they imposed using Russian legislation.

Let's note the term of the political culture of the two investigated communities. If Russian political culture was formed at the beginning of the XVIIIth century and the Ukrainian at that time has had some achievements. There had already been written some works that grounded the idea of independence and autonomy. The evidence of the formation of the political culture of Ukrainian society. Transition of Hetman Mazepa on the side of the Swedes was as a further result of this political event was the creation of the Constitution of Philip Orlik in 1710. The idea of public nation-building in the XVIIIth century. Acquired the popularity due to the intonation of the political active population to justify and prove to full-fledged Russian officials the concept of Hetman-State as an independent or even autonomous state. Besides the above-mentioned P. Orlik call H.Poetyka that based on the premise of belonging authority in the Hetman-State Malaya Russian nobility and he insisted on the autonomous status of the Ukrainian state [9, p. 352].

Let's compare the political activity of the population of these two states: Russian Empire and Hetman-State. Ukrainian society in conditions of limitation by its political rights by the Russian Empire was more active than Russian. Policy of Catherine II while the process of writing orders to the Legislative Committee (1767-1768) forced to move to more active only Russian.

Further consider a few points when differences of political and legal culture of the Russian Empire and the Hetman-State are visible. All of them are related to the relations of both countries to Western Europe.

For example, management system of Russian Empire was adopted by Sweden, Holland and Prussia in XVIII century. The political system of Hetman-State XVII century was formed on the basis of the existence of the Grand Duchy of Lithuania and "Rzeczpospolita". The Russian Empire did not allow such relationship.

The following components of political culture political values. The system of values investigated was researched by V.Matyah [5]. In the XVIIIth century the sergent majors were engaged reviewing political values. Faith in the mechanism of these values was broken by Peter I. Tsar sent "Literacy" to the new elected Hetman Ivan Skoropadskyi on the 7th of November 1708. Detailed instructions were given in it. They showed how Hetman had to deal to sergent majors to the Swedes and wish to return Homeland. But the Emperor did not forget to emphasize that Ivan Skoropadskyi had to be faithful to the Russian Empire "to be true devoted to our, Hetman Ivan Ilyich"[7, p. 426].

Pay attention to justice as a political value. In that period it was considered as social justice.

In such foreshotening perspective it was looked by philistines during the activity of the Legislative Commission for 1767-1768. The compilers of the "Mandate of

Chernihiv" thought that violations of social justice are in quartering of Russian troops in the same locations. The drafters of the "Mandate" offered to make alternate accommodation that would give less loading on one concrete city [6, p. 85].

The main value was "the common good" in Russia. The man begins to feel himself as a subject of political relations. While the representatives of society Hetman-State considered it as necessity for political relations.

Then we consider the differences in legal culture. In the first half of the XVIIIth century. Legitimacy in Russian society had passed through three stages: the authority of traditions and customs, conquering to charisma, the establishment of order recognized by law. The first stage was destroyed by the reforms of Peter I during the whole Peter's lifetime. Conquering to charisma took place and after the death of Peter I. The Great Russian Empire needed to create a new law that elite tried to take from the Western political culture after the death of Peter I.

Let's pay attention to this part of knowledge as a part legal culture. Ukrainian society tried to maximize the use of existing legal relations in the Hetman-State legislation, bypassing Russian one. Good knowledge of Russian legislation replenished by the representatives of the Legislative Committee, consisting at its meetings during the reading of Russian regulations. These reading were started on the 18th of February 1768 [8, p. 2]. The participants of Legal Commission have mastered by the Russian legislation at that moment.

In the Russian Empire codification processes followed along with the creation of the Hetman-State Code "Rights according which the people of Malaya Russia were judged" (1743). H. Minich tried to do that in the Russian Empire. In 1735 he created the document, which is theoretically justified the need "to gather general use in a book" all ordinances and statutes and regulations of the Russian Empire [3, p. 277]. But analyzing the report H. Minich we came to the conclusion that his understanding of the process of creating of a new Code which had lost Codification Commission in 1728-1743 years. For example, H.Minich planned to involve in such work "and one or some kopyysts" while dozens of experts in law employed on the "Right" [3, p. 277].

The preparation of the orders and work in the Legislative Commission's in 1767-1768 influenced the development of public lawmaking Hetman-State. Politically active members of society regarded the creation of orders and announced them at the meetings of the Commission as a last attempt to keep the political and cultural autonomy from Russian society and to prove to the Russian officials the idea of their identity and the impossibility of to completed entry Hetman-State into the Russian Empire.

Thus, Russian and Ukrainian political and legal culture in the XVIIIth century was unable to integrate into each other because of the existence of a number of contradictions. These opposites existed because the Russian empire was already long-established state but Hetman-State was young. Monarchy in the Russian empire and the republic Hetman-State were as a form of government who contradicted to each other. In the Hetman-State there were elements of civil society on the basis of the republican system, as in Russian Empire ruled monarchy.

Literature

1. Горобець В.М. «Волимо царя східного...» Український Гетьманат та російська династія до і після Переяслава / Віктор Миколайович Горобець. –К.: Критика, 2009. – 464 с.
2. Дівович С. Разговор Великороссии с Малороссией. / Семен Дівович// Тисяча років суспільно-політичної думки. / упорядник В. Грабовський. / Віктор Грабовський–Т. 4 –Кн. 2. (Середина XVIII ст.). –К.: Дніпро, 2001. -360 с. –С. 115-144.
3. Доклад фельдмаршала Миниха о собраниях и изданиях всех Российских Указов и Регламентов, поданный 1735 г. мая 14 // Отечественные записки П. Свиньина, ч. 5. — СПб: 1821. – С. 270-282.
4. Ключевский В.О. Курс русской истории. Часть 4. –М.: Мысль, 1989. -476 с.
5. Матях В. Ціннісні орієнтації українського суспільства в умовах російського протекторату (основні напрями наукового дослідження). // С. 419-433.
6. Наказ жителей города Чернигова. // Наказы малороссийским депутатам и акты о выборах депутатов в Комиссию сочинения уложения. / Георгий Андреевич Максимович– К.: Киевская старина, 1889. -320 с. -С. 78-88.
7. Полное собрание законов Российской империи. –СПб. 1830.: Типография II Отдѣления Собственной Его Императорскаго Величества Канцелярии. -Т. 4. –881, [3] с.
8. Сборник Императорского русского исторического общества. –СПб.: В Типографии Второго Отделения Собственной Е.И.В.Канцелярии, 1875. -Т. 14.- 560 с.
9. Сборник Императорского русского исторического общества. Приложение.–СПб.: В Типографии Второго Отделения Собственной Е.И.В.Канцелярии. –СПб., 1882. –Т. 36. -600 с. –С. 340-356.
10. Струкевич О.К. Політико-культурні орієнтації еліти України-Гетьманщини (інтегральний погляд на питання) / Олексій Карпович Струкевич. — К.: Інститут історії України. -2002. -533 с.
11. Центральний державний історичний архів в м. Києві. -Ф. 739. –Оп. 1. – Спр. 423. -215 арк. –арк.5.

**ХІІІ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ КОНЦЕПЦИЙ НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
В ХХІ ВЕКЕ»
(31.08.2013 г.)**

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Бургонская С.В.

*аспирантка кафедры психодиагностики и клинической психологии
Киевский Национальный Университет им. Т.Шевченко
Г.Киев, Украина*

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОТЕРАПЕВТА В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОТЕРАПИИ

На сегодняшний день существует ряд исследований по разработке современных форм подготовки и усовершенствования специалистов в области психологии и психотерапии. Ряд исследований был направлен на изучение условий формирования компетентности психотерапевта при применении различных форм и методов психотерапии. [1, с.8]

Проводиться оценка существующих проблем и построение перспектив при подготовке психотерапевтов. [7, с.152]

Внимание уделялось различным аспектам поведения психологов и психотерапевтов – будь то роли, стратегии, стили работы. [5, с 237] Так же совершались исследования в направлении оценки эффективности психотерапии как таковой. [11, с 115]

Выделить четкие критерии, которым должен соответствовать психотерапевт, достаточно нелегко. Работа над этим велась, ведется, и будет продолжаться. Еще в 1947 году Комитет американской ассоциации по подготовке в области клинической психологии предложил 15 характеристик, которыми должен обладать психотерапевт. Затем этот список расширялся, дополнялся, и проводились другие исследования по этому вопросу. [9, с 539]

Эффективность работы как врача так и психотерапевта связана с развитостью навыков межличностного взаимодействия. Исследование Цветковой Л.А. показало, что существенным фактором профессиональной успешности врача является «коммуникативная компетентность». [7, с 112]

Основа терапевтического процесса — это взаимоотношения, устанавливающиеся между консультантом и клиентом. Взаимоотношения в консультировании и психотерапии — главный источник для выявления и понимания, понимания и овладения важнейшими мыслями и чувствами, которые позволяют изменить поведение клиента. Таким образом, качество взаимоотношений определяет не только основу личностных взаимодействий, но, и возможность продолжения консультаций и терапии вообще. [8, с. 279]

Уже на протяжении десятилетий проводилась работа по определению особенностей личности психолога и психотерапевта, личностных качеств, позволяющих достигать успеха в работе. Представитель гуманистической психологии Карл Роджерс среди таких качеств выделял эмпатию, конгруэнтность и безусловное принятие. Тщательно подобранные методы должны гармонично сочетаться с личностью психотерапевта так же, как ключ подходит к замку. Согласно этой точке зрения, важное значение приобретает переменная «терапевт». Соответствие личности психотерапевта и методов

воздействия оказывает, несомненно, существенное позитивное влияние. Можно предположить, что методы также должны соответствовать пациенту. [12, с. 38]

Граве К. рассматривает, в свою очередь, четыре принципа, которые демонстрируют связь процесса психотерапии и ее результата: активация ресурсов, активация проблем, активная помощь в разрешении проблем и выяснение мотивации. Принцип «активации ресурсов» он вводит на основании того, что терапия, по-видимому, протекает более успешно там, где особое внимание уделяется способностям личности, потенциалу и возможности развития - в противоположность ранее имевшей место концентрации на недостатках и слабостях. Активация проблем характеризуется совокупностью влияний, которые осуществляются в связи со стратегией психотерапии, которая, в свою очередь, имеет целью вывести проблемы из «оболочки куколки». Активную помощь в разрешении проблем можно оказывать в различных формах, в результате чего «закомплексованный» пациент имеет возможность приобрести уверенность в себе при сексуальной терапии по Мастерсу и Джонсону, или, например, в ходе когнитивной терапии при лечении депрессий может быть составлен распорядок дня. И, наконец, четвертый принцип касается проведения работы по выяснению преимущественных мотивов и ценностей пациента. Эти принципы, прежде всего, применяются, по мнению Граве К., в психоаналитически ориентированных формах терапии, в то время как поведенческая терапия считает необходимым в первую очередь оказание активной помощи пациенту в разрешении его проблем. [10, с.195]

Исследовалась так же и проблема эмоционального выгорания психолога-консультанта, его психологические факторы. Так, опираясь на существующие эмпирические исследования, выделено три группы факторов: индивидуальные (внутренние), организационные (внешние), а также факторы, связанные со спецификой психотерапевтических (клинических) взаимоотношений. Наряду с такими общепризнанными "измерениями" клинических взаимоотношений, как эмпатия, конгруэнтность психолога-консультанта и безусловное позитивное внимание к клиенту, было обосновано введение нового конструкта: тип профессиональной установки психолога-консультанта в клинических взаимоотношениях. В ходе теоретического осмысления проблемы было выделено два типа установки (диалогический и монологический). Проявления установки каждого типа изучались на уровне когнитивном, аффективном и поведенческом. Анализ организационных факторов эмоционального выгорания психолога-консультанта показал, что признаки выгорания оказываются наименьшими у тех специалистов, которые ведут частную практику и занимаются групповой работой. На уровне личностных черт компенсаторной по отношению к выгоранию оказалась выраженность маскулинных черт у женщин-консультантов и феминных - у мужчин-консультантов. Таким образом, выгоранию противодействует тенденция к "андрогинности", выход за пределы полоролевых стереотипов. Было установлено, что выгорание не зависит от типа профессиональной установки (диалогического и монологического), а связано с его структурными характеристиками. Избежать

выгорания позволяет цельность (гомогенность) трех компонентов установки: когнитивного, аффективного и поведенческого. [4, с.3]

Легко заметить, что почти все направления психотерапии, пожалуй, за исключением консервативных сегментов в рамках поведенческой психотерапии, используют модель изменения личности в процессе (понимающих, особенных) межличностных отношений как отношений между двумя людьми, так и тех, что существуют в группе и обществе. Нормативная, помогающая ориентироваться и придающая уверенности способность к социальной эмпатии при этом является важнейшим динамическим фактором. [2, с.686]

Таким образом можно выделить, что все психотерапевтические направления подчеркивают значения психотерапевтического контакта между врачом и больным не только для создания оптимальных условий для лечения, но и как инструмента психологического влияния, способного приводить к позитивным переменам в чувствах, отношениях и поведении пациента. [3, с.79]

Литература

1. Александров А.А. Современные формы подготовки и усовершенствования врачей в области психотерапии: Методические рекомендации / Александров А.А., Исурина Г.Л., Карвасарский Б.Д. – СПб., 1990. - 78с.

2. Аннелизе Хайгл-Эвер. Базисное руководство по психотерапии / Аннелизе Хайгл-Эвер, Франц Хайгл, Юрген Отт, Ульрих Рюгер. – СПб., «Восточно-Европейский Институт Психоанализа», совместно с издательством «Речь», 1998. - 784 с.

3. Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов / Изд. 2-е, перераб. / Карвасарский Б. Д. - СПб.: Питер, 2002. – 672 с.

4. Малышева К.О. Синдром эмоционального выгорания психолога-консультанта: психологические факторы, профилактика и коррекция: Автореферат. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук (19.00.04) / Малышева Карина Олеговна; Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко. - Киев, 2003. – 28 с.

5. Мягер В.К. Критерии эффективности психотерапии // Клинико-психологические исследования личности. / Мягер В.К. - Л., 1971, 357 с.

6. Ташлыков В.А. Проблемы и перспективы подготовки психотерапевтов // Психотерапия: от теории к практике / Ташлыков В.А. - СПб, 1995, с.152-158.

7. Цветкова Л. А. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров: Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук (19.00.05) / Цветкова Л А. - Санкт-Петербург, 1994. - 168 с. РГБ ОД.

8. Шостром Эверетт. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Шостром Эверетт. - СПб.: Сова; М.: Изд-во Эксмо, 2002. — 624 с.

9. American Psychological Association Committee on Training in Clinical Psychology. Recommended graduate training program in clinical psychology. Amer. Psychologist, 1947, 2, p. 539—558.

10. CASPAR, F. M. und GRAWE, K. (1980): Der Widerspenstigen Zähmung? Eine interaktionelle Betrachtung des Widerstandphänomens in der Verhaltenstherapie. In: W. SCHULZ und M. HAUTZINGER (Hrsg.): Klinische Psychologie und Psychotherapie, Kongreßbericht Berlin, Tübingen/Köln: DGVT/GwG, Band 1, 195-208.)

11. Fenster A., Wiedemann C., Rachman A. The relationship between experience at a therapist, age, and beliefs about psychotherapeutic functioning // Psychoanal. and Psychother.- 1992, N 2 p. 115-126.

12. Rogers, C R. Client-Centered Therapy. Boston: Houghton, 1951.

Дегтярёв А.В.

*Аспирант, преподаватель
кафедры «Юридическая психология и право»*

Факультета «Юридическая психология».

Младший научный сотрудник

лаборатории ювенальных технологий,

Московский городской психолого-педагогический университет

г. Москва, РФ

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Профилактика девиантного (отклоняющегося) поведения в подростковой среде на сегодняшний день является актуальной проблемой, изучением которой занимаются большое количество специалистов: психологов, педагогов, социальных работников и пр. К использованию психологического тренинга, как метода активного социально-психологического обучения, в настоящее время приобретает все больше специалистов.

На данное время существует множество тренинговых программ (тренинг общения, уверенного поведения, креативности и пр.), которые ставят перед собой цель – развитие тех или иных личностных характеристик, навыков и т.д. Однако большинство их них не имеют в своей основе методологической модели, которая поясняла бы основные механизмы действия данных программы, что естественно снижает возможность оценить данные программы тренингов как теоретически эффективные (реальная оценка эффективности тренинговой программы возможна, лишь в случае присутствия анализирующего при проведении занятия).

Тем не менее, актуальность применения данного вида деятельности, как средства для профилактики различных девиантных проявлений в подростковом возрасте вполне объяснима. Поскольку в данном возрасте потребность в общении обострена, а жизненного опыта недостаточно, то появляется ярко выраженное стремление к его приобретению. Грамотно спланированная

тренинговая форма работы позволяет получить настоящий личностный опыт в максимально безопасных условиях.

Анализируя различные современные тренинговые программы для подростков, можно наблюдать закономерность, заключающаяся в том, что авторы большинства программ используют для тренингов очень широкую тематику, например, «Тренинг общения», или «Тренинг уверенности в себе», что позволяет им включать в данные программы множество различных компонентов (самопознания, самооценка, осознание эмоций, управление временем и пр.). При этом время, которое отводится на проведение всей программы, может составлять всего 10-12 занятий. [4, с. 13-35]

Исходя из этого, стоит задуматься о возможности создания теоретических моделей, которые в дальнейшем станут основой тренинговых программ для подростков, которые целиком будут направлены на видоизменения какой-либо определенной личностной способности.

Примером такой модели может быть модель эмоционального интеллекта, предложенная в 1990 году Дж. Мейером, П. Сэловейем и Д. Карузо. [11, с. 113-135]

Эмоциональный интеллект авторами определялся, как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий.

В дальнейшем, анализируя способности, связанные с переработкой эмоционально информации, П. Сэловей и Дж. Мэйер выделили четыре компонента, которые были названы «ветвями». Эти компоненты были выстроены авторами в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно. Важно отметить, что каждый компонент касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей.

В последующем появились и другие модели эмоционального интеллекта. Их разнообразие вызвало необходимость классификации. Дж. Мэйером, Д. Карузо и П. Сэловеем было предложено выделить модели *способностей* и *смешанные* модели.

К первому типу относится их собственная модель, трактующая эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а ко второму типу — модели, трактующие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик. [1, с. 10-32]

К разработке программ развития эмоционального интеллекта Мэтьюс, Робертс и Зайднер выдвигают ряд требований, которые в целом можно использовать для создания любых программ. Во-первых, такие программы должны базироваться на серьезной теоретической основе, а их цели — фокусироваться на основных компонентах эмоционального интеллекта. Во-вторых, каждая программа должна включать список ключевых умений в области эмоциональной компетентности, приобретаемых обучаемыми.

Авторы отмечают, что более эффективными являются мультимодальные программы, которые направлены на укрепление интеллектуального, эмоционального, социального и физического здоровья.

Используя первоначальную модель эмоционального интеллекта программу тренингов можно сконструировать путем разделения ее на три основных блока – идентификация эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоций, использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Разделить блоки между собой не просто при непосредственной групповой работе, поскольку они тесно связаны между собой и пересекаются, поэтому не стоит придерживаться жесткой структуры во время проведения занятий. Необходимо подбирать и проводить упражнения так, чтобы главный смысловой акцент стоял на том блоке, который вы запланировали. Например, если в упражнении главной целью, является развитие навыка конструктивного выражения своих эмоций, то естественно, окружающие в процессе его выполнения столкнутся с проблемой идентификации эмоций говорящего и регуляции своих одновременно. Но при этом, акцент, все равно может стоять на выражении.

Итак, к разработке программ развития эмоционального интеллекта выдвигается ряд требований, которые в целом можно использовать для создания любых программ. Во-первых, такие программы должны базироваться на серьезной теоретической основе, а их цели — фокусироваться на основных компонентах эмоционального интеллекта. Во-вторых, каждая программа должна включать список ключевых умений, приобретаемых в конечном итоге участниками.

Многие авторы считают, что более эффективными являются мультимодальные программы, которые направлены на укрепление интеллектуального, эмоционального, социального и физического здоровья. С этим трудно не согласиться, но стоит отметить, что такие программы должны быть рассчитаны на достаточно большой период времени. [6, с. 55]

Очевидно, что разработка и использование программ тренинга эмоционального интеллекта должна базироваться на принципах научной обоснованности, системности, учета возрастных и индивидуальных особенностей участников. [5, с. 12-50]

Следует подчеркнуть, что необходимо особенно осторожно относиться к разработке и внедрению программ развития эмоционального интеллекта для детей и подростков. Поскольку какое-либо ограничение развития эмоциональной сферы ребенка системой тренингов может привести к запрограммированному единообразию и утрате индивидуальных особенностей. [10, с. 20-97]

Литература

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
2. Баркли Р., Кэйпл Д. Теория и практика тренинга. – СПб., 2002. - 352 с.
3. Вачков И. В. Психология тренинговой работы. – М., 2007. – 416 с.
4. Вачков И. В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе. – СПб., 2004.– 272 с.
5. Горбатова Е. А. Теория и практика психологического тренинга.– СПб. 2008. – 320 с.

6. Грецов А. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.
7. Нгуен М.А. Развитие эмоционального интеллекта // Ребенок в детском саду. 2007. № 5. – 258с.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982. – 168с.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб., 1998. – 375 с.
10. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П.Соловья и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0). Руководство. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, Институт психологии РАН, ИПУ РАН, 2010 г. – 176 с.
11. Mayer J.D. Emotional intelligence: Popular or scientific psychology. N.Y., 2005. – 276 с.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Перевалова О. Л.
КУ «Центроспас-Югория»,
г. Ханты-Мансийск, РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ НАСЕЛЕНИЮ ПРИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

В связи с ростом числа чрезвычайных ситуаций различного характера (антропогенных, техногенных, природных катастроф) увеличивается число людей, нуждающихся в профессиональной психологической помощи. Опыт показывает, что большинство людей не готовы к чрезвычайным ситуациям, а также не владеют навыками первичной психологической помощи. При этом исследователи отмечают о важности кризисной психологической помощи населению в первые часы после травмирующих ситуаций, так как психологическая травма может в последующем изменить представление их о мире и о себе, поэтому правильное поведение в чрезвычайной ситуации позволит значительно уменьшить негативное влияние на психическое здоровье человека, и позволит быстрее вернуться к нормальной жизни.

Чрезвычайная ситуация - это обстановка на определённой территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей [2].

Суть психологической помощи в чрезвычайной ситуации заключается, в том, чтобы помочь человеку справиться с таким состоянием «как острая реакция на стресс». Это – то состояние, когда человека захлестывает целый вал эмоций и гнев, и отчаяние, и злость, тоска. Эти эмоции бывают настолько сильными, что человеку сложно с ними справиться. Выделяют следующие психологические состояния, возникающие у людей при чрезвычайных ситуациях:

Плач – наблюдается лёгкое подрагивание губ, ощущение подавленности, человек плачет или готов разрыдаться. Помощь: не оставляйте пострадавшего одного; выразите человеку свою поддержку и сочувствие (не обязательно делать это словами); сядьте рядом, возьмите человека за руку, погладьте по голове; дайте человеку возможность выговориться и выплакаться; не давайте советов пострадавшему[3].

Истерика – наблюдается возбуждение в поведении; речь эмоциональная, невнятная; крики, рыдания, вопли. Помощь: не оставляйте пострадавшего одного; создайте спокойную обстановку, останьтесь с человеком наедине; приведите человека в чувство (резко крикните на него, можно дать пощёчину); говорите с пострадавшим короткими фразами и уверенным тоном. Когда

истерика закончилась у пострадавшего, происходит упадок сил. Нужно дать ему отдохнуть до прибытия помощи [1].

Страх - наблюдается напряжение мышц лица; учащённое сердцебиение и дыхание; человек плохо контролирует себя, не отвечает за свои действия. Помощь: не оставляйте пострадавшего одного; говорите о том, чего человек боится; сделайте дыхательную гимнастику (положите руку на живот, медленно вдохните через нос и медленно выдохните через рот); займите человека каким-нибудь делом (можно порисовать)[3].

Двигательное возбуждение – сопровождается речевым почти непрерывным говорением с выкриками фраз, слов, отдельных звуков, отсутствует реакция на окружающих, резкими движениями вплоть до разрушительных действий, которое может стать опасным для самого пострадавшего и окружающих. Поэтому прежде чем попытаться помочь пострадавшему, убедитесь, что это не опасно для вас. Психологическая помощь возможна только в случае, если пострадавший отдаёт себе отчёт в своих действиях. Помощь: не оставляйте пострадавшего одного; по возможности изолируйте пострадавшего от окружающих; поручите, какое либо дело, которое заставит его задуматься (интеллектуальная активность); предложите совместно сделать дыхательную гимнастику, например такую: Встаньте. Начинайте медленно дышать. Вдыхайте теперь через нос, а выдыхайте через рот, сложив губы трубочкой. При выдохе представьте, что осторожно дуете на свечку, стараясь не погасить пламя. Старайтесь сохранять состояние расслабленности. Повторите упражнение 3-4 раза.

Ступор - защитная реакция организма, выражается в полной неподвижности, молчаливости. Может произойти после сильных нервных потрясений. Наблюдается напряжение определённых групп мышц; снижение или отсутствие произвольных движений и речи; отсутствие реакций на свет, шум, прикосновения. Помощь: не оставляйте пострадавшего одного; говорите с пострадавшим тихо на ухо, медленно и чётко (чтобы вызвать у человека хоть какие-то эмоции). Ступор может длиться от нескольких минут до нескольких часов, но если не оказать помощь во время это может привести к истощению организма[3].

Бред – это симптом психического заболевания, расстройство мыслительной деятельности. Галлюцинации - обман чувств, ложное восприятие вследствие психического расстройства (зрительная, слуховая). Помощь: не оставляйте пострадавшего одного; переведите пострадавшего в уединённое место; вызовите бригаду скорой помощи; до прибытия специалистов следите за тем, чтобы пострадавший не навредил себе и окружающим; говорите с пострадавшим спокойным голосом, соглашайтесь с ним, не пытайтесь его переубедить.[3,5] Нервная дрожь может возникнуть внезапно - сразу после инцидента и или спустя какое - то время; возникает сильное дрожание всего тела и отдельных его частей (человек не может удержать в руках мелкие предметы). Реакция продолжается достаточно долгое время (до нескольких часов). Потом человек чувствует сильную усталость и нуждается в отдыхе. Помощь: Нужно усилить дрожь. Возьмите человека за плечи и сильно, резко

потрясите его в течение 10-15 секунд. Продолжайте разговаривать с ним, иначе он может воспринять ваши действия как нападение. После завершения реакции необходимо дать пострадавшему возможность отдохнуть. Желательно уложить его спать. Чего категорически делать нельзя: 1. обнимать пострадавшего или прижимать его к себе; 2. укрывать пострадавшего чем-то тёплым; 3. успокаивать пострадавшего, говорить, чтобы взял себя в руки [3].

Тревога - переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. Помощь: Очень важно постараться разговаривать человека и понять, что именно его тревожит. Возможно, человек осознает источник тревоги и сможет успокоиться. Попробуйте занять человека умственным трудом: считать, писать и т.д. Если он будет увлечён этим, то тревога отступит. Физический труд, домашние хлопоты тоже могут быть хорошим способом успокоиться. Если есть возможность, можно сделать зарядку или совершить пробежку [1].

Вся информация, которая предоставлена в статье, - это то, с чем может столкнуться или сталкивается человек, оказавшись в экстремальной ситуации. Мы думаем, что данная статья будет полезна психологам, которые оказывают непосредственно психологическую помощь населению в местах, где произошла чрезвычайная ситуация.

Литература

1. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.Н. Гуренкова, И.Н. Елисеева, Т.Ю. Кузнецова и др.; под общ. Ред. Ю.С. Шойгу. – М.: Смысл; Издательский центр Академия, 2009. – 320с.

2. «Экстренная психологическая помощь», Санкт - Петербургский учебно-методический центр по гражданской обороне, чрезвычайным ситуациям и пожарной безопасности. – Санкт - Петербург, 2006 г. – 64 с.

3. Федеральный закон от 21.12.1994 №68 «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера». – 15 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Галанин С.В.

*магистр факультета психологии
Национальный исследовательский
Томский государственный университет
г. Томск, РФ*

ВЛИЯНИЕ ОДАРЕННОСТИ НА УСПЕШНОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изучение одаренности как психического явления изначально актуализировано образовательной практикой. В становлении этой интегральной личностной характеристики значение приобретают детские условия развития. Таким образом, каждый новорожденный ребенок, не имеющий серьезных физиологических, психических недостатков при интенсивном обучении и благоприятных условиях развития в период детского развития способен стать гениальным или, в другом случае, реализоваться в дальнейшем до уровня проявления особых талантов. Основой проявления этих качеств служит детская одаренность, которая и становится начальной точкой на особом пути становления личности [24].

Таким образом, изучение одаренности в настоящее время является одной из актуальных и требует самого пристального изучения.

На ряду с выше сказанным было проведено исследование целью которого стало выявление психолога - педагогических особенностей одаренных подростков.

Была выдвинута гипотеза: чем выше одаренность, тем выше учебная успеваемость.

Выборка состояла из 30 учеников в возрасте 14-15 лет, учащиеся 9-х классов школы №9 и школы №25 города Читы.

Методы исследования:

1. Тест творческого мышления Вильямса, адаптация Е.Е.Туник
2. Тест Самооценка творческих характеристик личности
3. Шкала Вильямса. Опросник для родителей.
4. метод математической статистики метод ранговой корреляции

Спирмена.

Тест творческого мышления Вильямса, адаптация Е.Е.Туник показал, что в экспериментальной выборке по показателям гибкость значение находится выше среднего показателя нормы (11,7), беглость (7,9), оригинальность (24,9), разработанность (18,5), название (19,8), суммарный показатель (80,9)

В контрольной группе гибкость (8,6), беглость (11,8) оригинальность (24,1), разработанность (11,3), название (18,4), суммарный показатель (74,2)

Результаты теста Самооценка творческих характеристик личности в экспериментальной группе показал, что данные по основным показателям любознательность (20,3), воображение (16,6), сложность (17,8) стремление к

рisku (17,9) суммарный показатель (72,7). Показателей, выходящих за пределы нормы, отмечено не было.

В контрольной группе: любознательность (17,8), воображение (16,4), сложность (16,5), склонность к риску (20,1), суммарный показатель (70,8).

Результаты теста Шкала Вильямса в экспериментальной группе: трое родителей (20%) оценили творческие способности своих детей очень низко, суммарный показатель (27,4), один из родителей высоко оценил творческие способности своего ребёнка, суммарный показатель (88,6), остальные родители оценили творческие способности своего ребёнка в пределах нормативных значений.

Результаты теста Шкала Вильямса для родителей в контрольной группе: только один родитель оценил творческие способности своего ребёнка очень низко, суммарный показатель (35,6), и один родитель высоко оценил творческие способности своего ребёнка, суммарный показатель (74,6). Остальные значения находятся в пределах нормативных значений.

Расчет коэффициентов корреляции между различными факторами теста, а также между разными тестами показал:

1. Между показателем оригинальности и суммарным показателем по тесту творческого мышления выявлена сильная корреляция (коэффициент корреляции равен 0,85).

2. Между показателем разработанности и суммарным показателем по тесту творческого мышления также выявлена сильная корреляция (коэффициент корреляции равен 0,71).

3. Существует корреляция между суммарным показателем творческих способностей и суммарным показателем самооценки творческих характеристик личности (коэффициент корреляции равен 0,48).

4. Не выявлено значимой корреляции между суммарным показателем творческой самооценки подростков и оценкой их творческих способностей родителями.

Результаты данного исследования показали, что учебная успешность не является обязательным условием высоких творческих показателей, то есть выдвинутая гипотеза не подтвердилась. Но оказалось, что у ребят, хорошо - и среднеуспевающих в школе, более высокая творческая самооценка. Так же из результатов видно, что всех учащихся из обеих групп можно условно разделить в зависимости от учебной успешности и степени проявления творческих способностей на следующие группы:

1. Подростки, имеющие высокие рейтинги учебной успешности и высокий уровень креативности. Как правило, они имеют адекватный уровень самооценки. Один человек на выборке.

2. Подростки, хорошо успевающие в школе и имеющие уровень творческих способностей выше средней нормы. Или высокая норма. Имеют адекватный уровень творческой самооценки. Таких ребят около одной трети от общего числа испытуемых.

3. Подростки, имеющие средний уровень успеваемости и высокий уровень творческих способностей. Как правило, имеют адекватную творческую самооценку. Таких ребят меньше одной трети от общего числа испытуемых.

4. Подростки, имеющие средние рейтинги учебной успешности и уровень творческих способностей ниже среднего значения нормы, но в пределах нормы.

5. Подростки, слабоуспевающие в школе и имеющие высокий уровень креативности. Такой подросток один на выборке. Имеет адекватную творческую самооценку.

6. Подростки, слабоуспевающие в школе и имеющие уровень творческих способностей среднее значение нормы или выше. Творческая самооценка, как правило, ниже средней нормы. Таких ребят чуть меньше одной трети от всех испытуемых.

Таким образом, успех в учебной деятельности не зависит от одаренности, хотя вносит существенный вклад в его достижения. Для успеха наряду с одарённостью должны стоять и другие психологические составляющие, такие как мотивация, методики и техники преподавания и др.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 320 с.

2. Кулемзина А.В. Детская одаренность: психолого-педагогическое исследование / А.В. Кулемзина. – Новосибирск, Томск: Изд-во Томск. Ун-та, 1999. – 163 с.

3. Одаренные дети: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

4. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / А.И.Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352с.

5. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е.Е. Туник. – СПб.: «Речь», 2003. – 96 с.

Молодцова С.В.

*аспирант кафедры социальной психологии
Московский государственный областной университет
г. Москва, РФ*

ОСОБЕННОСТИ КАРТИНЫ МИРА ШКОЛЬНИКОВ

В психологической науке актуальным является вопрос о том, что определяет деятельность человека, влияет на развитие личности и способствует ее самореализации.

Термин «картина мира» носит междисциплинарный характер. Отдельные области знаний рассматривают научную, языковую, культурную, физическую, информационную, этническую, художественную и т.п. картины мира.

В психологической науке рассматривается субъективная, личностная картина мира, ее особенности, механизмы ее формирования, особенности репрезентации действительности в сознании субъекта, компоненты и содержание картины мира [3; 6].

В качестве синонимичных понятий используются термины «образ мира», «когнитивная карта», «представление о себе и Вселенной», «антиципирующая схема», «схема реальности» (У.Найссер, Ж.Пиаже, Э. Толмен) [1; 2; 6].

Картина мира – совокупность представлений о мире и месте в нем человека, которые регулируют жизнедеятельность индивида определенным для данной культуры образом. В исследованиях субъективной картины мира рассматриваются формирование и развитие индивидуальной системы представлений о мире, обществе, о себе [4; 5].

Картина мира представляет собой целостное, динамическое образование психики, рассматриваемое в единстве трех компонентов: образа Я, образа другого, обобщенного образа предметного мира. Картина мира детерминирует восприятие субъектом окружающей действительности, регулирует его поведение и деятельность (Ю.А.Аксенова, Е.Ю.Артемьева, А.Н.Леонтьев, В.Ф.Петренко, В.В.Петухов, В.П.Серкин, С.Д.Смирнов и др.) [1; 2; 4; 5; 6]. Именно этим и определяется актуальность изучения выбранной темы.

Объект исследования: картина мира школьников.

Предмет исследования: особенности картины мира школьников.

Целью исследования является изучение особенностей картины мира школьников.

Достижение поставленной цели осуществлялось посредством решения **задач исследования:**

- выявление и анализ составляющих картины мира личности подростков;
- на основании обобщения теоретических и экспериментальных данных выявление универсальных и специфических характеристик картины мира личности учащихся средней школы.

В качестве научного предположения выступила следующая **гипотеза** психологического исследования: картина мира учащихся имеет особенности, специфические для определенного возрастного периода.

База исследования: 2, 5, 8, 11 классы МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 8» г. Пересвета. Количество респондентов составило 75 человек.

Были использованы методики:

- Проективная рисуночная методика «Карта мира», разработанная Е.Б.Весна.

Результаты показали, что картина мира школьников состоит из следующих компонентов: дом, семья (36%), домашние питомцы (32%), хобби (28%), образование, развлечения, «Я» (24%), друзья, природа (12%) у **учащихся начальных классов**; дом, семья (23%), хобби (20%), материальные ценности (17%), друзья, общение (9%), домашние питомцы (8%), развлечения (8%), нематериальные ценности (6%), образование (4,5%), «Я» (4,5%) у **младших подростков**; дом, семья (20%), друзья, общение (19%), нематериальные ценности (14,5%), развлечения (14%), материальные ценности (10%), образование (7%), хобби (6%), потребности (5%), Я (2%), природа (0,5%) у **старших подростков**; дом, семья (23%), друзья, общение (20%), материальные ценности (13%), нематериальные ценности (11%), образование (11%), хобби

(10%), природа (6%), развлечения (5%), потребности (1%) у старшекласников.

Показано, что в младшем школьном возрасте основными компонентами картины мира являются дом, семья (значима для 21% школьников), домашние питомцы (значима для 17% школьников), хобби (значима для 15% школьников); в младшем подростковом возрасте основными компонентами картины мира являются дом, семья (значима для 83% школьников), хобби (для 44% школьников), материальные ценности (для 39% школьников); в старшем подростковом возрасте – дом, семья (для 95% школьников), развлечения (76%), возрастает значимость межличностного общения (категория «друзья, общение» значима для 71% школьников). По сравнению с младшим подростковом возрастом, появляются такие категории картины мира как «потребности» и «природа». У старшекласников основными компонентами картины мира являются дом, семья (значима для 100% школьников), друзья, общение (значима для 100% школьников), хобби, материальные ценности, образование (значимы для 50%) школьников.

Таким образом, можно отметить, что во 2, 5, 8, 11 классах у учащихся основными составляющими картины мира являются дом, семья. Ведущая деятельность подросткового возраста — интимно-личностное общение со сверстниками. Это объясняет тот факт, что одно из главных мест в картине мира учащихся старшего подросткового возраста и старшекласников занимает общение и друзья (при этом школьники указывают не только друзей и группы сверстников, но и «любимых», «близких» людей). Возрастание роли нематериальных ценностей у старших подростков объясняется возникновением влюбленности в этом возрасте, многие школьники указывают важным составляющим картины мира «любовь», «счастье» и т.п. Младшие подростки, посещая различные кружки, секции, общаются со сверстниками, находят там друзей, для многих из них хобби является средством самовыражения, возможностью показать собственную значимость.

Таким образом, отмечая динамику картины мира, стоит выделить то, что никто из учащихся старших классов не указал себя («Я») как отдельный компонент картины мира, это объясняется тем, что компонент «Я» интегрируется в остальные категории, и для старшекласников нет необходимости выделять «Я» как отдельную часть картины мира.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Образ мира. Избранные психолог. произведения, М.: Педагогика, 1983, С. 251-261.
2. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3–13.
3. Мухина В.С. Картина мира: индивидуальные различия // Феноменология развития и бытия личности. Избранные психологич. труды. М.; Воронеж, 1999
4. Петренко В.Ф. Личность человека – основа его картины мира // Модели мира / Отв. ред. Д.А. Поспелов. М., 1997. С. 9–24.

5. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления. Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология, 1984, № 4. С.13-20.

6. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1981. № 3. С. 15–29.

Нухова С.В.

учитель начальных классов, психолог

МБОУ СОШ№3

г. Ханты-Мансийск, РФ

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПЕРЕХОДУ НА ВТОРУЮ СТУПЕНЬ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из наиболее рельефных периодов личностного развития школьников является время их перехода из начальной школы на более высокую ступень образования, когда существенно меняется объективная социальная ситуация развития. Поэтому диагностика психологической готовности учащихся ко II ступени общего образования - одна из важнейших задач, стоящих перед школой.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №3» г. Ханты-Мансийска. В исследовании принимали участие учащиеся 4-х классов.

Цель исследования заключается в изучении психологической готовности к обучению в основной школе младших школьников.

Для достижения поставленной цели была использована методика Т.М.Князевой [1] т.к. данная методика включает в себя исследование всех структурных компонентов психологической готовности младших школьников к переходу в среднее звено, включающих в себя субъективную часть готовности и объективные показатели психического развития ребенка:

- интегративно-личностный;
- мотивационный;
- ориентировочный;
- интеллектуальный;
- регулирующий;
- социальный.

Для изучения ПГ ребенка и ее составляющих необходимо диагностировать каждый из вышеназванных компонентов, определив специфику и уровень их развития. В зависимости от степени проявления каждого из критериев во время диагностического обследования оценивался уровень развития того или иного компонента готовности, а также готовности к обучению в средней школе в целом.

Анализ особенностей развития *мотивационного компонента* ПГ у младших школьников показал, что у 24% учащихся (3 уровень) интерес к учебной деятельности ситуативен, познавательный мотив ярко не выражен.

Значительное место занимают внешние мотивы. У 4% (4 уровень) интерес к решению учебной задачи выражен слабо и проявлялся только на первом этапе деятельности, преобладает эмоциональная мотивация. Нет четких представлений о том, что ожидает его в пятом классе, имеет негативную установку, считая, что будет хуже учиться, его чаще будут ругать. Исследование мотивационной готовности к обучению в основной школе у младших школьников показало, что и для детей, имеющих достаточно высокий уровень мотивации, и для учащихся с низкой мотивацией характерны тревожные ожидания предстоящей деятельности.

Анализ результатов исследования *ориентировочного компонента* ПГ к обучению в основной школе у младших школьников показало, что 48% учащихся (3 и 4 уровни) нуждаются в помощи, так как у этих детей овладение необходимыми ориентировочно-деятельностными умениями (осмысливать и ставить цель, намечать план деятельности, обдумывать предстоящие действия) не сформированы как актуальные операции, и имеющийся потенциал учащихся развит не в должной степени, поскольку выполнение даже школьных программных требований в этой области встречает у детей трудности, особенно при самостоятельной деятельности.

Исследование *интеллектуального компонента* показало, что только 16% учащихся выполнили правильно все логические операции, выбрали правильно приемы для решения учебной задачи. Смогли связно и последовательно пояснить ход выполняемых действий. 36% (2 уровень) учащихся необходимые интеллектуальные операции выполнили в основном правильно, допуская единичные логические ошибки. Иногда затруднялись в пояснении некоторых своих действий. Таким образом, у 48% учащихся не реализованы возрастные возможности в развитии интеллектуальных навыков. В пятом классе эти дети будут испытывать серьезные трудности в овладении учебным материалом.

Результаты изучения особенностей развития *регулирующего компонента* ПГ у младших школьников показало, что 56% детей (1 и 2 уровни) по этому аспекту ПГ вышли на уровень возрастной нормы. Возрастные особенности развития самоконтроля и самооценки у этих учащихся характеризовались способностью к пошаговому самоконтролю (что показало незначительное число допущенных ошибок), умением выявить и исправить допущенные ошибки, способностью правильно классифицировать большинство из найденных ошибок и близкой к адекватной конкретной самооценке. Характерной особенностью детей на третьем уровне (36%), были проявления тревожности, неуверенности, нестабильности самоконтроля при выполнении заданий. Это проявилось в различном его качестве при выполнении заданий, в скачкообразном темпе деятельности, а также в стремлении этих детей получить одобрение и поддержку взрослого в ходе работы. 8% учащихся (4 уровень) показали неумение находить и исправлять свои ошибки. Затрудняются классифицировать их. Самооценка не ориентирована на критерии.

При исследовании *социального компонента* ПГ 36% учеников в процессе совместного решения учебной задачи проявляли повышенную тревожность, затруднялись в нахождении общих способов взаимодействия, зачастую

склонялись к индивидуальному решению проблемы, не всегда контролировали проявления отрицательных эмоций. Таким образом, у 36% четвероклассников при переходе в основную школу могут возникнуть трудности в общении с педагогами и учащимися. Неприятие новых социальных требований и неготовность к ним может повлиять на весь процесс обучения в новых условиях.

Исследование особенностей развития *интегративно-личностного компонента* ПГ у младших школьников показало, что 36% учащихся (3 уровень) не проявили потребности в самостоятельном решении проблемы, ожидали помощи, проявляли повышенную тревожность. Активность носила эпизодический характер. 12% долго не начинали работать, им требовалась дополнительная стимуляция, поощрение. Отсутствие стремления к самостоятельному познавательному поиску решения задачи, слабость волевых усилий приводили к тому, что любой этап выполнения задания воспринимался детьми как трудноразрешимый и непонятный даже после стимулирующей и поясняющей помощи взрослого. Предложение «дальше подумай сам» у большинства из них не вызывало желания продолжить работу самостоятельно.

Таким образом, 48% учащихся могут испытывать трудности в пятом классе при выполнении самостоятельных и практических работ, так как не обладают в достаточной мере активностью и самостоятельностью при выполнении учебных задач.

По уровню и характеру сформированности можно отметить *социальный компонент* психологической готовности. На уровень возрастной нормы по нему вышли 64% школьников. Эти данные согласуются с общей тенденцией возраста и отражают нарастающую социальную активность и позитивную направленность на взаимные контакты у школьников в 10-11 лет (Д.Б.Эльконин) [2].

Приведенные количественные и качественные данные о развитии ПГ к обучению в средней школе у младших школьников говорят нам о том, что формирование психологической готовности младших школьников к переходу на вторую ступень общеобразовательной школы требует организации специальной совместной работы психологов, педагогов и родителей. При отсутствии в начальной школе специальной коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы по формированию ПГ к обучению в средней школе, уровень ее развития не достигает необходимой возрастной нормы. В результате чего большое количество детей к окончанию начального звена оказывается психологически не готово к обучению на второй ступени общеобразовательной школы.

Литература

1. Князева, Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование [Текст] / Т.Н. Князева. – СПб.: Речь, 2007. – 119 с.
2. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младших школьников [Текст]: Избранные псих. труды / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

Булатова О.В.
к.псих.н., доцент
Югорский Государственный Университет
г. Ханты-Мансийск, РФ

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОСТАВЛЕНИЮ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ

С проблемой составления психокоррекционных программ сталкиваются большинство практикующих психологов, а также студентов обучающихся по разным направлениям. Это связано, во-первых, с отсутствием единого подхода к «психолого-педагогической коррекции» как практическому виду деятельности педагога-психолога. Исследователи используют разнообразные трактовки: «психокоррекция», «коррекционная деятельность», «психолого-педагогическая коррекция», «диагностико-коррекционная работа». Это обусловлено тем, что термин «коррекция психического развития» как «совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребенка» впервые был употреблен в дефектологии, а затем был перенесен в область нормального развития.

Во-вторых, психолого-педагогическая коррекция в настоящий момент является методически слабо разработанной. Ее описание разбросано по многочисленным источникам, что делает их малодоступными для системного использования. В связи с этим хотелось бы отметить, что в данной статье речь идет об области психологической помощи нормально развивающимся детям. То есть это те дети, которые не имеют медицинских противопоказаний к обучению по общеобразовательным программам. Но в то же время характеризуются педагогической запущенностью, парциальными недостатками развития, функциональными отклонениями в состоянии здоровья. Проблемы этих детей не носят органического характера. Они обусловлены недостатками воспитания, ущербной средой дошкольного развития. В педагогике за такими детьми закрепилось определение «дети риска школьной дезадаптации», или просто «дети группы риска».

Применительно к детскому возрасту под психологической коррекцией понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности по исправлению таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической «оптимальной» модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза [4,с.3].

Исходя, из понимания психолого-педагогической коррекции как «создания оптимальных возможностей и условий для психического развития в пределах нормы» в отечественной психологии выделяют следующие три основных направления и области постановки коррекционных целей [4]:

1. Оптимизация социальной ситуации развития.
2. Развитие видов деятельности ребенка.
3. Формирование возрастнопсихологических новообразований.

Под психолого-педагогической программой понимается комплекс взаимосвязанных психолого-педагогических мероприятий, направленных на достижение целей обучения, воспитания и развития, реализация которых ограничена конкретными временными рамками [3].

При этом психокоррекционные программы, психолого-педагогические программы, развивающие программы и т.д. рассматриваются нами как синонимы, так как все они связаны с коррекционным воздействием или исправлением таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической «оптимальной» модели этого развития.

Интегрировав имеющиеся в нашем распоряжении материалы, отражающие взгляды и опыт различных исследователей и авторов психокоррекционных программ, мы разработали методические рекомендации к разработке программ. Сначала необходимо определить основную концепцию, в рамках которой осуществляется психолого-педагогическая коррекция или другими словами основную идею и психологически обосновать ее. Структура программы психологической коррекции для детей с нормальным уровнем развития, по нашему мнению, должна включать следующие составляющие:

1. Цель программы – формулируется в зависимости от того, на какую сферу психической деятельности, на формирование каких функций, процессов, состояний, вида деятельности направлено коррекционное воздействие, какого результата планирует достичь педагог-психолог.

2. Принципы психологической коррекции – представляют собой законы (правила), с учетом которых строится психокоррекционное воздействие.

Составляя различного рода коррекционные программы, необходимо опираться на следующие принципы: системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; единства коррекции и диагностики; приоритетности коррекции каузального типа; деятельностный принцип коррекции; и т.д. Можно выделить и другие принципы, в частности речь идет о специфических принципах, отражающих специфику программы и зависящих от творческой задумки автора.

3. Задачи программы – конкретизируют цель программы. В них отражается принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач, который указывает на необходимость присутствия в любой программе задач трех видов: коррекционных, профилактических и развивающих. При определении задач программы нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами и сиюминутными трудностями развития ребенка, а нужно исходить из ближайшего прогноза развития.

4. Направления коррекционного воздействия – здесь указывается, на какие психические функции, процессы или виды деятельности детей направлено коррекционное воздействие (обычно 2-4 направления). В каждом направлении или блоке определяется цель.

Например, в программе выделить два направления: первое направление можно акцентировать на психолого-педагогическом просвещении, участвующих

в эксперименте; второе направление может предполагать практическую работу [1].

5. Организация занятий. Здесь нужно продумать такие моменты: количество и возраст участников, примерное количество занятий (определение общего времени, необходимого для реализации всей коррекционной программы), их регулярность и продолжительность, требования к помещению и оборудованию.

6. Этапы психолого-педагогической коррекции – отражают динамику психокоррекционного процесса, относительно законченные периоды, в течение которых реализуются те или иные задачи. А.А. Осипова описывает психокоррекционный комплекс следующим образом: диагностический блок направлен на диагностику особенностей развития личности, формирование общей программы психологической коррекции. Установочный блок предназначен для побуждения желания взаимодействовать, повышение уверенности клиента в себе, формирование желания сотрудничать с психологом и что-либо изменить в своей жизни. Коррекционный блок – гармонизация и оптимизация развития клиента, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение способами взаимодействия с миром и самим собой, овладение определенными способами деятельности. Блок оценки эффективности коррекционных воздействий направлен на изменение психологического содержания и динамики реакций, способствование появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний [2].

В каждом блоке описывается общее количество отведенных коррекционных мероприятий, их структура (если конечно она меняется), раскрываются компоненты занятия.

7. Планирование психологической коррекции – данная часть программы предполагает планирование коррекционно-развивающих занятий, примером которого может быть следующая форма:

Направления	Задачи	Методы и приемы коррекционного воздействия	Виды мотивационной направленности

8. Методы коррекции – способы воздействия, которые предполагается использовать при коррекции, развитии или формировании того или иного процесса, состояния и др.

К основным методам психокоррекции относят игротерапию (ролевую игру), арттерапию (музыкатерапия, библиотерапия, танцевальная терапия проективный рисунок, сказкотерапия, куклотерапия и т.), психогимнастику, методы поведенческой коррекции, психодрама.

Содержательная часть включает в себя конспекты занятий. Конспекты коррекционно-развивающих занятий должны быть приложены к психокоррекционной программе, цели, задачи, упражнения и техники, предусмотренные в конспектах занятий не должны рассогласовываться с содержанием психокоррекционной программы.

Предложенная структура психокоррекционной программы является примерной и может дополняться, сокращаться, модифицироваться в зависимости от задумки и творчества педагога-психолога.

Литература

1. Булатова О.В. Родительско-детские отношения как фактор формирования познавательного интереса у младших школьников с ЗПР [Текст]: автореф. дис... канд. псих. наук / О.В. Булатова. – Н.Новгород, 2007. – 25с.
2. Осипова А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А. Осипова. – М.: Учебное пособие для студентов вузов.– М.: ТЦ «Сфера». – 2004.– 512 с.
3. Положение о III Всероссийском конкурсе психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы» // Вестник практической психологии образования. 2011. №2. – С. 6-8
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.

Беткер Л.М.

*к.пс.н. кафедры педагогики и психологии
БУ ДПО ХМАО-Югры «Институт развития образования»,
г. Ханты-Мансийск, РФ*

ИСТОЧНИКИ ТРУДНОСТЕЙ НЕУСПЕВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Оказание психологической помощи неуспевающим младшим школьникам – одна из задач психологической службы школы. Эффективность оказания психологической помощи неуспевающим школьникам в первую очередь будет зависеть от диагностической работы с детьми, позволяющей своевременно выявить особенности развития ребенка как субъекта учебной деятельности.

Младший школьный возраст характеризуется сменой ведущего типа деятельности – учебной и перед психологом встает задача анализа тех психических процессов и личностных свойств, которые должны быть задействованы для реализации учебной деятельности. В современных исследованиях отмечается, что обучение в современных условиях требует для своего осуществления наличия определенных характеристик мышления и деятельности, и что необходимо искать именно их, а не просто исследовать память, внимание, восприятие и воображение.

Неуспевающие школьники – школьники, результаты учебной деятельности которых много ниже требований учебного процесса[2, с.10]. В исследованиях по проблеме пониженной обучаемости в качестве причин школьной неуспеваемости выделяются недостатки интеллекта, характерные для этой категории школьников особенности познавательной деятельности: слабая поисковая активность, несобранность, невнимательность, низкая работоспособность, а также негативные линии личностного развития[1,3].

Оценка интеллектуального и личностного потенциала обучаемости неуспевающих детей, поступающих на обследование в городскую ПМПК и было целью нашего исследования. Выборку для исследования (21 человек) составили учащиеся 1-2 классов, направленные на городскую ПМПК в мае 2013 года.

Исследование было проведено с помощью комплекса диагностических методик Л.А. Ясюковой: тест Тулуз-Пьерона (внимательность), тест Равена (серия А и В) (визуальное мышление), методика на оценку интуитивного визуального анализа-синтеза и интуитивного речевого анализа-синтеза (понятийное интуитивное мышление), методика Тэмл-Дорки-Амен[4, с.51].

Процедура тестирования предполагала групповую(тест Тулуз-Пьерона, тест Равена (серия А,В) и индивидуальную форму проведения (оценка интуитивного визуального анализа-синтеза и интуитивного речевого анализа-синтеза, тест Тэмл-Дорки-Амен).

Количественная обработка эмпирических данных определялась путем сравнения индивидуальных результатов тестирования с нормативными данными для соответствующего класса. Для интеллектуальных тестов это: «зона «патологии» (некоторые задержки в интеллектуальном развитии); слабый уровень развития способностей, явный их недостаток, который может существенно осложнять обучение ребенка по определенным предметам; средний уровень, свидетельствующий о начальной стадии формирования той или иной, необходимой для обучения в школе интеллектуальной операции; хорошего уровня или наличия задатков к определенным видам интеллектуальной деятельности; высокого уровня или талантливости.

Первой, характерной особенностью познавательной деятельности неуспевающих младших школьников стала невнимательность. По результатам решения теста Тулуз-Пьерона были выявлены специфические особенности в развитии функции внимания неуспевающих младших школьников. Так, 28,6% (6) младших школьников по уровню концентрации внимания попадают в «зону патологии», что свидетельствует о вероятности наличия ММД (минимальная мозговая дисфункция) при превышающих возможности ребенка нагрузках. У 28,6% (6) школьников выявлен слабый уровень развития внимательности, явный ее недостаток, который существенно осложняет обучение, что проявляется в ошибках при списывании, неумении следовать инструкции. Если показатели точности оказывались в зоне «патологии» или слабого развития, то дополнительно анализировался показатель «скорость» внимания. Так, установлено, что из числа детей со слабым развитием внимательности для 23,8% обследованных младших школьников характерен слабый уровень скорости переработки информации, что повышает вероятность ММД и требует консультации психоневролога. Средний – достаточный – уровень внимательности установлен лишь у 9, 5% (2) младших школьников. В то же время, установлено, что у 28,6% (6) обследуемых младших школьников внимательность на хорошем уровне и у 4,76% (1) на высоком уровне, что свидетельствует о нейрофизиологической зрелости детей и способности к саморегуляции в процессе учебной деятельности. Следовательно, причина

ошибок у таких детей связана не с невнимательностью, а с незнанием или непониманием учебного материала.

Вторым, значимым для выявления источников школьных трудностей, проанализирован показатель визуального мышления. На основании анализа заданий теста Равена (серия А,В) было установлено, что у большинства обследуемых младших школьников визуальное линейное мышления (элементарный зрительный анализ) 52,4% и визуальное структурное мышление 57,1% на среднем уровне, что означает, что аналитико-синтетическая деятельность только начинает складываться. В процессе обучения частично младшим школьникам требуется помощь. Самостоятельно в заданиях учащиеся разбираться еще не умеют.

У части обследуемых неуспевающих младших школьников (33,3%) намечаются положительные тенденции в формировании визуального линейного мышления, что свидетельствует о присутствии элементарного анализа в визуальном мышлении, однако «хорошее» визуальное структурное мышления, т.е. способность к синтезу, отмечается только у 4,8%. Л.А. Ясюкова характеризует данную особенность тем, что иногда способность к синтезу формируется позже, хотя мы и привыкли воспринимать операции анализа-синтеза целостно[3,с.88].

И наконец, «группу риска» составили дети со слабым уровнем развития визуального линейного (14,3%) и визуального структурного мышления (38,1%), для которых характерно замедление в становлении мышления. Так, самостоятельно такие дети не умеют разделять целое и его часть. Представление о том, что части, из которых состоит целое, могут отличаться от целого, не равны ему, – еще отсутствует, особенно трудной для таких детей становится математика.

Особый интерес при анализе источников школьных трудностей для нас представило интуитивное понятийное мышление, связанное с возможностью самостоятельно разбираться в материале, необходимое как база для усвоения школьных знаний. Этот показатель является предпосылкой формирования полноценного понятийного мышления [4,с.152]. Установлено, что у 47,6% понятийное интуитивное мышление на среднем уровне, что свидетельствует о том, что необходимые предпосылки понятийного мышления сформированы, однако для полноценного его становления еще необходима помощь. В зоне неблагополучия находятся 38,1% обследованных школьников, что свидетельствует о том, такие дети не только не способны самостоятельно разбираться в каких-либо научных построениях школьной программы, но и не видят смысла в том, что им приходится делать на уроках.

Дополнительным источником для анализа личностного неблагополучия неуспевающих младших школьников послужили показатели повышенной тревожности у 57,1% (12 учеников), свидетельствующие о присутствии беспокоящих факторов, что становится предметом уточнения и обсуждения на консультации с педагогами и родителями.

Таким образом, результаты оценки познавательной и личностной сферы неуспевающих младших школьников позволили нам установить, что

источниками трудностей в овладении учебной деятельностью является сниженный познавательный потенциал, отставание в его развитии. В связи с этим одной из задач по коррекционно-развивающей работы должно стать целенаправленное развитие мыслительной деятельности, таких ее операций как анализ, синтез; формирование умения выделять внутреннюю смысловую структуру и логику текстов; умения произвольно управлять своим восприятием, вниманием, подчинять деятельность поставленной задаче. Следует отметить, что коррекционно-развивающая работа с неуспевающими младшими школьниками потребует изменения условий работы ученика, соблюдения принципа индивидуализированной помощи.

Литература

Булатова О.В. Познавательный интерес в структуре общей способности к учению у младших школьников с ЗПР// Сибирский психологический журнал.– Томск, 2010.– № 37. – С. 30–35

Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

Ульенкова У.В. Проблема пониженной обучаемости у дошкольников // Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия :учебное пособие для студентов факультетов психологии. – СПб.: Речь, 2004. – С.344-356.

Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе : методическое руководство / Л. А. Ясюкова. – СПб. : ИМАТОН, 2006. – 204 с.

Камзина О.А.

*асс. кафедры социальной психологии
Самарский Государственный Университет
г. Самара, РФ*

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СООБЩЕСТВА «CHILDFREE»

Модели «материнства» и «отцовства» имеют длительную эволюционную историю, однако изменения в обществе обусловили появление новых субкультурных объединений и идейных сообществ, к числу которых можно отнести сообщество - «Childfree». В настоящее время эмансипация женщины позволяет ей отказываться от репродуктивной функции, открыто заявлять о своей позиции. Выбор установки на «бездетность» освобождает человека от ряда функций, идущих вразрез собственным, что помогает ориентироваться на индивидуальность. М. Мид. утверждает, что материнские чувства биологически глубоко заложены, и подавить их возможно только сложными социальными установками [2, с.180].

«Childfree» это социально-психологический феномен современного общества, определяемый совокупностью различного рода факторов и имеющий ряд аспектов – социальный, экономический, политический, психологический и т.д.

В проведенном исследовании уделялось внимание психологическому аспекту включения человека в сообщество Childfree и развитию у него установок на бездетность. Поэтому стало актуальным обратиться к теории Э.Берна о жизненных сценариях. Э. Берн определил жизненный сценарий - как план жизни, который составляется человеком в детстве и подкрепляется родителями. На его формирование оказывают влияние детский опыт взаимодействия с людьми, родительские оценки и прямые указания, а так же социальные условия в которых происходит развитие ребенка.

Известно, что собственный детский опыт взаимодействия с матерью, формирует способность женщины «быть хорошей матерью» в будущем. А источником непрочной привязанности матери к ребенку, являются глубокие конфликты её детства, соответственно у отвергающего ребенка существует тенденция стать отвергающим родителем [1, с. 22].

На основе анализа литературы и материалов интернет-сообществ была выдвинута следующая гипотеза:

Осознанное нежелание иметь детей связано с наличием в структуре жизненного сценария особых родительских драйверов и предписаний, которые формируют определенную систему жизненных ценностей и отношение к детям и детству.

Для проверки гипотезы, было проведено исследование, которое заключалось в контент-анализе текстов-высказываний в Интернет-группах «Childfree» и Интернет-анкетирование. В анкетирование были включены

методики В.А. Петровского «Детские мысли» и «Выбор слов», определяющие предписания и драйверы, посылаемые родителями в детстве, а так же вопросы, касающиеся детских взаимоотношений со значимыми взрослыми, также идентификация себя с любимыми сказочными персонажами. В процессе математической обработки использовался U-критерий Манна-Уитни.

Выборка состояла из 78 человек, которая в дальнейшем была разделена на две группы. Экспериментальную группу составили 39 респондентов в возрасте от 25 до 45 лет, которые дали отрицательный ответ на вопрос составленной анкеты: «Хотите ли Вы иметь детей, если их у Вас ещё нет?».

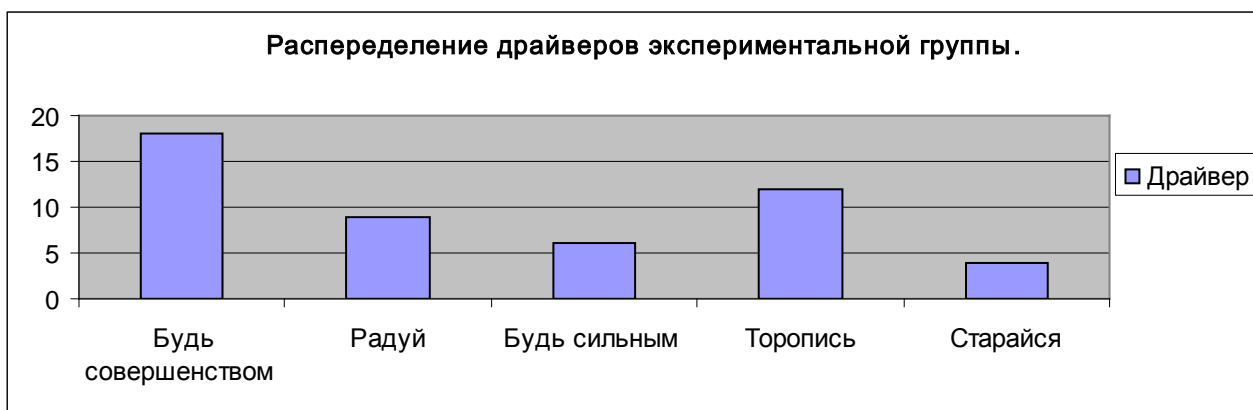
Контрольную группу составили 39 человек в возрасте от 25 до 35 лет, которые дали положительный ответ на вопрос составленной анкеты: «Хотите ли Вы иметь детей, если их у Вас ещё нет?».

При анализе текстов-высказываний мы предположили, что на основе объективных факторов, обуславливающих возникновение идеологии «бездетности», существуют и личностные факторы. С помощью контент-анализа текстов-высказываний с форумов, мы попробовали определить категории молодых людей поддерживающих данное убеждение.

В.А. Петровский, на основании драйверов психолога Т. Кейлера, разработал свой опросник для выявления доминирующих поведенческих драйверов, которые, по его мнению, доступны человеку к осознанию и при желании, избавлению от них [3, с. 38]. В методике использованы драйверы: «Будь сильным», «Радуй», «Будь совершенством», «Торопись» и «Старайся».

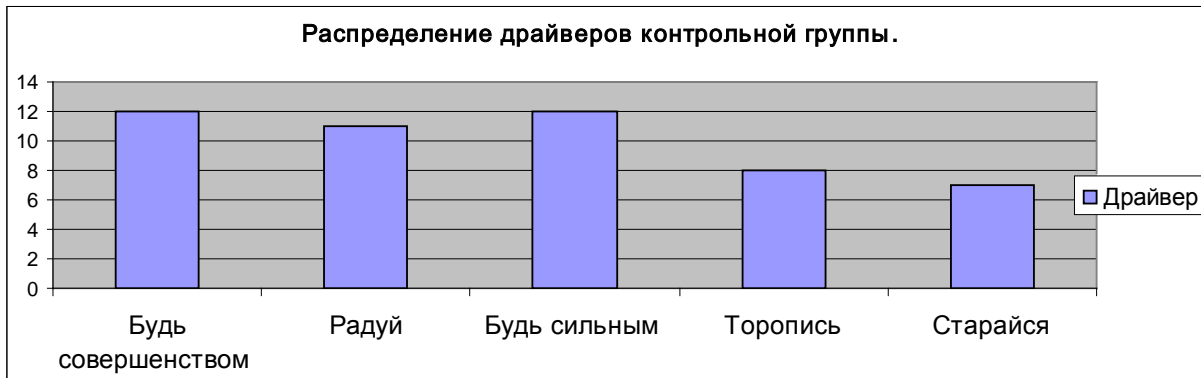
Результаты опросника «Выбор слов» по экспериментальной и контрольной группе представлены ниже (Диаграмма 1), (Диаграмма 2).

ДИАГРАММА 1



У экспериментальной группы обнаружился ведущий драйвер «Будь совершенством», возможно, он определяет стремление к идеалу, заложенному в детстве родителями и желание впоследствии себя с ним сравнивать.

ДИАГРАММА 2



У контрольной группы ведущего драйвера не выявлено, людям с традиционной установкой на репродуктивное поведение в той или иной степени подходят все драйверы.

В результате экспериментального изучения особенностей жизненных сценариев «Childfree» и путем математико-статистической обработки данных экспериментальной и контрольной групп, были сделаны следующие выводы:

1. Сообщество Childfree представляют наиболее эмансипированная, образованная и профессионально востребованная часть общества. Большая часть представителей сообщества «Childfree» являются женщины, мужчины составляют 20-30% представителей сообщества.

2. Мотивы «Childfree» отличаются в зависимости от половой принадлежности: женщины-«Childfree» отказываются в пользу карьеры, а мужчины-«Childfree» - чтобы не работать. Фактически, происходит инверсия традиционно закрепленных ролей мужчины и женщины.

3. При актуализации детских воспоминаний самым счастливым возрастом они называют подростковый возраст и раннее детство. Особый страх в детстве был относительно матери, что можно интерпретировать как ненадежную привязанность в младенчестве и материнской эмоциональной холодностью.

4. Детское мироощущение адептов сообщества характеризуется состоянием опасности, одиночества и угрозой. Цитирую: «злорада окружающих, обида, разочарование, страх, пустота, одиночество...» [4]. Возможно, этим объясняется объединение в группы и принятие ими образования чувство общности «мы-чувства», а позиция, которую они занимают, позиция - «против всех», позиция превосходства, то есть Я-ОК, Ты – не ОК. Можно предположить, что у них сформировалось в детстве базовое недоверие к миру. А ведущим переживанием в ранних воспоминаниях является обида.

5. Идентификация со сказочным персонажем у участников Childfree обнаружилась с героями мистических сюжетов, где герои находятся в поисках своей Эго-идентичности и самоопределения или их жизни происходят в «иной» реальности (комбинирование и моделирование реального и мистического, существующего и несуществующего). Возможно, испытуемые используют такой механизм защиты как уход в фантазии, отрыв от реальности. Что может охарактеризовать личность как инфантильную и незрелую.

6. Типичными для Childfree являются драйвер «Будь совершенством», который определяет стремление к идеалу во взрослой жизни, и предписание

«Не принадлежи», которое затрудняет построение близких отношений. Хотя большинство представителей экспериментальной группы состояли в гражданском или официальном браке, мы предполагаем, что эти отношения дистанцированы и духовная близость в них отсутствует.

Проведенное исследование показало, что на формирование жизненного сценария с установкой «Childfree», влияют родительские послания. Адепты сообщества «Childfree» отличаются своими установками. Они бессознательно выбирают особый тип сценарного поведения, реализуемый ведущим драйвером «Будь совершенством» и предписанием «Не принадлежи». Что обуславливает их осозанный отказ от деторождения в репродуктивном возрасте.

Литература

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей [Электронный ресурс] / Пер. с англ. В.В. Старовойтова —2-е изд. — М.: Академический Проект, 2004.— 232 с.

2. Мид М. Мужское и женское. Исследования полового вопроса в изменяющемся мире [Электронный ресурс] / М., РОССПЭН, 2004, с. 174-188.

3. Психология воспитания [Текст] / Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов. / А.Д. Грибанова, В.К. Калининко, Л.М. Кларина и др.; под редакцией В.А. Петровского. – 2-е изд. – М.: Аспект пресс, 1995. – 152 с.

4. <http://vk.com/childfree.zone>

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА.

Иванова Г.К.

*зам. по учебно-воспитательной работе
КСОУ «Ханты-Мансийская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа VIII вида»,
г.Ханты-Мансийск, РФ*

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Модернизация системы образования РФ ставит перед образовательными учреждениями новые цели и задачи. Поэтому школы также вынуждены и должны изменяться, чтобы быть способными удовлетворять новые требования, которые к ним предъявляет общество и государство в ближайшей перспективе.

Специальные школы выполняли следующий социальный заказ: коррекционно-развивающая работа, направленная на коррекцию вторичного и компенсацию первичного дефекта ребенка с ОВЗ. А целью специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида являлась коррекционная направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей, их трудовая подготовка и социальная адаптация с целью подготовки выпускников к самостоятельной жизни и труду [5].

Сегодня государство предъявляет следующие требования к школе, обучающей и воспитывающей детей с ОВЗ: коррекция нарушений развития и социальная адаптация, оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальное развитие этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ОВЗ. При этом в официальных документах не указано конкретно кому адресовано данная роль, и кому отдается приоритет. В Законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ, где в ст. 79 п. 4 прописано, что ... «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [2]. Все это свидетельствует о дополнительном праве детей с ОВЗ и инвалидов на предоставляемые образовательные услуги, мы полагаем, речь идет об их вариативности.

Сегодня специальные школы находятся в «тупике» и неопределенности, так как приоритетным направлением государственной политики (в частности на местах) является инклюзивное образование детей с ОВЗ. Но конкретных нормативных документов, которые бы определяли, какие изменения ждут систему специального образования, нет. Вся информация находится на уровне слухов или рассуждений и дискуссий ведущих научных сотрудников. Конечно, изменение и реформирование системы специального образования РФ неизбежно. Но вопрос о функционировании специальных (коррекционных)

общеобразовательных школ VIII вида на современном этапе развития данной педагогической системы остается дискуссионным и открытым.

По мнению Н. Н. Малофеева, подавляющее большинство детей с ОВЗ, которые сегодня обучаются в специальных классах, могут и должны интегрироваться в общеобразовательные учреждения. Но на их место в хорошие спецшколы должны прийти те, которые раньше считались необучаемыми, тяжелыми (www.rain.ru) [4].

Л.М. Кобрина считает, что специальная (коррекционная) школа должна стать научной площадкой транслирующей свой опыт в общеобразовательные учреждения, т.е. может выступить в роли «ресурсных центров», на базе которых и произойдет так называемое «слияние» двух образовательных систем в виде курсов переподготовки и повышения квалификации, практических занятий, семинаров, мастер-классов и пр. Ресурсные центры, которыми могут и должны стать специальные школы, обеспечат внедрение дистанционных технологий, комплектацию и сопровождение процесса инклюзии в общеобразовательные учреждения, внедрение коррекционно-развивающей работы и многое другое[5].

Другой вариант функционирования СКОШ VIII вида предлагает Е.Л. Инденбаум. В основном для решения задач экономической социализации в городах: также ресурсным центром, куда дети с ОВЗ по запросу родителей могут приходить во второй половине дня для совместных или индивидуальных занятий такого плана, где в штате есть необходимые специалисты, готовые организовать обучение ручному труду и предпрофессиональную подготовку, формирование всех сфер жизненной (социальной) компетенции[3].

Все это предъявляет серьезные требования к организации всего педагогического процесса в школе. Анализ источников позволил нам сделать вывод о том, что состояние изученности проблемы деятельности СКОШ VIII вида на современном этапе, системы ее работы практически не исследована. Поэтому возникает необходимость разработки новой модели функционирования СКОШ VIII вида на современном этапе развития модели образования РФ. Это позволит вывести школу на новый уровень, отвечающий современным требованиям и создать для города (района) альтернативные услуги (направленные на: удовлетворение нужд общеобразовательных школ, реализующих инклюзивный принцип, и детей с ОВЗ и их родителей).

Так, в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре организаторы образования деятельность специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида видят следующим образом: обучение детей со сложной структурой дефекта, умеренной и тяжелой умственной отсталостью в специальной (коррекционной) школе 8 вида, что дает возможность предположение о сохранении данного вида школ [6].

По нашему мнению именно СКОШ VIII в имеет материально-техническую базу для создания условий, удовлетворяющих особым образовательным потребностям школьников с ОВЗ, достаточное число специалистов коррекционных служб (учителей-дефектологов, логопедов, педагогов-психологов) и оборудованных помещений для их работы; кабинеты ручного

труда (учебные мастерские), для предпрофессиональной подготовки и формирования всех сфер жизненной (социальной) компетенции; условия для формирования бытовых навыков и социально-бытовой ориентировки (СБО) [1]. Также именно здесь соблюдаются психогигиенические требования, то есть «охранительный педагогический режим», так как дети нуждаются в поддержании оптимального функционального состояния ЦНС.

Такой подход позволит создать вариативность образовательных услуг для получения доступного и качественного образования детям с особыми образовательными потребностями и детям-инвалидам с использованием различных моделей образовательной и социальной интеграции, а также форм получения образования в городе.

Литература

1. Булатова О.В. К вопросу о готовности системы общего образования к инклюзивному обучению / О.В.Булатова. – «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (29 мая 2013г).– Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013.– С–29–34

2. Закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ.– 234 с.

3. Инденбаум Е.Л. Мониторинг развития школьников с легкими формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного образования: теория и практика реализации // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. — 2012. – № 1 (2). – С. 132–141

4. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н Седегова.– Волгоград : Учитель, 2012. – 147 с.

5. Кобрина Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология. – 2012. –№ 3. – С. 14–19

6. Концепция развития инклюзивного образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре / Приказ Департамента образования и молодежной политики ХМАО-Югры от 25.05.2013 № 437

Миракян М.А.

*Учитель социально-бытовой ориентировки
КСОУ «Ханты-Мансийская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа VIII вида»,
г.Ханты-Мансийск, РФ*

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ СБО

Специальные федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются как

неотъемлемая часть федеральных государственных стандартов общего образования. Такой подход согласуется с Декларацией ООН о правах ребенка и Конституцией РФ, гарантирующей всем детям право на бесплатное среднее образование. Специальный образовательный стандарт должен стать базовым инструментом реализации конституционных прав на образование детей с ОВЗ, системой норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, где обучаются и воспитываются такие дети.

Целью образования детей с ОВЗ, в наиболее общем смысле, является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства. Развиваясь в поле культуры, ребенок с ОВЗ полноценно входит в образовательное пространство, т. е. может получить полезные для него знания, умения и навыки, достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском сообществе.

В образовании ребенка с ОВЗ особое значение должно придаваться развитию его жизненной компетенции. Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже необходимыми ребенку в обыденной жизни. Формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится также опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. При этом роль компонента жизненной компетенции варьируется и закономерно возрастает в вариантах стандарта, не предполагающих освоение ребенком уровня цензового образования[3].

Главная задача специальной (коррекционной) школы VIII вида – подготовка учащихся с ОВЗ к самостоятельной жизни и труду в обществе [1]. Такие дети испытывают большие трудности в социальной адаптации. В последнее время ведущая роль в ее решении отводится специальным коррекционным занятиям по социально-бытовой ориентировке (СБО). Роль уроков СБО в процессе обучения и воспитания выпускников коррекционных школ незаменима, так как здесь формируются знания, практические умения и навыки о бытовой и социальной сторонах жизни.

Весьма действенным методическим приемом для формирования жизненных компетенций является моделирование реальных ситуаций, т.е. воссоздание тех или иных условий, обстоятельств, а вместе с ними – отношений, обстановки, положений [2]. Дети с ограниченными возможностями здоровья нередко боятся обращаться к посторонним людям. Например, зная, о чем нужно спросить у работника почты, многие не могут правильно сформулировать вопрос, пытаются уйти от выполнения задания. Участие в разыгрывании ситуаций, выполнение определенной роли, произнесение реплик, соответствующих ей, не может, конечно, заменить полностью реального общения в жизни, но позволяет сформировать у подростков некоторый опыт общения. Процесс общения невозможно отделить от ситуации, которая является основой любого общения.

В методике существует различные определения ситуаций. Ситуация – это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегрированная система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся[2]. По мнению Пассова Е. И. именно такое понимание ситуации дает возможность моделировать их в учебном процессе и создавать условия, адекватные реальным.

Технология моделирования реальных ситуаций может применяться на различных этапах обучения социально-бытовой ориентировки. Она способствует развитию навыков устной речи, расширяет словарный запас и кругозор учащихся. Моделирование реальной ситуации предполагает распределение ролей между ее участниками, которые вступают в определенные отношения между собой, что находит выражение в действиях и репликах.

Для создания учебной ситуации учитель должен представить себе её структуру. Прежде всего, она включает определенный отрезок действительности, предполагающей конкретное место и время действия;

Далее ситуация включает действующих лиц – собеседников, со всеми присущими им характеристиками и определенными отношениями друг к другу; Очень важно «пропускать» ситуацию через себя, придавая ей личностный характер.

Применение моделирования реальных ситуаций на уроках позволяет решать ряд важных задач:

- расширение социального опыта;
- приобретение знаний о различных сферах жизни и быта людей;
- накопление практического опыта и его использование;
- развитие навыков культуры общения;
- формирование целенаправленной деятельности;
- подчинение нормам поведения;
- развитие речи;
- формирование привычки анализировать условия, находить верные решения.

Для полноценного участия в моделировании реальных ситуаций нужно научить детей умению участвовать в них, при этом возможны разные подходы:

1) предварительное разучивание с учителем всех ролей, учитель руководит действиями детей во время игры;

2) предварительное разучивание отдельных ролей, учитель руководит действиями детей;

3) игра идет без предварительного разучивания ролей, учитель руководит действиями детей;

4) самостоятельное разыгрывание школьниками ситуаций на заданную тему, учитель помогает в случае необходимости.

Разыгрывая и разбирая различные реальные ситуации на занятиях по социально-бытовой ориентировке, учащиеся в некоторой мере расширяют свой социальный опыт, приобретают определенные знания и умения. Так,

моделирование реальных ситуаций позволяет закреплять и расширять знания учащихся о различных сферах жизни и быта людей (например, о продовольственных и промтоварных магазинах, правилах покупки товаров в них; услугах «Дома быта»; о приемных пунктах прачечных; о различных видах городского транспорта; правилах поведения в транспорте; условиях покупки железнодорожных и авиабилетов и т. д.), накапливать практический опыт их использования.

Примерами моделирования ситуаций могут служить такие ситуации. Например, при изучении темы «Торговля»:

Ситуация 1: Вам нужно купить стиральный порошок автомат для стирки в стиральной машинке и хозяйственное мыло. В какой магазин вы пойдёте? Как вы обратитесь к продавцу?

Ситуация 2: Обратитесь к продавцу с просьбой показать вам нужную покупку (рубашку, куртку и др.) вашего размера.

Ситуация 3: Вы купили брюки, а он вам оказался мал. Что вы будете делать? С какой просьбой обратитесь к продавцу магазина?

Или на уроке по теме «Культура поведения», использовать ситуацию «Тяжелая сумка». Появляется старенькая бабушка, она несет тяжелую сумку. Останавливается, трет поясницу. Навстречу идет мальчик, спрашивает: «Что бабушка, тяжело?», а зачем столько покупала? Мальчик уходит. Идет девочка. Она подходит к бабушке и вежливо предлагает свою помощь: «Бабушка, Вам ведь тяжело? Разрешите, я помогу». – «Ох, помоги, деточка, такая тяжелая сумка, просто сил нет». Девочка берет сумку, и они вместе уходят.

Учитель предлагает разобрать ситуацию. Затем обращается к ученику, игравшему мальчика, и спрашивает его, как надо было поступить. Учитель подчеркивает, что вначале надо обязательно спросить, нужна ли помощь, и только получив положительный ответ – помогать. Далее следует спросить детей, что они будут делать, если прохожий откажется от их помощи, и обсудить ответы учеников.

Уроки с моделированием реальных ситуаций очень нравятся ученикам тем, что они могут примерить на себя многие роли, решать те или иные вопросы как настоящие врачи, продавцы, ученые и люди многих других профессий. Такие уроки дают возможность почувствовать себя в роли взрослых, принимающих серьезные решения.

Таким образом, участие школьников в разыгрывании ситуаций имеет большое значение для развития жизненных компетенций, таких как культуры общения, коммуникативные навыки.

Литература

1. Воронкова В.В., Казакова С.А. Социально- бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя. М., ВЛАДОС, 2000. – 224 с.

2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению, М.: Русский язык, 1989. — 276 с.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Королькова О.О.

кандидат филологических наук

доцент кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН

Новосибирский государственный педагогический университет

г. Новосибирск, РФ

ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ «МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

С 2008 г. в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации начался эксперимент по апробации стандартов второго поколения, а с 1 сентября 2012 г. во всех первых классах дети обучаются по Федеральному государственному образовательному стандарту (далее – ФГОС).

Новой школе необходимы молодые специалисты, знающие особенности ФГОС [1] и современной школы. Следовательно, в программы подготовки будущих специалистов должен быть включен материал о стандартах второго поколения, современных педагогических технологиях, современном уроке в соответствии с ФГОС, организации внеурочной деятельности.

Рассмотрение этих и многих других особенностей современной начальной школы стало содержанием программы дисциплины «Методики обучения детей младшего школьного возраста», которая является дисциплиной по выбору «Цикла профессиональных дисциплин» вариативной части учебного плана направления 050400 Психолого-педагогическое образование бакалаврской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования».

Содержание дисциплины «Методики обучения детей младшего школьного возраста» связано с дисциплинами базовой (общепрофессиональной) части «Профессионального цикла» учебного плана «Теории обучения и воспитания», «Образовательные программы начальной школы». Дисциплина изучается в 3-5 семестрах.

На занятиях студенты анализируют нормативные документы по ФГОС, методическую литературу (УМК, программы, методические пособия), видеофрагменты и конспекты уроков и занятий по различным направлениям внеурочной деятельности, представляют собственные разработки уроков и факультативных занятий.

Оценка результатов обучения осуществляется в ходе текущего, промежуточного и итогового контроля.

Текущий контроль осуществляется на практических занятиях в ходе выполнения тренинговых и творческих заданий.

Промежуточный контроль осуществляется в форме зачета (4-й семестр).

Итоговый контроль осуществляется в форме экзамена (5-й семестр).

Курс направлен на формирование следующих компетенций: ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8, ОПК-10 и ОПК-12 [2] (таблица 1).

Таблица 1. Требования к результатам освоения программы

Формируемые компетенции	Дескрипторы
<p>ОПК-4 – готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся младшего школьного возраста;</p> <p>ОПК-5 – готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую;</p> <p>ОПК-6 – способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды;</p> <p>ОПК-7 – готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе;</p> <p>ОПК-8 – способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики;</p> <p>ОПК-10 – способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач;</p> <p>ОПК-12 – способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства.</p>	<p><i>Знать:</i> закономерности образовательного процесса, развивающие функции обучения и воспитания.</p> <p><i>Уметь:</i> взаимодействовать с детьми и подростками; использовать рекомендуемые методы и приемы для организации совместной и индивидуальной деятельности детей; применять в образовательном процессе знания индивидуальных особенностей учащихся и воспитанников.</p> <p><i>Владеть:</i> современными технологиями педагогической деятельности.</p>

Кратко охарактеризуем содержание основных тем курса.

Тема 1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Серия пособий «Стандарты второго поколения».

Тема 2. Современные педагогические технологии. Начальная школа.

Понятие педагогической технологии. Классификация современных технологий. Технология и методика.

Тема 3. УМК для начальной школы в соответствии с ФГОС НОО.

УМК образовательной системы «Начальная школа XXI века». УМК образовательной системы «Школа 2100». УМК образовательной системы «Школа России». УМК образовательной системы «Перспектива». УМК образовательной системы «Перспективная начальная школа». УМК образовательной системы «Начальная инновационная школа». УМК образовательной системы «Гармония». УМК «Планета знаний». УМК «РИТМ»

(УМК образовательной системы «Классическая начальная школа»). УМК образовательной системы развивающего обучения Л.В. Занкова. УМК образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Тема 4. Методики обучения детей младшего школьного возраста.

Методика обучения русскому языку. Методика обучения чтению. Методика обучения математике. Методика обучения естествознанию. Методика обучения изобразительному искусству. Методика обучения технологии. Методика обучения ОРКСЭ.

Тема 5. Современный урок в начальной школе.

Классификация уроков. Требования к современному уроку в начальной школе.

Тема 6. Внеурочная деятельность в начальной школе.

Направления внеурочной деятельности. Организация внеурочной деятельности в начальной школе.

Содержание дисциплины структурировано по видам учебных занятий с распределением объёмов учебной нагрузки (таблица 2).

Таблица 2. Тематическое планирование

	Темы дисциплины	Виды и формы учебной работы, в часах			
		Лекции	ПЗ	ЛЗ	СР
1.	Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.	6	8		20
2.	Современные педагогические технологии. Начальная школа.	8	10		20
3.	УМК для начальной школы в соответствии с ФГОС НОО.	8	10		20
4.	Методики обучения детей младшего школьного возраста.	20	36		72
5.	Современный урок в начальной школе.	6	12		20
6.	Внеурочная деятельность в начальной школе.	8	12		20
	ИТОГО	56	88		172

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр"). URL: www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/050400b.doc (дата обращения: 01.08.2012).