



Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов

5/ 2017



Economical
and
humanitarical
researches
of the regions

5/ 2017

*Регистрационный номер ПИ ФСС77- 39740
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
номер в каталоге Почта России 37137
ISSN 2079-1968*

Научно-теоретический журнал

№ 5 2017 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Несмеянов Е.Е. – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Почетный работник Министерства образования Российской Федерации, заведующий кафедрой философии и мировых религий (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Лукацкий М.А. – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, Научный руководитель лаборатории теоретической педагогики ИТИП РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогики (Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва);

Осадчая Г.И. – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе (Институт социально-политических исследований Российской академии наук, г. Москва);

Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии факультета социальных и гуманитарных наук (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва);

Арсалиев Ш.М-Х. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института чеченской и общей филологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет», г. Грозный);

Розин М.Д. – доктор философских наук, профессор, директор Северо-Кавказского научного центра высшей школы (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Попов М.Ю. – доктор социологических наук, профессор, главный редактор журнала «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки»;

Маринов М. Б. – доктор философских наук, специалист (Уханьский университет, Китайская народная республика)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Говердовская Е.В. – заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по последипломному и дополнительному образованию (Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Пятигорск);

Акаев В.Х. – доктор философских наук, профессор, отдел гуманитарных исследований (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова Российской академии наук, г. Грозный);

Верещагина А.В. – доктор социологических наук, профессор кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований Института социологии и регионоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Везиров Т. Г. - доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала);

Гончаров В.Н. – доктор философских наук, профессор кафедры философии Гуманитарного института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);

Горелов А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры "Теория и методика физической культуры" (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", г. Санкт-Петербург);

Бондаренко А.В. – кандидат философских наук, доцент, (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа)

Елисеев В.К. – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк);

Каргиева З.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова", г. Владикавказ);

Касьянов В.В. – доктор социологических, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и культурологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);

Матяш Т.П. – доктор философских наук, профессор, профессор-консультант кафедры философии религии и религиоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Ратиев В.В. – доктор социологических наук, директор (Филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Краснодар, г. Краснодар);

Ромаева Н.Б. - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);

Самыгин С.И. – доктор социологических наук, профессор кафедры "Управления персоналом и социологии" (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет», г. Ростов-на-Дону);

Суший С.Я. – доктор социологических наук, доцент, главный научный сотрудник Института

социально-экономических и гуманитарных исследований (Южный научный центр Российской академии наук, г. Ростов-на-Дону);

Спирина В.И. – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-психологического факультета, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир)

Тен Ю.П. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных наук (Ростовский филиал государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Российская таможенная академия»; г. Ростов-на-Дону);

Финько М.В. – доктор философских наук, профессор кафедры православной культуры и теологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону);

Хараева Л.А. - доктор педагогических наук, профессор (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик);

Шингаров Г.Х. – доктор философских наук, профессор кафедры "Философия" (Негосударственное аккредитованное частное образовательное учреждение высшего профессионального образования Современная гуманитарная академия, г. Москва);

Щербакова Л.И. – доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой социологии и психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М.И. Платова, г. Новочеркасск).

© «Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов»

www.cegr.ru.

Registration number PI FSS77- 39740
Federal Service for Supervision of Communications, Information
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)
catalog number 37137 Russian Post
ISSN 2079-1968
Scientific theory journal

№ 5 2017

EDITOR-IN-CHIEF

Nesmeyanov E.E. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Honored Worker of the Ministry of Education of the Russian Federation, Head of the Department of philosophy and world religions (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don)

EDITORIAL COUNCIL

Lukatskii M.A. – Corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Honored worker of the general education of the Russian Federation, Head of the Laboratory of Theoretical Science Pedagogy ITIP RAO, head of the Department of psychology and pedagogy (State-Funded Educational Institution of Higher Education "Yevdokimov Moscow State Medical and Dental University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation, Moscow);

Osadchaya G.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Deputy Director on scientific work (Institute of Social and Political Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow);

Pusko V.S. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, head of the Department of political science of the faculty of social Sciences and Humanities (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Bauman Moscow State Technical University", Moscow);

Arsaliev Sh.M-Kh. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Director of the Institute of Chechen and General Philology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Chechen State University, Grozny);

Rosin M.D. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of North-Caucasian scientific centre of higher school (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Popov M.Yu. – Doctor of Social Sciences, Professor, chief editor of "The Humanitarian, socio-economic and social Sciences";

Marinov M.B. – Doctor of Philosophical Sciences, specialist (Wuhan University, China)

EDITORIAL BOARD

Goverdovskaya E.V. – deputy Chief Editor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of postgraduate and additional education (Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "The Volgograd State Medical University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation ", Pyatigorsk);

Akayev V.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, the Department of humanitarian studies (Federal Ibragimov State Institution of Science Integrated Research of Russian Academy of Sciences, Grozny);

Bondarenko A.V. – Candidate of Philosophical Sciences, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum Technological University», Ufa)

Vereshchagina A.V. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of theoretical sociology and methodology of regional researches of the Institute of sociology and regional studies (The Institute of Sociology and Regional Studies of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don).

Vezirov T. G. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of methods of teaching mathematics and Informatics (Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Dagestan state pedagogical University", Makhachkala)

Goncharov V.N. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, associate Professor in the Department of philosophy, humanitarian Institute (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «North Caucasian Federal University», Stavropol);

Gorelov A.A. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of "Theory and methodology of physical culture" (Federal State Scientific Institution "Institute of Socialization and Education" of the Russian Academy of Education, Moscow);

Eliseev V.K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Dean of the faculty of pedagogy and psychology (Federal State Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical University named after Semenov-Tyan-Shansky», Lipetsk);

Kargieva Z.K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Khetagurov North Ossetian State University», Vladikavkaz);

Kasyanov V.V. – Doctor of Social Sciences, Doctor of Juridical Sciences, Professor, head of the Department of history and cultural studies (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Kuban State University», Krasnodar);

Matyas T.P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor-consultant of the Department of philosophy of religion and religious studies (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Ratiev V.V. – Doctor of Social Sciences, Director (Branch of Private Educational Institution of Higher Education «Witte Moscow University» in Krasnodar, Krasnodar);

Romeva N.B. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics and pedagogical technologies Pedagogical Institute (Federal state Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasus Federal University", Stavropol, Russia)

Samygin S.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of the Department "Personnel management and sociology" (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Rostov State University of Economics», Rostov-on-Don)

Soushiy S.Y. – Doctor of Social Sciences, Associate Professor, chief researcher, Institute of socio-economic and Humanities research (Southern Scientific Center of Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don);

Spirina V.I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of social and psychological faculty, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir)

Ten Y.P. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, Professor of the Humanities Department (Rostov branch of the State Educational Institution of Higher Education "Russian Customs Academy", Rostov-on-Don);

Fin'ko M.V. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Orthodox culture and theology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education " Don State Technical University", Rostov-on-Don);

Kharaeva L.A. - Doctor of Pedagogic Sciences
Education «Kabardino-Balkarian State University named after Berbekov», Nalchik);

Shingarev G.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department "Philosophy" (Non-government accredited private institution of higher education Modern University for the Humanities, Moscow);

Shcherbakova L.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, head of the Department of sociology and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Platov South-Russian State Technical University», Novocheerkassk)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- ТАТАРИНЦЕВА Е.А., АНДРИЕНКО Н.К.** Модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников **8**
- БЛЯГОЗ Н. Ш.** Свобода и ответственность как качества целостной экологически культурной личности обучающегося и пути их развития в образовательном учреждении **11**
- КОКАЕВА И.Ю.** Двигательная активность младших школьников как средство развития физического и психоэмоционального здоровья **15**
- ЛОБЕЙКО Ю. А.** Профессиональное самоопределение в контексте обучения и воспитания в общеобразовательном учреждении **20**
- СПИРИНА В.И., СПИРИНА О.Н.** Психолого-педагогическое содержание становления личности профессионала в вуз **23**
- СПИРИНА В.И., ЛАХМОТКИНА В.И.** Совершенствование техники речи выпускников педагогического вуза как условие их профессиональной подготовки **29**
- СРАДЖЕВ В.П., ХРАМОВ В.Б.** Влияние музыки на формирование у детей стрессоустойчивости **34**
- ТАЛХИГОВА Х.С.** Виртуальный практикум по физике ядра и частиц **38**
- ТАХОХОВ Б.А.** Современные технологии обучения как фактор снижения тревожности обучающихся **42**
- ТЕЧИЕВА В.З.** Базовые кафедры педагогического вуза в подготовке практико-ориентированного учителя **48**
- ТУПИЧКИНА Е.А., МОЗГОТ В.Г.** Технология развития синестезии у детей дошкольного и младшего школьного возраста в музыкальной деятельности **52**

СОЦИОЛОГИЯ

- ХОЛОДОВА Т.А.** Концептуализация понятия «рекреационно-досуговая деятельность» в социологическом дискурсе **56**
- ЧУДИНА-ШМИДТ Н.В.** Экстремальность - катализатор изменения культуры **62**

ФИЛОСОФИЯ

- ВОЛЧЕНКО В.В.** Проблематизация феномена риска в деятельности социального субъекта: философский анализ **65**
- ГЛЕЧЯН Э.Р.** Правовой нигилизм как препятствие правовой социализации: социально-философский аспект **68**
- ФОМИН В.Н.** Проблема становления нового типа личности в контексте общественного и индивидуального развития российского социума **72**

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ В РАЗВИТИИ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Татаринцева Е.А., Андриенко Н.К.

MODEL FOR PREPARING FUTURE TEACHERS TO INTERACTION WITH PARENTS IN DEVELOPMENT SPIRITUAL AND MORAL SPHERES OF THE Younger SCHOOL CHILDREN

Tatarintseva E.A., Andrienko N.K.

В статье представлено описание модели подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников, объединяющая целевой, содержательный, технологический и результативно-рефлексивный компоненты. Конкретизируется алгоритм пошагового формирования теоретической, методической, практической и психологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников, а также соответствующие формирующие этапы.

The article describes the model of training future teachers for interaction with parents in the development of the spiritual and moral sphere of junior schoolchildren, uniting the target, content, technological and productively reflective components. The algorithm of step-by-step formation of the theoretical, methodical, practical and psychological readiness of future teachers to interact with parents in the development of the spiritual and moral sphere of junior schoolchildren, as well as the corresponding formative stages, is concretized.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов в вузе, подготовка к взаимодействию с родителями младших школьников, модель подготовки, алгоритм пошагового формирования готовности, этапы, модульное обучение, проектное обучение.

Keywords: preparation of future teachers in the university, preparation for interaction with the parents of junior schoolchildren, training model, step-by-step formation of readiness, stages, modular training, project training.

Практическую значимость модели в любом педагогическом исследовании задает ее адекватность изучаемым сторонам объекта, а также правильное следование на этапах построения модели основным принципам моделирования (наглядности, определенности, объективности), определяющим во многом как возможности и тип модели, так и ее функциональный потенциал в педагогическом исследовании [3, С. 196]. Поэтому при разработке модели подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников необходима была тщательная предварительная работа с опорой на методы наблюдения, аналогии, анализа, синтеза, абстрагирования и др.[1].

Использование такого приема как наблюдение позволило накопить информацию об изучаемом объекте в непосредственном и опосредованном режиме. Приемы аналогии позволили обратиться к моделям, имеющим общие характеристики с разрабатываемой (модель учебного процесса в вузе, структурная модель процесса подготовки студентов и др.), и перенести их на авторскую модель. Приемы анализа позволили последовательно раскрыть основные категории модели, определить поэлементный состав каждого из введенных в ее структуру компонентов. Приемы абстрагирования способствовали выделению главного, отождествлению подобного из различных источников, представлению процесса подготовки студентов как системы взаимосвязанных компонентов. Использование приемов синтеза обеспечило соединение в единое целое разрозненных частей модели и представление ее системных характеристик.

В процессе моделирования подготовки будущих педагогов к взаимодействию с

родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников были выделены четыре компонента: целевой, содержательный, технологический и результативно-рефлексивный.

Целевой компонент предполагает формулирование цели модели: подготовка будущих педагогов к взаимодействию с родителями школьников в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников как формирование готовности к данному направлению профессионально-педагогической деятельности на теоретическом, методическом, практическом и психологическом уровнях.

Содержательный компонент модели включает информационное пространство, которое должно обеспечить процесс формирования компонентов готовности будущего педагога к взаимодействию с родителями по вопросам духовно-нравственного развития школьников.

С учетом модульного обучения сформирован технологический компонент модели, который охватывает методы, формы организации учебной деятельности студентов и педагогического общения с ними в процессе профессиональной подготовки. Данный компонент выстроен с опорой на субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов, которые функционируют и развиваются в процессе обучения с использованием конкретного учебного материала.

Технологический компонент модели предусматривает применение модульной и проектной технологии обучения, а также инновационных образовательных технологий: коммуникативно-диалоговых, проблемно-поисковых, имитационно-игровых (дискуссии, «круглый стол», «симпозиум», кейс-технологии и т.д.); тренингов (развитие эмпатийных свойств, мастер-классы, деловые игры и т.д.). При этом проектная деятельность предполагает сочетание традиционных форм и методов работы с инновационными[4].

Помимо перечисленных выше компонентов разработанная модель включает в себя результативно-рефлексивный компонент, который формулирует четкие представления об определенном результате процесса подготовки к взаимодействию с родителями школьников.

Апробация представленной модели предполагает опору на ряд принципиальных положений[5].

1. Последовательность развертывания компонентного состава модели в действиях субъектов образовательного процесса.

2. Реалистичность модели не через наполнение адекватных смысловых нагрузок, а через учет реального положения вещей, в связи с чем актуализация обозначенного направления подготовки и его проработка напрямую связаны с реальным уровнем готовности студентов к взаимодействию с родительской аудиторией в целом и по вопросам духовно-нравственного развития детей, в частности.

3. Специфичность содержательных характеристик данной модели (не структурных, функциональных или организационных, которые универсальны) обусловлена профессионально-педагогическими особенностями деятельности учителя с родительской аудиторией по вопросам духовно-нравственной сферы школьников, что отражается в содержании соответствующей подготовки в вузе.

При разработке учебных модулей дисциплин, в рамках которых реализуется данная модель, учитывается многовариативность форм и содержания работы будущего педагога с семьей школьника, конструирование которых в рамках образовательного процесса в вузе позволяет реализовать практическую направленность подготовки студентов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы школьников.

Реализация модели предполагает специальный алгоритм пошагового формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников: теоретической, методической, практической и психологической.

Данный алгоритм построен следующим образом:

1. Внедрение в общепрофессиональные дисциплины учебных модулей, способствующих формированию теоретической готовности студентов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников.

2. Внедрение в учебный процесс в рамках вариативного блока основной образовательной программы спецкурса «Семья и школа в духовно-нравственном развитии младших школьников», способствующего формированию теоретической и методической готовности студентов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников.

3. Внедрение в учебный процесс практикума «Проектная деятельность в работе с родителями и учениками» с последующей апробацией методических разработок студентов в период производственной практики в школе, что способствует формированию практической и психологической готовности студентов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников.

Дополнительно уточним, что прохождение педагогической практики предполагает проведение в ее рамках мероприятия с родителями школьников, которое демонстрирует уровень теоретической, методической, практической, психологической готовности в заданном аспекте профессионально-педагогической деятельности, являлось обязательным пунктом задания на педагогическую практику.

В ходе производственной практики каждый студент должен освоить соответствующие виды работы:

- определять цели, задачи и планировать работу с родителями.
- участвовать в проведении консультаций по вопросам семейного воспитания, социального, психического и физического развития ребенка;
- проводить родительские собрания, привлекать родителей к организации и проведению работы по созданию условий для духовно-нравственного развития детей;
- оценивать и анализировать результаты работы с родителями, обозначать недостатки и находить пути их преодоления;
- организовывать собственную деятельность, определять методы решения задач по взаимодействию с родителями школьников, оценивать эффективность и качество своей работы;
- осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения задач по взаимодействию с родителями школьников;
- работать в коллективе и команде, взаимодействовать с педагогами и наставниками, другими субъектами образовательного процесса;
- самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать пути развития теоретической, методической, практической, психологической готовности к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников;
- выстраивать профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих ее правовых норм[2].

Как показало наше исследование, реализация модели предполагает прохождение трех этапов.

1. Организационно-диагностический этап – определение задач и этапов экспериментальной работы, базы и методов экспериментального исследования проблемы в условиях конкретного учебного процесса вуза.

2. Содержательно-управленческий этап – пошаговое формирование теоретической, методической, практической и психологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников.

3. Результативно-коррекционный этап подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы школьников (подтверждение эффективности проводимой формирующей работы с опорой на

критериально-диагностический аппарат).

В целом, применение описанной выше модели подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников позволяет построить данный аспект подготовки в вузе таким образом, чтобы у студентов была возможность погрузиться в обучающую среду, наполненную как содержательно, так и технологически работой с преподавателями вуза, педагогами школ, родительской аудиторией в направлении развития у младших школьников духовно-нравственной сферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибрагимов, Г.И. Концепция дидактической подготовки учителя: проектно-технологический подход [Текст] / Г. И. Ибрагимов. – Казань: ИППО РАО, 2012. – 36 с.
2. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / М. М. Левина. – М., 2001.- 72с.
3. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст] / В. И. Михеев. – М.: КомКнига. – 2006. – 200с.
4. Татаринцева Е.А., Ветров Ю.П. Методы и технологии подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями школьников // Глобальный научный потенциал. - № 11(56) 2015. - С. 40-43.
5. Чекалева, Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе [Текст] / Н. В. Чекалева: монография. - СПб.: Книжный дом, 2008

УДК 37

СВОБОДА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК КАЧЕСТВА ЦЕЛОСТНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИ КУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ И ПУТИ ИХ РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Блягоз Н.Ш.

FREEDOM AND RESPONSIBILITY AS THE QUALITY OF THE WHOLE ECOLOGICALLY CULTURED PERSONALITY OF THE LEARNER AND THE WAYS OF THEIR DEVELOPMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Blyagoz N.Sh.

Статья посвящена рассмотрению двух ключевых качеств целостной личности – свободе и ответственности. В ней обосновывается экологически культурная сущность целостной личности; раскрываются категории «свобода» и «ответственность» как качества целостной экологически культурной личности обучающегося и предлагаются возможные пути становления такой личности в общеобразовательном учреждении.

The article is devoted to consideration of two key qualities of an integral personality-freedom and responsibility. In it, the ecological essence of an integral personality is grounded; the categories of “freedom” and “responsibility” are described as the quality of the whole ecologically cultured personality of the trainee and possible ways of becoming such a person in a general educational institution are suggested.

Ключевые слова: целостная экологически культурная личность, свобода, необходимость, ответственность.

Keywords: integral ecological person, freedom, necessity, responsibility.

«В целом в современном мире, - по мнению Э.В. Гирусова, - совершается грандиозный переход от эпохи доэкологической к эпохе экологической. Этот переход должен произойти обязательно, так как в зависимости от него находится судьба рода человеческого. От того, сумеет ли человек стать экологическим существом или не сумеет, зависит быть ему на Земле или не быть. [2, С.17]. В этих условиях становление целостной в основе своей экологически культурной личности, ответственной за сохранение жизни на Земле становится обязательным требованием к общеобразовательному учреждению.

«Целостность» это обобщенная характеристика личности, обладающей сложной внутренней структурой. Она выражает интегративность личности, того же обучающегося, как системы, которая ей присуща не всегда. На каком-то этапе развития личности в силу тех или иных обстоятельств, свойство целостности может возникнуть, а на другом, по неким иным причинам оно может исчезнуть, разрушиться. Поэтому «целостность» специально и целенаправленно формируется, конструируется...» Пидкасистый [7, С. 157].

Целостность человека находит выражение в понятии «биосоциальное», которую он как личность должен сознательно выстроить, выстраивая свою личностную целостность. Как биосоциальное существо человек обитает в природной и социальной сферах бытия, разрозненное, рассогласованное функционирование которых привело к экологическому кризису. Логично, что, только гармонизируя сферы собственного бытия, личность может сформировать и гармонизировать качества целостности собственной личности. А гармонизировать природу и социум может только экологически культурная личность.

Экологическая культура - ядро общей культуры личности, ее качественное состояние, и в биосоциальности человека изначально заложена ее экологическая сущность, что делает трансляцию ценностей экологической культуры имманентным образовательным средством, диктующим целевые ориентиры образования - воспитания гражданина, несущей ответственность за жизнь на Земле.

Этимология слова «ответственность» имеет непосредственное отношение к слову «ответ». «Ответственность - это необходимость отдавать кому-нибудь отчет в своих действиях, поступках» [6]. Зародившись на рубеже первобытно общинного строя, ответственность личности выражается в подотчетности личности перед обществом. «За малейшее нарушение требований общество призывает человека «к ответу» в буквальном смысле этого слова [3].

Сегодня, формирование экологически культурной личности, ответственно относящейся к природе, служит целью экологического образования обучающегося.

Но, понятия «ответственное отношение» и «ответственность» не тождественны. «Ответственное отношение» - оно всегда ситуативное и переменное, а «ответственность» - это устойчивое качество личности [4, С. 93]. Согласно исследованиям В.Г. Ананьева и других ученых, не каждое отношение есть свойство личности. В распоряжении у личности имеются различные отношения (зарождающиеся, устойчивые, случайные, отмирающие) и только некоторые из них при соответствующих условиях могут стать свойствами личности [1].

Ответственность - есть внутренняя характеристика личности и как подчеркивал Фридрих Ницше (1887 г.) - чем выше образованность и воспитанность человека, тем выше степень его ответственности перед настоящим и будущим [5].

Ответственность всегда выражает устремление человека в его духовном развитии, придавая жизни достоинство и смысл. «Жизнь человека, - подчеркивает в этой связи В. Франкл, - полна смысла до самого конца - до самого его последнего вздоха. И пока сознание не покинуло человека, он постоянно обязан реализовывать ценности и нести ответственность. Он в ответе за реализацию ценностей до последнего момента своего существования» [8].

У человека, как биосоциального существа общечеловеческие универсальные (экологические) ценности заключены в нем самом, в аутентичном опыте его жизни и чем больше открытость обучающихся внутреннему опыту, тем больше осознания этих ценностей. Соответственно, для развития экологических ценностей педагогу нужно организовать встречу обучающихся с ценностями экологической культуры как внутренним детерминантом ее саморазвития, самореализации, которые могут быть

направлены, но не заданы извне. В этих условиях обучающийся представляет собой развивающееся ценностно-направленное открытое целое, цель которого стать свободным человеком.

Свобода, полученное от рождения естественное состояние, внутренний мир, стержень развития природных потенций человека, его неотъемлемое право. Это одно из наиболее значимых социальных ценностей и индивидуальных качеств личности, и одна из самых сложных научных категорий.

Исследованием феномена свободы личности занимались и занимаются ученые из разных областей науки. Это философы (И.Кант, М.А.Бакунин, Н.А.Бердяев, И.Берлин, Г.В.Гегель, В.С.Соловьев, Р.Штейнер, М.А.Абрамов, Б.Г.Капустин, Г.А.Тульчинский, Л.А.Коган, Т.И.Ойзерман и др.), психологи (А.Бандура, Н.А.Бернштейн, Л.С.Выготский, Е.И.Кузьмина, К.Левин, А.Мослоу, К.Роджерс, З.Фрейд, Э.Фромм, В.Франкл, Р.Мэй, Г.А.Балл, Е.Р.Калитаева, Д.А.Леонтьев и др.), социологи (М.Вебер, Э.Дюркгейм, Т.А.Заславская, Е.Тарновский и др.) и правоведы (А. Валицкий, В.Гумбольдт, Д.С.Милль).

Свобода, как научная категория, ее развитие как качества личности обучающегося по ряду известных причин в российской системе образования до нынешнего времени не могло иметь место. Идея Свободы стала главной ценностью в России перестроечного периода, в период всеобщего кризиса во всех социокультурных сферах, отсутствия национальной идеи. Будучи, привнесенной извне она понималась и во многом еще понимается как отказ от всяких внешних установок, несозвучных с собственными настроениями и желаниями. Произошла абсолютизация идеи свободы, которая привела к небывалому росту уровня потребления сопровождающегося разрушением природы, попиранием экологических ценностей - Жизнь, Вселенная, Земля и т.д. В итоге, россиянин, зависевший в советский период от государственной идеологии, стал зависеть от собственных страстей, материального благополучия, и, уходя от одного «рабства» попал в другое. Свобода, не обеспеченная надежным нравственным потенциалом - ответственностью обречена на девальвацию, превращение в беспредел, произвол, т.е. в свою противоположность, которая часто принимается за «волю», в самую худшую разновидность рабства, зависимость от своих собственных пороков. Очевидно, что общество и личность, абсолютизирующие идею свободы приведут к экологической катастрофе и таким образом, от чего ушли, к тому же и вернулись.

В такой ситуации имеются два пути: один путь – это привнесение экологических ценностей обучающимся извне и «вооружение» их ими, как было в традиционной педагогике. Но этот путь в свое время не привел к ожидаемому результату, а сегодня еще и нереален в обществе «вкусившей» свободу. Второй путь - это создание условий для гармоничного «развертывания» экологического потенциала, заключенного в биосоциальной сущности от рождения свободного обучающегося. Не давать внешнюю свободу, а развивать внутреннюю свободу, изначально заложенную в ребенке, человеке, обучающемся. Тогда, жизненный опыт обучающегося не подгоняется под изначально заданную личностную структуру, а как бы воссоздается из совокупности опыта как инстанции, делающей выбор, принимающей решения и совершающей поступки доверия целостному «Я». В этом случае, формирование личности обучающегося, как детерминированный извне педагогический процесс, заменяется процессом ее становления, т.е. его духовно-практического развития, детерминированного изнутри самой природой человека.

Свобода формируется в онтогенезе в процессе обретения обучающимся внутреннего права на активность и ценностных ориентиров как «внутренняя, имманентная необходимость» (Шеллинг), которая существенно отличается от внешней необходимости и противостоит свободе. «Именно сама эта внутренняя необходимость и есть свобода, сущность человека, есть сущностно его деяние. Необходимость и свобода заключены друг в друге как единая сущность, которая являет себя той или другой; только будучи рассмотрена с разных сторон; сама по себе она – свобода, формально – необходимость», - пишет

Шеллинг [9, С.111].

С этой позиции, противоречие между необходимостью и свободой выступает движущей силой человеческой деятельности, гармонизирующей, в конечном счете, отношение между противостоящими друг другу противоположностями, благодаря чему они сосуществуют, не подавляя друг друга. «Только в человеческой природе и имеются условия возможности, чтобы побеждала необходимость без того, чтобы свобода оказывалась в подчинении, и, наоборот, побеждала свобода без того, чтобы было нарушено движение необходимости», - утверждает Шеллинг [9, С.112]. Очевидно, что у целостной личности необходимость не должна быть побеждена свободой, а свобода – необходимостью, ибо сущность целостности - в единстве внутренних противоположностей, смысл - в интегрированном «эффекте целостности», - в появляющемся качестве, отсутствующем у суммы качеств, составляющих ее частей.

Свобода, в становлении целостной экологической культурной личности начинается там, где обучающийся принимает экологические ценности, не как необходимости «навязанные» учебным материалом, педагогом, а на основе свободного выбора. Делая свой выбор, обучающийся в сознании, одновременно прокручивает и сопоставляет ряд различных возможностей. Свобода всегда имеет дело с возможным и человек, сделав свой выбор возможного превращает его в действительное, за которое и несет ответственность.

Подлинная свобода немыслима без ответственности, как внутренней меры, которая формируется в рамках гуманистической педагогики на основе реализации принципа свободы личности обучающегося. Свободная воля сама ограничивает себя ответственностью - нравственным законом, который дан обучающемуся не просто извне, а установлен им. Поэтому подчинение воли ответственности есть согласие воли с самой собой. Известно утверждение И. Кант о том, что «свободная воля и воля, подчиненная законам,- это одно и то же».

Свобода личности обучающегося определяется степенью развития ее сознания. Критическим периодом трансформации детской спонтанности в свободу как осознанную активность является подростковый возраст, когда при благоприятных обстоятельствах осуществляется интеграция свободы и ответственности в единый механизм автономной самодетерминации зрелой личности.

Понимая не умышленное формирование ребенка, а длительное содействие, направляя и помогая обучающемуся только в том, в чем он сам себе не может помочь, гуманистическая педагогика может предоставить условие для свободы личности в образовании, а значит и для ответственности, выражающейся в самоактуализации, самоопределении, саморазвитии, самореализации, и т.д. Совокупность всех самопроцессов – это индивидуализация, а её результат – становление человека как субъекта собственной деятельности, становление его индивидуальности. Важно помочь обучающемуся приемами творения, создавая для этого благоприятные условия и не сформировать и даже не воспитать, а содействовать, найти, педагогически поддержать (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова), помочь, в становлении целостной экологически культурной личности.

Стратегию развития экологической ответственности обучающихся изначально необходимо строить на понимании их как свободной и целостной личности, для которых характерны ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнёров по взаимодействию с человеком, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой; привлечение обучаемых к принятию решений экологических проблем на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем на паритетных началах.

Не свобода должна владеть личностью, личность свободой, за которую она несет всю полноту ответственности и такую личность можно и нужно воспитать в образовательном

учреждении, а общество, состоящее из таких личностей, и позволит сохранить жизнь и самого человека на Земле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Р. Избранные психологические труды: В 2-х т.т / под ред. АА Бодалева, Б.Ф. Ломова. М: Педагогика, 1980.
2. Гирусов Э.В. Основы социальной экологии: учеб. пособие – М., 1998.
3. Давыденко, Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой - М, 2006.
4. Кузнецова, В.С. Формирование социальной ответственности у студентов педагогического вуза / В.С. Кузнецова., В.С. Морозова. // Педагогика. -2003. -№ 5.
5. Ницше, Э. Сочинения: В 2-х тт. -М: Мысль, 1990.
6. Ожегов, С. Л. Словарь русского языка - М, 1988.
7. Пидкасистый П.И., Л.М.Фридман., М.Г.Гарунов. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы– М., 1999.
8. Франкл, В. Человек в поисках смысла – М, 1990.
9. Шеллинг Ф. Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с ней предметах Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1989.

УДК 37

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

Кокаева И.Ю.

ENGINE ACTIVITY OF YOUNG SCHOOLCHILDREN AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL AND PSYCHOEMOTICAL HEALTH

Kokaeva I.Y

Физическое и психоэмоциональное здоровье младших школьников, по мнению автора, является важным условием успешного обучения в начальной школе. В свою очередь, эффективным средством развития этого здоровья является двигательная активность. В работе предлагаются конкретные условия по организации двигательной (физической) активности на переменах в начальной школе и другие практические рекомендации по физическому и психоэмоциональному оздоровлению младших школьников.

The physical and psycho-emotional health of junior schoolchildren, according to the author, is an important condition for successful education in primary school. In turn, motor activity is an effective means of developing this health. The work offers specific conditions for the organization of motor (physical) activity at the changes in the primary school and other practical recommendations on the physical and psycho-emotional improvement of younger schoolchildren.

Ключевые слова: двигательная (физическая) активность, младший школьник, национальные игры

Keywords: motor (physical) activity, junior schoolchildren, national games

Бьют тревогу врачи, не справляясь с лечением нарастающего вала болезней среди детской популяции на нашей планете. Волнуются педагоги, потому что качество образования зависит от состояния здоровья обучающихся.

Среди различных факторов риска, для здоровья в последнее время все чаще называют недостаточную двигательную активность (гиподинамию). Малоподвижный образ жизни становится причиной ожирения, диабета, болезней системы кровообращения и

многих других [1].

По подсчетам ученых, доля физической активности и мышечной деятельности современных людей снизилась за семьдесят лет в 150 раз [2]. К сожалению, школьная среда не обеспечивает детей необходимым уровнем физической активности и ассоциируется у большинства взрослых с малоподвижным образом жизни.

Увлечение детей младшего школьного возраста компьютерными играми, мобильными телефонами, планшетами становится причиной недостаточной двигательной нагрузки и отражается на их физическом, интеллектуальном и психоэмоциональном развитии. Недогрузка мышц приводит к ухудшению состояния нервной системы, работы сердца, легких и печени, накоплению лишнего жира и другим изменениям, характерным для старости [3].

В связи с этим, учитель начальной школы должен обладать компетенциями, направленными на: пропаганду физическую активность в самом широком смысле этого понятия; обеспечение физической активности младших школьников в учебной и внеучебной деятельности; создание условий для физической активности младших школьников на переменах и в процессе организации их досуга [4].

Под физической активностью понимается любая деятельность, совершаемая скелетной мускулатурой и приводящая к затрате энергии (ходьба, езда на велосипеде, танцы, подвижные игры, танцы, работа по дому и в саду, а также занятия физической культурой и спортом). Она является эффективным средством физического и психоэмоционального оздоровления, способствует снижению риска многих заболеваний [1]. Физическая активность, как правило, ассоциируется с другими элементами здорового образа жизни, такими как рациональное питание, отказ от курения и может использоваться для стимулирования других позитивных поведенческих изменений.

Создание условий для обеспечения физического здоровья младших школьников связано с наличием целевых установок, программ организации учебной и внеучебной деятельности, а также организационных, психолого-педагогических и медико-социальных мер и технологий, направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, позитивной динамике развития их личностных качеств.

При изучении тем «Режим дня», «Здоровье», «Времена года», «Организм человека» в рамках интегрированного курса «Окружающий мир» учитель должен убедительно объяснить значение физической активности для нормального роста и развития детского организма. Младшие школьники самостоятельно приходят к выводу, что человека потребность в активном движении заложена в добыче пищи, защите своего государства, строительстве жилища и поддержании нем порядка. Миллионы лет организм человека эволюционировал в процессе элементарных физических действий (ходьбы, бег, лазание), а затем более сложных манипуляции (письмо, рисование, игра на музыкальных инструментах, танцы и т.д.).

Изучая анатомо-физиологические основы организма человека, младшие школьники начинают осознавать, что работающие мышцы, сокращаясь и расслабляясь, помогают сердцу перекачивать кровь в сосудах. В результате, усиливается кровообращение во всех органах, из них вымываются накопившиеся «шлаки», сердце переходит на более экономный режим, снижается артериальное давление. Таким образом, физическая активность способствует развитию скелетных мышц и сердца у детей, улучшает самочувствие. Однако, необходимо научиться правильно сочетать физическую нагрузку и достаточный отдых [2].

Тщательное планирование работы и отдыха в учебно-воспитательном процессе помогают преодолеть неврозы, школьные стрессы и утомление младших школьников. Следовательно, физическая активность имеет большое значение не только в формировании физического здоровья младших школьников, но и психоэмоциональному их

оздоровлению

Под психологическим здоровьем мы понимаем благоприятные для социальной и психологической адаптации характеристики школьников. Для сохранения и укрепления психического здоровья большое значение имеет здоровый образ жизни. Психологическое здоровье формирует оптимистический взгляд на вещи, бодрость духа, уверенность в себе, независимость во взглядах, чувство юмора. Для него характерна индивидуальная динамическая совокупность психических свойств, которая позволяет адекватно полу, возрасту, социальному положению познавать окружающую действительность, адаптироваться к ней и выполнять свои биологические и социальные функции в соответствии с возникшими личными и общественными интересами, потребностями.

Психологическое здоровье является важнейшей характеристикой развивающейся личности, связано с ее формированием. Поэтому учитель должен уметь создавать педагогические условия для развития и сохранения психологического здоровья младших школьников [5].

Эмоции и чувства пронизывают всю жизнь человека. Они влияют на функции органов и тканей организма, а, следовательно, сказываются на нашем здоровье. Они могут оказывать совершенно противоположные действия: с одной стороны, – активизировать поведение, продуктивность и деятельность, а с другой, – тормозить, подавлять, угнетать, раскоординировать деятельность. От наших эмоций во многом зависит настроение, отношение к выполняемой работе, оценка собственных действий и поступков.

Эмоциональное здоровье обеспечивает человеку целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, позволяет «преобразовывать отрицательные эмоции в положительно окрашенные переживания...».[6]. Умение управлять своими эмоциями – важный фактор хорошего психического здоровья и показатель эмоционального интеллекта. Известно, что на любое событие душа и тело отзываются вместе. Подчеркивая связь эмоционального и психологического здоровья, ученые все чаще, используют дефиницию психоэмоциональное здоровье [6].

Положительный психоэмоциональный эффект физической активности направлен на внутренний мир человека (уверенность в себе, в свои силы, понимание своих собственных возможностей, интересов; его отношение к людям, окружающему миру). Расстройства памяти, трудность воображения, слабая концентрация внимания, потеря интереса ко всему, что ранее вызывало интерес, говорят о неблагополучии психоэмоционального состояния младших школьников.

Психическое напряжение вызывает мышечный тонус, и, наоборот, мышечное напряжение приводит к эмоциональному всплеску. Расслабление мышц вызывает снижение эмоционального напряжения и приводит к успокоению, восстановлению учащенного дыхания.

Практическое закрепление формируемых компетенций по обеспечению младших школьников физической активностью осуществляется во время педагогической практики. На установочной конференции бакалавры получают задание: разработать занятия по физической культуре, организовать подвижные игры на переменах, подготовить динамические паузы для различных уроков, организовать в выходные дни пешие прогулки в парк или организовать поход в бассейн.

В многообразии средств физического развития детей младшего школьного возраста особое место, в виду своей универсальности, доступности и эмоциональности, занимают народные игры. Несмотря на отмечаемую многими специалистами педагогическую ценность народных игр, они до настоящего времени не нашли должного применения в практике патриотического воспитания и физической подготовки младших школьников. Использование различных игр в образовательных учреждениях, с одной стороны, позволяют развивать двигательные качества и укреплять здоровье младших

школьников, а с другой, предоставляют возможность для формирования у них патриотических качеств.

Известно, что народные подвижные игры являются универсальным средством физического воспитания и формой усвоения социальных взаимоотношений в конкретной этнической среде. Вместе с тем, до настоящего времени остаются неразработанными подходы к использованию самобытных средств, прежде всего, народных казачьих игр в процессе патриотического воспитания младших школьников. Учебный процесс осуществляется в отрыве от региональных условий, и между принятыми властью документами и реально существующим отношением к патриотическому воспитанию, в результате которого и наблюдается отчуждение личности от национальной культуры, противоречит концепции патриотического воспитания, создает предпосылки для его совершенствования.

Подбор и организацию подвижных игр для младших школьников, необходимо строить с учетом четко сформулированных педагогических задач, а также индивидуальных возможностей учащихся, климатогеографическими особенностями регионов, состояния материально-технической базы учебных заведений. Младшие школьники полюбили и с удовольствием играли в такие игры как: «Перетягивание» (Бæндæнæй хъазт), «Деревянный шарик» (Къори), «Ямочки» (Дзыхъхъытæй хъазт), «Игра с речитативом» (Аглатæ), «Жмурки» (Куырмахсынтæй хъазт), «Журавли» (Хърихъуппытæй хъазт), «Разбей шеренгу» (Хъонхъулатæ), «Вытолкни плечом» (Уæхскай къуырын хъазт), «Игра в кремушки» (Тыччытæй хъазт), «Чижик», «Кулик» (Хъæлæй хъазт) и др. Многие дети отмечали, что не знали и никогда не играли в такие игры. Во время игры дети испытывают определенную физическую нагрузку и большой эмоциональный подъем. Однако при проведении игр нужно помнить не только возрастных, но и об индивидуальных особенностях обучающихся.

Использование осетинских национальных игр, специально подобранных для младших школьников с целью организации физической активности на переменах подтверждает на практике их эффективность в физическом, психологическом и эмоциональном оздоровлении.

Занятия осетинскими национальными танцами в рамках дополнительного образования тренируют, укрепляют весь суставно-мышечный аппарат, вырабатывают точность, гибкость, координацию движений и закаляют функциональные системы организма совершенствуют пластику, развивают музыкальный слух и чувство ритма. Ритмичные кавказские национальные танцы зачастую являются своеобразным видом спортивного состязания, поскольку сочетают в себе сложные физические движения. Движения, сопровождаемые музыкой, удваивают его оздоровительный эффект. Поэтому учителя могут использовать танцевальные упражнения в качестве физкультпаузы. Даже однократное исполнение элементов национального танца «Симд» в качестве динамической паузы на уроке заметно улучшает самочувствие обучающихся, испытывающих двигательную недостаточность на уроке. Физические нагрузки, выполняемые не по принуждению, всегда доставляют удовольствие, так называемую мышечную радость. При достаточной длительности (не менее 5 минут) и периодичности (2–4 раза в неделю) таких нагрузок в мозгу возникает новый очаг возбуждения, постепенно усиливающийся. Со временем подобная «доминанта» может подавить очаг застойного возбуждения из-за отрицательных эмоций, открывая путь к выздоровлению.

Все проведенные мероприятия студенты фиксируют в дневниках практики, в них же отражают результаты адаптации первоклассников и мониторинга за состоянием здоровья обучающихся. Анализ работы студентов во время практики позволил сделать вывод, что при физической активности у младших школьников появляется чувство бодрости, интерес к обучению, улучшается настроение.

Продуманная организация физической активности в начальной школе облегчает процесс адаптации к учебному процессу в первом классе, снижает уровень тревожности,

препятствует возникновению неврозов, создает у младших школьников ощущение комфорта. В последнее время у младших школьников чаще стали проявляться признаки стрессового состояния (подавленное настроение, плохой и беспокойный сон, усталость после нагрузки, которая недавно давалась ему легко, беспричинные обиды, слезы по ничтожному поводу, агрессивность, рассеянность, забывчивость, отсутствие уверенности в себе, своих силах, беспокойная непоседливость и др.). Ребенок перестает участвовать в играх сверстников, в то же время у него наблюдаются трудности в соблюдении дисциплины.

Риск возникновения стрессовых состояний у детей особенно велик в младшем школьном возрасте детства, а при нарушении условий нормального физического развития становится причиной различных заболеваний. Признаками стрессового состояния являются так же не имевшие места ранее дрожание рук, качание головой, передергивание плеч, ночное и даже дневное недержание мочи. Длительный стресс может привести к потере веса, у детей или, напротив, к ожирению.

Таким образом, физическая активность – это благотворная характеристика образа жизни младших школьников, которая является эффективным средством физического и психоэмоционального оздоровления.

Поэтому перед системой высшего и среднего профессионального образования стоит серьезная задача – подготовить будущих учителей начальной школы к созданию условий благоприятных для развития здоровья обучающихся, в том числе и за счет методически грамотно организованной физической активности. Педагогические вузы должны повышать качество знаний о здоровье и развитии человека, пропагандировать физическую активность, студенты должны поддерживать свое здоровье средствами физической активности. Эта широкомасштабная и последовательная работа, должна быть продумана на различных уровнях государственного управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гогаев Т.П. Влияние физической активности на здоровье обучающихся // В сборнике: Физическая культура и спорт в современном мире: социальная роль и пропаганда здорового образа жизни. Материалы Международной научно-практической конференции. 2015. С. 62-65.
2. Кокаева И.Ю. Роль учителя в охране здоровья младших школьников и организации профилактической помощи // Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке» 2016, VOL. 18, №12.2016 Том-18. С.64-67.
3. Кокаева И.Ю. Основы педагогической психогигиены. Москва: изд-во Перо , 2015. (2-издание). 262с.
4. Кокаева И.Ю. Подготовка студентов к здоровьесберегающей деятельности в начальной школе // В сборнике: Образование, охрана труда и здоровье Материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. Научные редакторы: Бериев О.Г., Тезиев Т.М.. 2014. С. 59-62.
5. Кокаева И.Ю. Развитие регионального образовательного пространства как фактор сохранения и укрепления здоровья младших школьников (на примере республики Северная Осетия – Алания): диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук – Владикавказ, 2011 .
6. Кокаева И.Ю. Психоэмоциональное здоровье школьников и условия его сохранения в современной начальной школе / И. Ю. Кокаева; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Северо-Осетинский гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова". Владикавказ, 2009.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Лобейко Ю. А.

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE CONTEXT OF TRAINING AND EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTION

Lobeyko Yu. A.

В статье обосновывается, что процесс профессиональной подготовки является процессом не только социальным, экономическим, но и психологическим. В частности, по мнению автора, один из таких психологических аспектов - роль интереса в профессиональной ориентации.

It is proved in article that process of vocational training is process not only social, economic, but also psychological. In particular, according to the author, one of such psychological aspects - an interest role in vocational guidance.

Ключевые слова: общество, знания, деятельность, профориентация, профессиональные интересы

Keywords: society, knowledge, activity, career guidance, professional interests

Известно, что интересы человека, в том числе профессиональные - образование пластичное, воспитуемое и самовоспитуемое. Поэтому работу по профориентации следует организовывать с учетом того, что у любого контингента обучающихся необходимо воспитать профессиональные интересы, определяющие «тенденцию устойчивости общества ... число управляемых и контролируемых общецивилизационных факторов» [6, С. 23-26], «необходимость поиска духовного смысла, «сверхидеи», способной объединить общество» [7, С. 57-61].

На это направлено изучение влияния организованного и целенаправленного комплекса «социальной информации в социальной системе» [4, С. 82-84], социальных воздействий, «позволяющих эффективно отражать особенности социальной динамики» [2, С. 95-100], формирующих учебные и профессиональные интересы обучающихся в старших классах общеобразовательных учреждений. При этом необходимо не только углубленное изучение предметов, но и проведение комплекса мероприятий, обеспечивающих формирование практических навыков и умений в области технологии производства: знакомство с характером работы предприятий, общения с работающими на этих предприятиях. Все это должно способствовать как формированию знаний, умений и навыков в области изучаемого предмета, так и формированию интереса к нему, «к числу которых можно отнести и организацию самой учебной и воспитательной деятельности» [3, С. 230-232].

Изучение профессионального самоопределения выпускников класса с углубленным изучением отдельных предметов показывает, что восьмая часть выбирает профессии данного профиля или родственные им. В учреждения среднего профессионального образования по профилю идет пятая часть выпускников общеобразовательного учреждения. При выборе пути дальнейшего обучения в высших учебных заведениях и учреждениях среднего профессионального образования сохраняют ориентацию на профессию, в большей или меньшей мере связанную с углубленно изучаемым предметом, только пятая часть выпускников. На профессии, не требующие углубленного знания изучаемого предмета, ориентировались около половины выпускников общеобразовательного учреждения.

Видимо, классы с углубленным изучением того или иного предмета нельзя рассматривать только как средство профессиональной ориентации обучающихся. Но тем не менее требует выяснения вопрос: почему приобретаемые в течение процесса обучения в старших классах общеобразовательных учреждений знания и навыки в области этого

предмета и профессий, связанных с этим предметом, у значительной части обучающихся не оказывают влияния на выбор их будущей профессиональной деятельности.

Беседы с выпускниками, закончивших общеобразовательные учреждения в разные годы, показывают, что многие из них в свое время не испытывали желания углубленно изучать отдельные предметы, а поступили в специализированный класс по другим причинам: одни за компанию; другим просто хотелось учиться в этом классе (особая атмосфера); третьи хотели бы заниматься углубленно каким-то отдельным предметом, но поскольку такой возможности не было, решили изучать именно этот предмет; четвертых зачислили в этот класс без их ведома. Это позволяет выявить мотивы поступления в этот класс. В целом можно констатировать наличие интереса к этому отдельному предмету у третьей части обучавшихся.

Таким образом, в класс с углубленным изучением отдельного предмета часть обучающихся приходит с определившимся интересом к предмету, а часть (большая) по другим мотивам. Какова же динамика развития интереса к углубленно изучаемому предмету? В развитии интереса должны проявиться два направления: у обучающихся, которым хотелось изучать этот предмет, интерес к нему должен развиваться и углубляться, а у тех, кто оказался в классе по другим мотивам, интерес к предмету должен сформироваться.

В результате опроса, который проводится в конце учебного года, среди обучающихся основного общего образования в течение одного года углубленно овладевающими основами знаний по отдельному предмету, и среди обучающихся среднего общего образования, выявляется следующее. На контрольный вопрос - если бы Вы могли пойти в класс с углубленным изучением другого предмета, то Вы бы пошли в такой класс или остались в том, в котором обучаетесь сейчас - половина испытывала интерес к данному предмету, четвертая часть не определилась, четвертая часть несомненно перешли бы в класс для более глубокого изучения другого предмета. Среди обучающихся, у которых перед приходом в IX класс не было интереса к данному предмету, к концу учебного года этот интерес так и не возник. Никто из этих обучающихся не ответил, что остался бы в специализированном классе.

Из опрошенных старшеклассников только половина остались бы в этом классе, если бы им была предоставлена возможность выбора. Сопоставление их ответов с ответами на вопрос - почему Вы пришли учиться в этот класс - показало, что они принадлежат к обучающимся, которые назвали интерес к данному предмету как мотив обучения в специализированном классе. Ответы на эти вопросы позволяют понять, каково отношение обучающихся к изучаемому предмету и самому факту обучения в специализированном классе.

У старшеклассников, не испытывавших интереса к изучаемому отдельному предмету, более глубокое знакомство с ним в течение одного учебного года формирует негативное отношение к предмету, но не интерес. Все эти обучающиеся после окончания общеобразовательного учреждения думают с долей большей вероятности приобрести профессии с этим предметом не связанные.

Положительно оценили изучение отдельного предмета и учебный процесс в специализированном классе только те обучающиеся, которые поступили в него, руководствуясь мотивом углубленного изучения этого предмета и сохранили его. Остальные обучающиеся, как и девятиклассники, отрицательно настроены против глубокого изучения отдельного предмета.

Свою будущую профессию большинство старшеклассников также не связывают с практической деятельностью, связанной с изучением данного отдельного предмета. Следовательно, и два года углубленных занятий данным предметом не приводят к положительной перестройке в сфере интересов обучающихся. Та половина, которая пришла в класс, испытывая интерес к данному отдельному предмету, в ответах на вопрос о будущей профессиональной деятельности высказали желание приобрести родственные ему

профессии.

Если проследить пути профессионального становления некоторых выпускников, то можно заметить, что интерес к предмету, возникающий на первых этапах знакомства с ним, может затем как развиваться, так и постепенно исчезать. Выпускники, приобретающие другие различные профессии, отмечали, что в специализированный класс они поступали по самым разным мотивам, кроме одного - интереса к данному отдельному предмету, поэтому рассматривают свое профессиональное самоопределение как явление закономерное.

При этом выявляется, что часть обучающихся уже к окончанию второй ступени общего образования имеет сформированный, положительный, доминирующий и относительно устойчивый интерес к данному отдельному предмету, который при обучении по углубленной программе в старших классах, как правило, закрепляется и способствует определенной ненасыщаемости сведениями по этому отдельному предмету. В дальнейшем эти обучающиеся избирают профессии профиля, связанного с этим предметом или те, которые требуют глубокого знания по этому предмету. Число старшеклассников, проявляющих устойчивый интерес к данному отдельному предмету оказывается достаточно стабильным: среди девятиклассников - третья часть, среди старшеклассников - третья часть. И также третья часть среди всех выпускников за все годы существования специализированного класса (исключая первый выпуск).

Обучающиеся, у которых интерес к данному отдельному предмету не сформировался на ранних этапах ознакомления с ним, испытывают пресыщение от обширно изучаемого материала. Ни у одного из них не было зафиксировано сформированного устойчивого положительного интереса к предмету. Как следствие этого - игнорирование знаний в области этого предмета при профессиональном самоопределении и сознательный выбор профессии, не требующей знания этого предмета.

В переходный период от подросткового к юношескому возрасту (IX класс) обучающиеся могут относительно уверенно определить свой доминирующий учебный интерес. Причем этот интерес является уже относительно устойчивым: ведь не изменили своего отношения к данному отдельному предмету те, кто случайно попали в специализированный класс и в основном не разочаровались те, кто сознательно решил углубленно изучать этот предмет.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: в переходный период от подросткового возраста к юношескому возрасту обучающиеся обладают относительно сложившимися, устойчивыми учебными интересами; обучающиеся, испытывающие положительный интерес к предмету, стремятся связать с ним будущую профессиональную деятельность; углубленное изучение предмета, который не вызывает интереса старшеклассников, приводит их в состояние насыщения и формирует эмоционально-негативное отношение к этому предмету, нежелание связывать свою будущую профессиональную деятельность с ним; необходимо комплектовать старшие классы с углубленным изучением того или иного предмета, исходя из учебных интересов обучающихся.

Результаты исследования позволяют также поставить вопросы, от решения которых будет зависеть дальнейшая разработка проблем профориентации и формирования профессиональных интересов обучающихся. Как известно, основными условиями формирования интереса являются система обучения и воспитания, деятельность человека, «аспекты ... влияния на телесный и информационный образы человека» [5, С. 37-40]. «При отборе содержания обучения необходимо учитывать как специфику содержания, так и методы его усвоения» [1, С. 9-12]. Хотя эти условия были соблюдены, интерес к предмету, к профессиональной деятельности, связанной с ним, не всегда формируется. Можно предположить, что названных условий либо недостаточно, либо они недостаточно конкретно выражены (какая деятельность, в какой форме, как долго).

Кроме того, для успешного проведения профориентационной работы необходимо решить - что более целесообразно и гуманно - следовать за профессиональными интересами субъекта или формировать требуемые профессиональные интересы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверкина Ю. С., Морозова Т. П. Психолого-педагогическая готовность выпускника педагогического вуза к включению в профессиональную деятельность // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2017. - №3. - С. 9-12.
2. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
3. Говердовская Е. В., Мкртычева Н. М. Организация воспитательного пространства современного вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 230-232.
4. Goncharov V. The social information in the social communication system // European Journal of Natural History. - 2010. - № 3. - С. 82-84.
5. Камалова О.Н., Джигоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - С. 37-40.
6. Колосова О. Ю. Глобализация культурных процессов: синергетический аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2012. - №2. - С. 23-26.
7. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Проект модернизации - европейский соблазн // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. - 2011. - № 2. - С. 57-61.

УДК 37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В ВУЗ

Спирина В.И., Спирина О.Н.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONTENT OF THE PERSONALITY OF A PROFESSIONAL IN THE UNIVERSITY

Spirina V.I., Spirina O.N.

В статье рассматриваются вопросы совершенствования становления личности профессионала в вузе. Раскрываются современные представления о возможностях решения проблемы становления профессионального самосознания и профессиональной идентичности.

The article considers the questions of improvement of formation of the person professional at the University. Describes the modern ideas about the possibilities of solving the problem of formation of professional consciousness and professional identity.

Ключевые слова: становление, самореализация, профессиональное развитие, образование, личностно-развивающий подход.

Keywords: establishment, self-actualization, professional development, education, personal and developmental approach

Политические, экономические, социальные последствия принимаемых сегодня решений определяют ближайшее будущее страны, влияют на перспективы ее развития. Педагогические проблемы выделяются в этом ряду тем, что результаты преобразования системы вузовского и послевузовского образования скажутся не скоро, но в случае ошибочного выбора пути, в отличие от других сфер жизнедеятельности, их невозможно или крайне сложно будет исправить. Заметное место среди обсуждаемых психолого-педагогических проблем занимает поиск новых подходов к подготовке в вузе будущего педагога, способствующих профессиональному и личностному росту будущего специалиста.

Становление педагога протекает на протяжении всей профессиональной деятельности. В вузе закладываются основы профессионально значимых и личностных качеств специалиста, которые в последующем обеспечивают профессиональное становление личности в процессе субъектно-определяемой деятельности.

Современной школе требуется педагог, способный успешно решать задачи обучения и воспитания, достигать желаемых результатов в развитии личности учащихся. Речь идет о максимальной самореализации, осознании перспектив своего личностного и профессионального развития, открытости для профессионального обучения и педагогического творчества, реализации принципов гуманизации образования, проявлений толерантности, психологической грамотности и компетентности [6].

Современное образование определяет в качестве своего основного ориентира развитие у детей базовой человеческой способности: самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми. Это диктует необходимость содержательного анализа подходов к построению парадигмы образования и технологий обучения и воспитания (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.). Так поставленная задача развития школьного образования предельно обостряет вопрос о самой возможности становления субъекта собственной деятельности в школе.

Отличительной чертой современного этапа развития профессионального педагогического образования является изменение целевых, содержательных и технологических аспектов формирования готовности будущих педагогов, что обусловлено принятием обучающегося как субъекта образовательной деятельности, сменой парадигмы отношений педагога и ученика, введением ФГОС в содержание образования.

В современной науке рассматривается проблема выявления условий и факторов, детерминирующих профессиональное развитие педагога на этапе вузовского обучения в условиях динамики общественного мнения (Е.А.Климов, Л.М. Митина, А.И. Раев, Л.А. Регуш, З.И. Рябикина, Т.Н. Щербакова и др.) [4, 5, 6].

Происходящие изменения в жизни общества выдвинули на первый план идею раскрытия и обогащения внутреннего потенциала каждого человека, его нравственного обновления, развития и совершенствования на протяжении всей жизни. Обществу сегодня нужен педагог-профессионал, обладающий профессиональной компетентностью, развитыми внутренними регуляторами, способный к саморазвитию в педагогической профессии.

Существует большое количество исследований, в которых решались психолого-педагогические проблемы обучения педагогов, их переподготовки и другие. Необходимость создания новых подходов и концепций в обучении профессионала педагогического труда осознается ведущими учеными и практиками (Митина Л.М., Ковалев Г.А., Маркова А.К., Орлов А.Б. и др.) [4, 5, 6].

В настоящее время в педагогике и психологии остро стоит проблема профессионального развития педагога, важнейшими качествами которого становятся сегодня не просто владение большим арсеналом знаний и умений, но и способность к творческому, неординарному решению профессиональных проблем. Современной школе необходимы специалисты, способные воспринимать и осваивать новое, нетрадиционное, открытые к экспериментам и инновациям, причем эти требования актуальны как для молодых специалистов, которые недавно покинули стены высшего учебного заведения, так и для педагогов, давно работающих в школе, имеющих большой жизненный и профессиональный опыт.

Реальный профессионализм педагога становится важнейшим условием реализации комплексных задач всестороннего развития подрастающего поколения согласно требованиям общества (В.И. Андреев, Е.П. Белозерцев, В.А. Болотов, Е.Д. Божович, Т.А. Вострикова, Н.И. Вьюнова, А.А. Деркач, Е.Н. Жуков, М.В. Каминская, Ю.А. Карпова,

В.Т. Кудрявцева, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.И. Мищенко, О.В. Москаленко, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Н.Ф. Талызина и др.) [4, 5, 6].

Профессиональный педагог должен быть одновременно и субъектом образовательного процесса и субъектом педагогической деятельности. Как субъект образовательного процесса педагог выступает проектировщиком конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений носителем определенной личностной бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты обучения и воспитание подрастающего поколения.

Субъектность в педагогической деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель предметной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности образования в его сознании должны быть актуализированы и трансформированы в цели, реализующиеся адекватными средствами. Профессиональный педагог нигде и никогда не встречается с ребенком как объектом, он встречается с учеником как с другим человеком, образуя с ним событийную общность. Профессиональная педагогическая позиция оказывается сдвоенной сопряжением личностной и деятельностной позиции, образуя единство педагогического сознания, деятельности, общности, становясь способом реализации базовых ценностей и целей развития каждого.

Профессионализация как форма активности имеет свою структуру, которая включает мотивы (побудительные силы) профессионализации, ее цели (достижения), представления о программе реализации этого процесса, информационную основу трудовой деятельности, принятие решения на этапах этого процесса, контрольные операции по проверке принятых решений. Оценка продуктивности этого процесса проводится по социальным и личностным показателям эффективности деятельности и развития субъекта труда.

Проблема становления личности профессионала традиционно изучается, как правило, в плане создания эталонной модели специалиста как системы профессионально важных качеств, способностей, знаний, умений, навыков, необходимых для успешного осуществления деятельности. Результаты исследований подобного рода использовались для оптимизации профессионального образования, т.к. давали определенные знания о том, развитию и формированию каких качеств личности должно быть уделено больше внимания в процессе обучения. Однако ко времени окончания студентами вуза сформированная у них модель специалиста-эталона (имеющая статический характер) в значительной степени устаревает. Вследствие этого необходимо провести очень сложную работу по выявлению тенденций в изменении характера задач и построению прогностической модели деятельности специалиста, предусматривающей будущие требования к данной профессии и личности педагога, вопреки принятому формальному психолого-педагогическому конструкту с фиксированными требованиями к педагогу.

Это момент подтверждает и практика современной школы, когда зачастую профессиональное мастерство начинающих педагогов задерживается на уровне, заданном вузовским образованием. Происходит это, как нам представляется, из-за того, что в рамках подготовки педагога в высшей школе основное внимание уделяется обучению студентов различным педагогическим «технологиям» (методическим, дидактическим и пр.) и совершенствованию самого процесса обучения (изменение содержания учебных программ, введение новых методов обучения и воспитания и пр.).

Основу профессионального саморазвития может обеспечить действие рефлексии, самооценки и установки. Рефлексия способствует осознанию и осмыслению ситуации, себя в ней, позволяет придать состояниям смысл и значение в контексте профессионального и личностного развития человека. Самооценка позволяет отслеживать своё место, границы, характеристики состояний в различных ситуациях; фиксировать изменения содержания и пр. А установка как ориентировка и направленность личности позволяет удерживать

отношения принятия и переживание состояний.

Профессиональное становление личности рассматривается в работах многих авторов (Е.М. Борисова, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, М.В. Каминская Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В.Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М.Митина и др.). Проблеме формирования профессиональной составляющей Я-концепции посвящено много работ отечественных и зарубежных исследователей (Т.М. Буякас; Э.Ф. Зеер; М.В. Клищевская и др.). Данная составляющая структуры личности педагога необходима для успешного самоопределения и предполагает постоянную работу субъекта по формированию и детализации внутреннего образа профессиональной деятельности (Г.Ю. Любимова, В.М. Просекова).

В современном отечественном профессиоведении все чаще на первый план выступает профессионал, чья личность и ценностно-смысловая сфера одновременно определяют результат труда и сами претерпевают изменения вследствие производимой деятельности (Г.Ю.Любимова).

Профессионализация – целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора и принятия будущей профессии, и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Наиболее интенсивным периодом профессионализации считается период обучения в ВУЗе. Поэтому важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений, должно стать формирование личности профессионала, содействие его идентификации с профессией, основанное на учете психологических закономерностей процесса профессионализации.

Динамика личности, детерминированная профессиональной деятельностью, - один из самых сложных, многоаспектных вопросов. И здесь действуют известные закономерности: любому процессу развития присуща внутренняя динамика приобретений и потерь, ни один процесс развития не состоит исключительно из роста и совершенствования. Известно, что в профессиональной деятельности изменения личности происходят особенно интенсивно, поскольку она концентрирует в себе основную активность субъекта. Изменения могут происходить в разных психологических сферах личности: целемотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой, поведенческой, проявляться в различных элементах структуры личности.

Динамика личности в процессе профессионально-личностного развития может зависеть также от этапа профессионализации субъекта деятельности и от его возраста. Здесь необходимо учитывать, что отдельные возрастные периоды особенно чувствительны к овладению определенными видами профессиональной деятельности. Ряд исследователей отмечает, что с возрастом усиливаются тенденции пластичности, компенсаторности в ходе развития профессионала. Зрелая личность делает свои индивидуальные особенности предметом осознания, формирования, коррекции и совершенствования. Возрастает роль процессов саморегуляции и самооценки, активно формируются стратегии поведения. [3]

Важнейшую роль в профессионализации играет становление профессионального самосознания, выражающееся в профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность - это «многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность в профессиональной деятельности» (Л.Б.Шнейдер). О становлении профессиональной идентичности может говорить ощущение человеком собственной компетентности, эффективности и личной влиятельности. [7]

Образ профессионала, являющийся одним из компонентов профидентичности, складывается в единую систему к концу обучения в ВУЗе. Входящие в его состав профессионально важные качества личности изменяются от обусловленных внешней мотивацией и ориентированных на внешнюю оценку, к внутренне мотивированным, позволяющим профессионалу сначала «управлять собой как личностью», а в дальнейшем «управлять собой как профессионалом».

Профессиональное самосознание, определяющее процесс становления

профидентичности, характеризуется постепенным расширением представлений студентов о профессиональных ролях педагога, включением в его состав как факторов, связанных с развитием профессиональных навыков, так и факторов, связанных с наличием или отсутствием определенных личностных качеств. В процессе обучения происходит соотнесение образа Я с образом профессионала, способствующее становлению профессиональной идентичности.

На заключительном этапе профессиональной подготовки в ВУЗе и этапе начала профессиональной деятельности происходит наиболее интенсивное формирование субъективной модели профидентичности. В качестве центральных компонентов этой модели, обеспечивающих динамику становления представлений о профессиональной идентичности выступают: личность преподавателя, осознание взаимосвязей между образом Я и образом Я-профессионал и стремление к конструктивному разрешению противоречий.

Главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Опыт создания системы сопровождения показывает, что эта цель может быть реализована только тогда, когда достигается "стыковка" начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности студента. Начальная цель взаимодействия - определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия - формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию.

Зная закономерности процесса становления профессиональной идентичности педагога, можно оказывать в учебном процессе целенаправленную педагогическую и психологическую помощь становлению личности профессионала, создавать систему индивидуальной и групповой психопрофилактики профессиональных деформаций личности и эмоционального «выгорания» у работающих педагогов.

Образ будущей профессии и образ «Я» формируют профессиональное самосознание и определяют его характеристики. При этом своеобразным эталоном в профессиональном самосознании выступает обобщенный образ профессионала, идентификация с которым в процессе обучения и последующей деятельности является содержанием становления профидентичности специалиста [1].

Важнейшим механизмом обретения профидентичности становится идентификация со значимым лицом, отождествляемым с эталоном профессионала. Это – важнейший этап обретения педагога и возможности идентификации с ним, проходящей и на внешнем, поведенческом уровне, и на внутреннем, личностном. Центральным звеном профессионального самосознания становится такой элемент как «зрелая личность», понимающая себя, готовая взять на себя ответственность, свободная от внутриличностных конфликтов.

С течением времени профессионал достигает автономии, формируется индивидуальный стиль деятельности, проявляющийся операционализацией стремления к оказанию профессиональной помощи. Появляется ощущение самоэффективности (отрицание какого-либо кризиса профессиональной и личностной идентичности). Модель личности профессионала начинает гармонически отражать сочетание знаний, опыта, способностей, доминирующей внутренней детерминации мотивации в системе личностно-профессиональных характеристик. Профессия приобретает личностный смысл, становится источником личностного развития и формирования целостного положительного дифференцированного образа «Я».

Период студенчества является наиболее сензитивным периодом личностного и профессионального формирования специалиста.

Поступая в высшую школу, вчерашний школьник продолжает осуществлять привычную для него учебную деятельность, но она фактически протекает в условиях самостоятельной регуляции ее интенсивности, ритмичности. Все виды вузовского обучения по своей сущности не могут быть чисто учебными, а непременно являются учебно-производственными. Их задача - обеспечить успешный переход к профессиональному труду, сформировать профессиональную пригодность выпускников высшей школы к будущей деятельности. Проведенное нами исследование подтверждает, что уже в вузе можно определить степень сформированности многих свойств личности, необходимых в будущей работе. Отсюда целесообразно изменение структуры учебного воздействия, при котором большее внимание уделяется профессиональному самовоспитанию, развитию регулятивных умений, необходимых для оптимального осуществления профессиональной деятельности. Формирование регулятивных умений является необходимым условием профессионального становления педагога и закладывает основы его эффективной работы в школе и вузе. Регулирование в педагогическом взаимодействии в значительной мере детерминировано содержанием и характером выполнения педагогом своей профессиональной деятельности, общим уровнем его развития, индивидуально-психологическими особенностями педагога и учащихся и др.

"Вхождение" человека в профессиональную деятельность, профессиональное обучение является важным этапом формирования личности. При этом профессионально-личностные особенности проявляются не только в сфере непосредственно профессиональной деятельности, но и во всех сферах жизнедеятельности человека.

Профессиональное самоопределение является своего рода способом оптимизации человека с профессией. Так для студента педвуза-будущего педагога, выбор профессионального пути сопряжен с поиском смысла профессиональной педагогической деятельности. Важнейшим из профессионально важных и социально значимых качеств студентов педвузов является интерес к профессии педагога, представляющий собой познавательную направленность личности на овладение педагогической деятельностью, реализацию своих склонностей и способностей, формирование убеждений в правильности выбранного профессионального жизненного пути [2]. В свою очередь, профессиональное самоопределение выступает в качестве важнейшего этапа самореализации и первичной социализации студента педвуза – этапа, предопределяющего направленность его жизненного пути и самостоятельный поиск значимых смыслов будущей педагогической деятельности. Профессиональное самоопределение субъекта педагогической деятельности предполагает наличие у него профессионально важных и социально значимых качеств личности, в значительной степени гарантирующих процесс продуктивной самореализации педагога профессиональной школы.

Процесс профессионального самоопределения завершается выявлением степени профессиональной пригодности субъекта деятельности (специалиста-профессионала, инженера, квалифицированного рабочего, педагога и пр.), под которым понимается совокупность индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде [2]. Таким трудом для студентов педвуза является педагогическая деятельность. Профессиональная пригодность педагога опосредована педагогическими компетентностями и формируется при наличии положительной профессиональной мотивации, возникновению и упрочению которой способствуют осознание будущим педагогом общественной ценности своего нелёгкого педагогического труда и признание достижений в этом труде, а также система материальных и моральных стимулов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аркаева Н. И., Ибрагимова Э. Ф. Исследование профессиональной идентичности студентов педагогического вуза и колледжа // Научно-методический

электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 7.- С. 126–130.

2. Батаршев А. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления и развития педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13.- С. 1916–1920. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85384.htm>

3. Берестовская Л.П. Исследование мотивации студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Омский научный вестник. - 2012. - № 4 (111). С. 286–289.

4. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): учебно-методическое пособие . - М.: МПСИ, 2006.-173с.

5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. – М.: СПб: Нестор-История, 2014.-376 с.

6. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>

7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие - М., Воронеж, 2004.-599с.

УДК 37

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ РЕЧИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Спирина В.И., Лахмоткина В.И.

IMPROVEMENT OF TECHNIQUE OF SPEECH OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL AS THE CONDITION OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

Spirina V.I., Lakhmotkina V.I.

В статье рассматриваются вопросы совершенствования дикции и голоса как компонентов техники речи. Раскрываются современные представления о способах постановки голоса и приемах работы над техникой речи в целом, даны рекомендации по профилактике профессиональных расстройств голоса.

This article discusses the etiology of disorders of voice function in persons *golosorechevyh* professions, in particular , teachers . Modern views on ways and methods of voice work on the technique of speech, are recommendations for the prevention of professional voice disorders .

Ключевые слова: культура речевой деятельности, техника речи, постановка голоса, профессиональные нарушения голоса, дыхание, осанка, дикция, орфоэпия, навыки голосоведения, технологии формирования правильной голосоподачи, профилактика голосовых расстройств.

Keywords: culture of speech activity, speech technique, voice setting, professional voice disorders, breathing, posture, diction, orthoepia, voice skills, technologies for the formation of correct voice delivery, prevention of voice disorders

Одной из актуальных проблем современного образовательного пространства является формирование коммуникативной культуры личности, в частности, речевой культуры. И.А. Зарецкая, А.М. Бруссер, М.П. Оссовская отмечают, что независимо от профессиональной направленности культура речи становится не только значимым показателем компетентности специалиста, но и определяет уровень развития личности [3]. Авторы справедливо утверждают, что в современных социально-экономических условиях значительно расширился круг специалистов, для которых культура речевой деятельности

профессионально необходима. Овладение богатством родного языка, специфическими для конкретной профессии видами коммуникации, деловым этикетом, то есть основами речевой культуры, необходимы для достижения профессионального мастерства и карьерного роста специалиста.

Одним из показателей профессиональной компетентности будущего педагога является состояние техники его речи, под которой подразумевается, по мнению А.И. Савостьянова, система технологических приемов дыхания, голосообразования, дикции, навыков произношения, доведенных до степени автоматизма [6]. Особую роль приобретает хорошая техника речи для педагога специального и инклюзивного образования, в частности, учителя - логопеда. Хороший голос, четкая дикция, правильное литературное произношение, умение точно, образно, эмоционально выразить мысль являются основным условием профессионального развития и совершенствования будущего специалиста в области коррекции речевых расстройств.

В соответствии с учебным планом по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», образовательная программа «Логопедия» со студентами третьего курса социально-психологического факультета АГПУ проводится «Практикум по постановке голоса и выразительному чтению». Основной целью дисциплины является формирование профессиональных качеств речи будущих логопедов - четкую артикуляцию и дикцию, совершенствование навыков владения голосом на основе грудобрюшного дыхания, развитие акустических характеристик речевого голоса, а также умение логично, образно, эмоционально выражать свои мысли. Выпускники должны профессионально владеть навыками формирования правильной осанки, орфоэпическими нормами русского литературного языка, основами анализа художественного текста и стихотворного произведения.

Важнейшей особенностью профессии логопеда является ее принадлежность к профессиям повышенной речевой ответственности. Специфика деятельности логопеда заключается в том, что его речь является инструментом коррекционного воздействия, от эффективности применения которого во многом зависят результаты его работы. Основными задачами практикума являются изучение следующих разделов техники речи, имеющих тесные взаимные связи, - дыхание, дикция, голос, орфоэпия, а также овладение навыками выразительного чтения. Из всех практических дисциплин, которыми будущему учителю-логопеду предстоит овладеть в педагогическом вузе, предмет техники речи, пожалуй, является одним из наиболее трудных, поскольку в речи студентов встречается много недостатков, как дикционных, так и орфоэпических. Этот факт объясняется рядом причин. Как справедливо отмечает А. И. Савостьянов, среди очень многих способных студентов есть такие, в речи которых наблюдаются отклонения от норм литературного произношения и отдельные недостатки звукопроизношения, обусловленные так называемыми диалектизмами[6]. Именно диалектное произношение является самым распространенным недостатком речи, который имеется в той или иной степени почти у каждого студента. Еще одним часто встречающимся в нашей практике фактором, обуславливающим невнятность, нечеткость речи, затрудняющим понимание отдельных слов, а нередко и общий смысл высказывания, является недостаточность, вялость артикуляции, плохой темп речи, отсутствие голосовых модуляций и т. д.

Овладение техникой речи является трудной задачей еще и потому, что не все студенты сразу осознают значение этой дисциплины для будущей своей профессии, а многие впервые от педагога узнают о своих речевых недостатках и о том, что они требуют обязательного исправления, в связи с чем им часто приходится преодолевать своего рода психологический барьер. Названные выше недостатки речи студентов требуют от них упорной, ежедневной, кропотливой и систематической работы, поскольку для логопеда недопустима нечеткость произношения, стилистические ошибки, невнятная речь в целом. Соблюдение норм языка, четкая дикция, богатство модуляций голоса, образность и эмоциональное своеобразие речи становятся условием коммуникативной деятельности и

показателем профессиональной компетентности учителя-логопеда.

Согласно учебному плану на втором курсе предварительно изучается дисциплина «Техника речи в профессиональной деятельности логопеда», в рамках которой на лекционных и практических занятиях студенты овладевают научно-теоретическими знаниями о самостоятельных разделах техники речи, позволяющими осознанно приступать к работе по формированию практических навыков правильной осанки, дыхания, голосообразования уже при проведении «Практикума по постановке голоса и выразительному чтению» на третьем курсе. Таким образом, между названными дисциплинами существует преемственность, тесная взаимосвязь и взаимозависимость.

Практические занятия по совершенствованию речи и голосовой функции будущих логопедов включают работу по нескольким направлениям: нормализация мышечного тонуса тела, выработка осанки; коррекция физиологического и фонационного дыхания; тренировка артикуляционного аппарата; формирование навыков голосообразования, освоение орфоэпии, работа по формированию выразительности речи. Выполнение специальных упражнений осуществляется студентами под руководством педагога и самостоятельно.

Под хорошей осанкой понимают правильное положение тела в покое и движении. Полноценное здоровье и воспитание навыков правильного дыхания возможны только при сохранении осанки, когда голова держится прямо, плечи слегка опущены и отведены назад, спина прямая, грудь немного выступает вперед, низ живота подтянут. В таком положении следует держаться непринужденно, свободно, без напряжения. Как отмечают А.И. Бруссер, М. П.Оссовская правильная осанка создает благоприятные условия для работы органов дыхания и голосообразования [1]. Во время занятий необходимо своевременно выявить эти недостатки и постоянно следить за осанкой. Необходимо помнить, что голос человека с неправильной осанкой быстро устает, появляются профессиональные заболевания. Все это отражается на общем самочувствии, поэтому можно утверждать, что формирование правильной осанки является одним из условий правильного дыхания и голосообразования.

Тренировку дыхания, речевого голоса, дикции полезно предварять самомассажем. Множество нервных окончаний, участвующих в процессе голосообразования, находится непосредственно в области лица (лба, носа, щек, языка, твердого неба, десен). Массируя мышцы, мы «разогреваем» их, предупреждаем мышечные зажимы, мешающие работе речевых органов, способствуем правильному образованию голоса. С целью снятия излишнего напряжения мышц рук, ног, шейно-плечевого отдела, позвоночника необходимо попеременно расслаблять и напрягать разные группы мышц, что обеспечит подготовку тела к дальнейшим упражнениям по формированию косто-абдоминального типа дыхания, являющегося наиболее оптимальным при постановке голоса. При воспитании навыков правильного дыхания следует формировать полное смешанное дыхание, состоящее из элементов как грудного, так и брюшного типа. Особое значение при постановке полного дыхания уделяется работе мышц брюшного пресса. Организованная их работа при вдохе и выдохе предупреждает перебор воздуха и обеспечивает прочную опору и плавность выдоха.

В своей практической деятельности педагог должен стремиться к достижению такого совершенствования дыхания, которое бы выявляло в речевом голосе его лучшие качества, было ритмичным, способствовало четкому произнесению звуков, слов и фраз, не вызывало одышки во время движения, не вело к перегрузке легких воздухом и положительно влияло на голосообразование, объединяло работу всей дыхательной мускулатуры, освобождало дыхательный аппарат от лишних напряжений, способствовало профилактике голосовых расстройств. С этой целью нами используются известные в литературе статические и динамические упражнения, а также видеокурс «Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой» [2]. Помимо коррекции физиологического и фонационного дыхания проводится тренировка артикуляционного аппарата, что снимает мышечные зажимы, регулирует свободное положение гортани. Применяемые нами «Аудиовидео уроки по

технике речи» существенно повышают качество проводимых занятий [1]. Перед тем, как начать выполнение упражнений над улучшением акустических характеристик голоса педагог должен убедиться в отсутствии у студентов органических недостатков в строении резонаторных полостей, требующих медицинского вмешательства, определить особенности звучания голоса у каждого студента. В своей работе мы опираемся на программу специальных занятий, предложенную Е.В. Лавровой и И.А. Михалевской [4, 5]. По мнению авторов, постановка речевого голоса подразумевает совершенствование природных голосовых возможностей. В основе тренинга лежит фонетический метод, который позволяет найти оптимальное направление звука для более продуктивной фонации.

Важно достичь такого способа подачи голоса, при котором при малых затратах энергии голосовых складок был хороший акустический эффект. Работа по развитию голосовой функции включает следующие направления: определение рабочего диапазона голоса, правильное использование резонаторных полостей, развитие тонового диапазона. Голосовые упражнения отрабатываются на мягкой атаке, которая обеспечивает плавное начало звука, его наилучший тембр, а также интонационную точность.

Следует помнить, что навыки правильного голосоведения могут вырабатываться в процессе многократных, целенаправленных тренировок, а при их отсутствии утрачиваются. В связи с этим авторы программы [4, 5] рекомендуют обучающимся ежедневные голосовые тренировки. Закрепление правильного звучания проводится при произнесении отдельных слов, пословиц, чистоговорок, скороговорок, стихотворных текстов и произведений различных жанров.

Голос профессионалов, как справедливо отмечают Е.В.Лаврова, И.А. Михалевская [4], должен соответствовать определенным требованиям, основными из которых являются: выносливость, мелодичность, широкий тоновый и динамический диапазон, соответствующая полу и возрасту высота голоса и благозвучность тембра. Исследователи отмечают особую чувствительность голосового аппарата к воздействию несовершенной речевой техники. Это значительно увеличивает количество заболеваний голосового аппарата. При неумелом использовании аппарата фонации, пренебрежении основными требованиями гигиены голос становится слабым, изменяется тембр, сужается диапазон, могут появиться затруднения дыхания, неприятные ощущения в глотке и гортани. Расстройства голосовой функции, по мнению этих исследователей, не только затрудняют выполнение профессиональных обязанностей, но в ряде случаев могут повлечь за собой нетрудоспособность и оказаться психотравмирующими, способствующими возникновению невротических реакций на свою голосовую недостаточность. В связи с этим остается актуальной проблема охраны и постановки голоса лицам голосоречевых профессий и прежде всего педагогам.

Наиболее распространены и многообразны, как отмечает Е.В.Лаврова [5], функциональные нарушения голоса, при которых не наблюдаются воспалительные или анатомические изменения гортани. Согласно наблюдениям этого исследователя, восстановление функциональных нарушений голоса так же, как и органических требует больших усилий со стороны специалиста и пациента. Значительные трудности возникают в связи со сложностью их этиологии и патогенеза. Причины функциональной патологии могут быть самые разнообразные: голосовое переутомление, плохая постановка голоса, влияние психических факторов.

Среди функциональных расстройств голоса особое место занимает фонастения. Как правило, данное нарушение имеет профессиональный характер и наблюдается у лиц голосоречевых профессий (дикторов, артистов, педагогов, менеджеров и пр.), которым в виду особенностей профессиональной деятельности необходимо постоянно напрягать голос. Повышенная голосовая нагрузка является основной причиной фонастении профессионального характера. Состояние усугубляется при наличии в анамнезе различных инфекционных заболеваний верхних дыхательных путей, эмоциональных перегрузок. Значительная голосовая нагрузка при отсутствии постановки голоса приводит к

возникновению дискоординации дыхания и фонации. Важным признаком фонастении является невозможность владения своим голосом (усиление и ослабление звучания, осиплость, отсутствие звучности). Наряду с этим отмечается ряд субъективных ощущений: першение, жжение, ощущение «комка» в горле, потребность откашляться. Острые формы фонастении могут сопровождаться афонией, то есть полным отсутствием голоса.

На фоне длительно протекающих функциональных изменений могут возникать псевдоорганические нарушения (профессиональные ларингиты), проявляющиеся в виде гиперемии слизистой оболочки гортани, отека и утолщения голосовых складок. К наиболее частым жалобам можно отнести быструю утомляемость голоса, падение его силы, ощущение зуда и щекотания в гортани, а иногда дрожание голоса (детонация). Примечательно, что эти ощущения могут наблюдаться в ситуациях даже небольшой голосовой нагрузки. Длительность заболевания может привести к несмыканию голосовых складок, снижению тонуса мышц, сближающих голосовые складки, расстройству функции гортани в целом.

Лица, страдающие такими расстройствами, обращаются, как правило, за помощью к врачу-фониатру, получают медикаментозную терапию, в то время, как одним из эффективных способов восстановления голосовой функции при данном нарушении и превентивной мерой по предупреждению голосовой недостаточности является постановка речевого голоса и соблюдение его гигиены. Ответственность за формирование и развитие полноценного голоса у детей и взрослых в силу профессиональной компетентности в первую очередь несут учителя-логопеды.

Для успешного овладения техникой речи недостаточны большие знания и опыт педагога, необходима прежде всего большая самоотдача со стороны студента – желание заниматься, наличие соответствующих знаний, внимательное отношение не только к указаниям педагога, но и к работе собственного организма. У будущего педагога, как указывает А. И. Савостьянов [6], должны быть сформированы умения слушать и слышать себя, улавливать различия в звучании своего голоса, контролировать и фиксировать свои мышечные ощущения. Педагог в связи с этим должен обладать способностью к пристальному самоконтролю, к самостоятельной тренировке.

В условиях самостоятельной тренировки студент должен не только закрепить навыки выполнения каждого упражнения, но и прежде всего без помощи преподавателя понять и усвоить их, научиться разбираться в том, что правильно, а что нет. Трудность самостоятельной тренировки состоит в том, что занимающийся должен сам для себя определить необходимость тех или иных упражнений, исходя из полученных заданий, уровня собственной подготовленности, своих потребностей, трудностей, с которыми ему приходится сталкиваться в процессе ежедневной работы и своего состояния здоровья. Важно помнить о соблюдении дозировки дыхательных, голосовых упражнений. Основными признаками верной дозировки являются свобода и легкость, с которыми выполняется упражнение, отсутствие головокружения, состояние бодрости после окончания комплекса упражнений. Не следует сразу же возобновлять обычный комплекс упражнений после перенесенного острого респираторного заболевания, к нему надо вернуться постепенно.

Залог успешного овладения техникой речи состоит в соблюдении принципов постепенности, последовательности в освоении упражнений и строгой систематичности. Практика показывает, что в условиях самостоятельной тренировки очень важно воспитать в себе органическую потребность в ежедневных упражнениях, направленных на развитие речевого дыхания, голоса, дикции и т. д. Заниматься необходимо не менее двух раз в день: утром (дыхательные и голосовые упражнения включаются в комплекс ежедневной оздоровительной гимнастики) и днем по 10-15 минут, увеличивая продолжительность тренировочной работы по мере усвоения упражнений до 30 минут. Тренировки следует проводить на свежем воздухе или в хорошо проветриваемом помещении. В арсенале преподавателей и студентов имеется много всевозможных пособий, в которых предлагаются современные технологии формирования и интонационной стороны речи, являющейся

составляющей техники речи [7].

Итоговой формой отчетности после проведения практикума является зачет. Студенты должны продемонстрировать не только знания в области научно-теоретических основ формирования правильной осанки, дыхания, дикции, голоса, но и результаты по улучшению техники своей собственной речи, расширенные функциональные возможности своего голосового аппарата, а также готовность к овладению системой логопедического воздействия по восстановлению всех компонентов речи при ее патологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруссер А. М., Оссовская М. П. Аудиовидео уроки по технике речи. Часть 1. - М.: «ИПЦ Маска», 2007.- 56 с.
2. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. Видеокурс. – Издательство «Метафора», 2006.
3. Зарецкая И.И. Устная речь в деловом общении: практикум / И. И. Зарецкая, А. М. Бруссер, М. П. Оссовская. – М.: Дрофа, 2009.- 221 с.
4. Лаврова Е.В., Михалевская И.А. Значение постановки речевого голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств //Сборник научных трудов. II Конгресс Российской общественной академии голоса «Голос: междисциплинарные проблемы. Теория и практика». - М.: Граница, 2009. - С. 87-93.
5. Лаврова Е. В. Основы фонопедии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: В. Секачев, 2014. – 182 с.
6. Савостьянов А. И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2012. – 144 с.
7. Шевцова Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 222с.

УДК 37

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Сраджев В.П., Храмов В.Б.

THE INFLUENCE OF MUSIC ON FORMATION IN CHILDREN OF STRESS RESISTANCE

Srajev V.P., Hramov V.B.

Цель статьи – раскрыть терапевтический потенциал музыки, и механизмы ее психологического воздействия на стрессоустойчивость ребенка. В качестве задач, решаемых в статье можно назвать следующие: 1) рассмотреть терапевтический потенциал музыки, и механизмы ее психологического воздействия на психику ребенка вообще и стрессоустойчивость, в частности; 2) раскрыть особенности эмоционального, физиологического, вибрационного воздействия музыки на ребенка; 3) доказать, что музыка может стать эффективным средством формирования у детей стрессоустойчивости.

The aim of the article is to reveal the therapeutic potential of music, and the mechanisms of its psychological impact on the stress resistance of a child. The tasks to be solved are as follows: 1) to consider the therapeutic potential of music and the mechanisms of its psychological impact on the psyche of a child in general and the stress resistance in particular; 2) to reveal the peculiarities of emotional, physiological, vibrational effects of music on children; 3) to prove that music can be an effective means of developing children's stress resistance.

Ключевые слова. Музыка, музыкальная терапия, эмоциональное состояние, состояние катарсиса, стрессоустойчивость

Keywords: music, music therapy, emotional state, state of catharsis, stress resistance.

Задача формирования у детей социальной компетенции является одной из актуальных в современном образовании, и находит отражение в ряде документов, в частности в Федеральных государственных образовательных стандартах различного уровня. Успешность социализации детей в обществе, ее позитивный характер обеспечивается ситуацией гармоничного отношения личности с окружающим миром, когда ребенок живет в гармонии с самим собой и с социумом, что позволяет ему находиться в состоянии жизнерадостности и оптимистического настроения, а, значит быть эмоционально и психологически здоровым.

Не смотря на общее жизнерадостное и позитивное настроение, свойственное детям, в современной ситуации социализации, в сложной жизненной ситуации, в агрессивной настроенной социальной среде, ребенку, порой, приходится переживать страх, неуверенность, растерянность, незащищенность, и другие обычно несвойственные ребенку эмоциональные состояния. Это, бесспорно, сказывается на его психическом здоровье. Как известно, подавленное, депрессивное состояние, снижает его активность, может привести к заболеваниям нервной и сердечнососудистой системы. Именно в таких ситуациях ребенок, как никогда, нуждается в психолого-педагогической поддержке и квалифицированной помощи взрослого.

Необходимо отметить, что на протяжении ряда последних лет отечественными и зарубежными учеными фиксируются негативные тенденции в ухудшения психического и физического здоровья детей. Современные статистические данные свидетельствуют о росте числа психосоматических заболеваний и нарушений среди детей, увеличения проявления детских неврозов. Поэтому сегодня, как никогда, актуализируется проблема формирования у детей стрессоустойчивости, которая проявляется в жизненной стойкости, в уверенности и способности верить в свои силы. Решение данной проблемы обращает внимание взрослых заботливому отношению к эмоциональному миру детей, их физическому и психическому здоровью.

В связи со сказанным, перед педагогами, психологами, работающими с детьми, в целях обеспечения помощи в преодолении сложных жизненных проблем, а также гармоничного, полного и радостного проживания жизни, поддержания у них оптимистичного позитивного настроения, ощущения счастья, актуализируется задача психолого-педагогического сопровождения процесса социализации детей и подростков.

Для успешного решения этой важной задачи следует подобрать адекватные возрасту детей методики формирования у них такого качества, как стрессоустойчивость. Стрессоустойчивость в методической литературе рассматривается как умение преодолевать трудности, подавлять свои эмоции, понимать человеческие настроения, проявляя выдержку и такт. В нашем понимании стрессоустойчивость определяется совокупностью личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [8].

В качестве важных характеристик проявления стрессоустойчивости можно назвать такие, как: степень сформированности у ребенка любви к самому себе или самопринятия, т.е., безусловного принятия самого себя со всеми достоинствами и недостатками, таким, какой есть; оптимизм, общее позитивное отношение к жизненным ситуациям, овладение ребенком стратегиями и тактикой переживания и преодоления таких негативных эмоций, как страх, печаль, злость, способами сублимации, а также важна способность расслабляться, умение релаксироваться, снимать мышечное напряжение и зажимы.

Сегодня в психолого-педагогической практике применяются различные методы и средства, повышающие стрессоустойчивость и предупреждающие и помогающие преодолеть стрессовые ситуации у детей на различных этапах развития. Одним из наиболее адекватных детскому возрасту, способу влияния на личность ребенка и результативным средством является музыка. Музыка, обладая определенным психологическим, исцеляющим влиянием на человека, может рассматриваться как арт-терапевтическое

средство («арт-терапия» в переводе с англ. «исцеление искусством»), как музыкальная терапия.

Под музыкальной терапией, понимается совокупность приемов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра доступных человеку переживаний и формирование у него такого мировоззрения, которое помогает быть здоровым и счастливым. Музыкальная терапия направлена на формирование жизнеутверждающего мировоззрения, гармонизация внутреннего мира личности, ориентация на ее смысложизненные ценности, а также способствует снижению тревожности, улучшению настроения, повышению энергии, исчезновению подавленности и обретению способов преодоления стрессовых состояний: Г. Декер-Фойгт дает следующее психологическое объяснение целебного музыкального влияния музыки: «Музыка способна «поднять со дна» те слои переживаний, которые образовались в предвербальное время, т.е. задолго до того, как человек научился говорить. Поняв данные причины, намного легче осознать, почему музыка обладает такой могучей целительной силой» [4, С. 180].

Поэтому музыкальная терапия, и это доказывает практика, может стать эффективным дополнительным средством в комплексе средств предупреждения стрессовых и депрессивных состояний у детей различного возраста и формированию у них стрессоустойчивости. Однако, как показывает анализ педагогической практики, в работе с детьми далеко не в полной мере используется потенциал музыки. Прав немецкий музыкотерапевт Г. Декер-Фойгт, который об этом пишет: «Воздействие музыки оказывается до конца недооценено. Музыка (просто музыка) не может исцелять, но она может оказаться мощным средством терапии» [4 С.45].

Преимущество музыкальной терапии по сравнению с другими видами арт-терапии объясняется данными нейрофизиологии в том, что музыка «соприкасается» с нашими органами чувств намного раньше, чем любой другой возбудитель... в соответствии с нашей структурой восприятия слух действует гораздо сильнее, чем зрение» [4, С.25].

Рассмотрим терапевтический потенциал музыки, и механизмы ее психологического воздействия на психику ребенка вообще и стрессоустойчивость, в частности.

Прежде всего, необходимо отметить глубокое воздействие музыки на *эмоциональную сферу* ребенка, т.к. музыкальное переживание по существу своему есть эмоциональное переживание, понимание музыки есть всегда эмоциональное понимание. Изучая сферы влияния музыки на психику и организм человека, исследователи музыкальной психологии отмечают, что музыка корректирует состояние людей, изменяя его психофизиологические характеристики. Психологами признано, что музыка за счет вызываемых ею положительных эмоций, эстетического наслаждения активизирует защитные силы организма, что помогает ему решать свои физиологические и психологические проблемы. В.М. Элькин указывает: «Ослепительные шедевры музыкальной классики дают энергию для решения жизненных проблем и для исцеления» [10, С. 185].

Необходимо обратить внимание, что иногда такое влияние музыки происходит независимо от воли человека и от степени его понимания музыкального языка. Ученые установили, что музыка может влиять на биохимические процессы в организме, и в этом проявляется глубинная сущность музыкально-терапевтического воздействия на эмоциональную сферу. Стимуляция музыкой повышает количество выделения эндорфина, дефамина, которые традиционно называются «гормонами удовольствия» и позитивно влияют на настроение и самочувствие. Также доказано, что естественные высокочастотные звуки могут вызвать увеличение в крови лимфоцитов, которые, в свою очередь, повышают сопротивляемость организма болезням» [6, С.89].

Отмечая психологическое воздействие на эмоциональную сферу человека В.М. Элькин отмечал: «Чтобы помочь человеку, охваченному страхом - мало просто успокоить его - надо воплотить этот страх в звуки и сжечь его в огне катарсиса» [10, С. 119]. Именно эмоциональное реагирование, переживание, возникшее в процессе взаимодействия с музыкой порождает состояние катарсиса. Под катарсисом Аристотель, говоря о особом

влиянии музыки на человека, понимал особое сильное эмоциональное влияние, состояние внутреннего душевного очищения в результате особого переживания.

Представители психоанализа катарсис рассматривают как прием терапевтического влияния, который заключается в разрядке, отреагировании аффекта, вытесненного ранее в подсознание, который мог стать причиной стресса, невротического конфликта. О катарсическом влиянии музыки на человека в свое время писал Л.С. Выготский, отмечая, что музыка действует, проясняя, очищая психику, раскрывая и вызывая к жизни огромные и до того подавленные силы [3, С.242]. Психолог обращает внимание, что в эстетической реакции при восприятии искусства «мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращению в противоположные» [3, С.260].

Ученые указывают, что истоки катарсической реакции на произведения искусства, в том числе музыкального, лежат в подсознании человека, поэтому катарсис - необязательно осознаваемая им реакция. «Художник сам никогда не знает, как он создает свое творение, он только проверяет себя своим собственным эмоциональным переживанием, и читатель тоже не знает, почему он испытывает (или не испытывает) катарсис. Ибо эмоциональная реакция субъективно принимается как приходящая из глубин неосознаваемого» [1, С.75]. Об условиях возникновения такой реакции В.М. Элькин пишет: «Музыка, соответствующая психологическому состоянию невротического пациента, волнует его до потрясения ... Такая музыка вызывает наслаждение, освобождение, иногда - счастливые слезы ... Катарсис помогает снять болезненные симптомы, оживляет творческое подсознание» [10, С.71]. Катарсическое переживание сопровождается выделением эндорфинов в организме человека, что существенно влияет на улучшение настроения и самочувствия. В психологической литературе утверждается, что переживание человеком катарсиса по целебной силе превосходит другие эмоциональные реакции. Эффект катарсиса имеет особое значение в музыкальной терапии.

Влияние музыки на психику ребенка проявляется также и в вибрационном воздействии музыки. Это связано с тем, что музыкальные звуки - есть вибрация, воспринимая которую организм отзывается физиологически. Музыкальные вибрации способствуют психологическому и духовному оздоровлению и являются главным для обеспечения эффективности музыкального воздействия. Учитывая вибрационное влияние музыки на психику, критерием подбора музыки в музыкальной терапии является соответствие вибраций психофизиологическим характеристикам состояния слушателя [2, 10], так как «не всякая музыкальная фраза синхронизирует процессы, протекающие в организме» [6, С. 14]. Также важно соответствие образно-эмоционального содержания музыки настроению ребенка.

Исследователи указывают на эффект резонанса при восприятии музыки [5, 7, 9 и др.]. Они отмечают, что в ответ на звуковые волны в клетках и органах человеческого организма возникают колебания, которые способствуют восстановлению и укреплению здоровья. «Частоты музыкальных звуков могут быть близки к собственным частотам клеток, чтобы вызвать...резонанс и разрушить негативную структуру в случае заболевания» [5, С.135].

Эффект резонанса проявляется не только в процессе восприятия музыки, но и в процессе исполнения, использования природного музыкального инструмента - человеческого голоса. Не случайно разновидностью музыкальной терапии является вокало-терапия. С.В. Шушарджан, исследовавший психофизиологические характеристики состояния в процессе вокалотерапии, отмечал: «Вокалотерапия - метод повышения резервных возможностей организма человека и коррекции нарушенных функций, в основе которого лежит использование особой системы активного вокального тренинга в сочетании с музыкой» [9, С.25].

Одной из форм вокалотерапии является тонирование - длительное пропевание гласного звука (древний метод исцеления). «Тонирование помогает расслабиться, стать концентрированнее, избавляться от страхов и боли, помогает при бессонице, звуки

вызывают резонанс органов, стимулируют поток энергии» [5, С. 113]. Таким образом, тонирование может способствовать снижению психического напряжения и профилактике стрессовых состояний.

Таким образом, делая общий вывод, отметим, что музыка вызывает переживание катарсиса, способствует эмоциональному и духовному развитию ребенка. Влияние музыки на самочувствие людей включает эмоционально-эстетическое, физиологическое, вибрационное воздействие, сказывается на биохимических процессах организма, на жизнедеятельности клеток. Сказанное подтверждает, что музыка может стать эффективным средством формирования у детей стрессоустойчивости, обеспечить психическое здоровье и эмоциональное благополучие ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллахвердов В.М. Психология искусства / Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. Серия «Психология и культура». - СПб.: Изд-во "ДНК", 2001. - 197 с.
2. Брусиловский Л.С. Музыка в системе восстановительного лечения психически больных: дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18 - психиатрия / СПб.: Ленингр. НИИ психоневрологии им. В.М. Бехтерева, 1973. - 175 с.
3. Выготский Л.С. «Психология искусства»: Анализ эстетической реакции / 5-е изд., испр. и доп. - М.: Лабиринт, 1998. - 416 с.
4. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию. - М.: Изд-во «Питер», 2003. — 206 с.
5. Дьюхерст-Мэддок О. Целительный звук. - М., 1998. - 154 с.
6. Кэмпбелл Д. Эффект Моцарта / пер. с англ. - Минск: Попурри, 1999. - 320 с.
7. Слепневы А. и Д. Руки в музыке искупают. Мелодии здоровья. - М., 2000. - 248 с.
8. Тупичкина Е.А., Минакова Е.М. Формирование стрессоустойчивости у дошкольников средствами изотерапии. // Детский сад: теория и практика - 2015. – №7. - С. 94-104.
9. Шушарджан СВ. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. - М.: Анти-дор, 1998. - 363 с.
10. Элькин В.М. Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней. - СПб., 2000. - 219 с.

УДК 37

ВИРТУАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ФИЗИКЕ ЯДРА И ЧАСТИЦ

Талхигова Х.С.

VIRTUAL PRACTICES ON NUCLEAR AND PARTICLE PHYSICS

Talkhigova H.S.

В данной статье рассматриваются виртуальные лабораторные работы по физике ядра и элементарных частиц. Данные виртуальные работы были опробованы в качестве дополнительных заданий на лабораторном практикуме по атомной и ядерной физике общего физического практикума факультета физики и информационно-коммуникационных технологий Чеченского государственного университета (ЧГУ).

In this paper, virtual laboratory work on the physics of nuclei and elementary particles is considered. These virtual works were tested as additional tasks at the laboratory workshop on nuclear and nuclear physics of the general physical practical work of the Faculty of Physics and Information and Communication Technologies of the Chechen State University (CSU).

Ключевые слова: виртуальные лабораторные работы, новые информационные технологии,

модельный эксперимент.

Keywords: virtual laboratory works, new information technologies, model experiment.

Как подчеркивается в концепции модернизации российского образования, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать личность обучаемого. Выпускники высших учебных заведений должны быть профессионально компетентны в оценке процессов, происходящих в обществе, владеть глубокими научными знаниями, быть способными на постоянное саморазвитие и самосовершенствование. В связи с этим возникает необходимость освоения современных технологий обучения, таких как интерактивные, информационно-коммуникативные, личностно-ориентированные [2].

На современном этапе развития российского образования актуализируется проблема создания единой образовательной информационной среды на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Решение этой проблемы предполагает существенное изменение содержания, методов и организационных форм высшего профессионального образования, причем на первый план выдвигаются такие сложные проблемы как развитие содержания образования в контексте перевода социальной памяти на электронные носители; поиск оптимального соотношения традиционных и инновационных форм и методов организации образовательного процесса [3].

Современная ситуация в образовании формируется под воздействием глобальной тенденции информатизации общества [4].

Новые информационные технологии предъявляют более серьезные требования к качеству и уровню компетентности педагогов как по объему знаний и их системной организации, так и по педагогическому характеру [5].

Овладение современными технологиями – потребность найти способы повышения результативности и эффективности профессиональной деятельности, снижения трудоемкости ресурсов и затрат, уменьшения разброса, дисперсии качества ее результатов [6].

В педагогической деятельности среди информационных технологий особое место занимают мультимедийные технологии, они позволяют заменить почти все традиционные технические средства обучения. Достоинства мультимедийных технологий особенно актуальны при изучении такой дисциплины как физика [7].

Профессиональная подготовка студентов физиков требует детального изучения физических закономерностей и, в частности, высококачественной экспериментальной подготовки. Формирование и углубление научных знаний, развитие практических умений и навыков студентов становится успешным, если обучение базируется на физическом эксперименте. Эксперимент - это результат взаимодействия человека с помощью экспериментальных средств с реальным миром [1].

В процессе проведения физического практикума у студентов вырабатываются и закрепляются навыки логического осмысления наблюдаемых процессов, обработки полученных результатов, необходимых для дальнейшего обучения и самостоятельной работы. Они учатся творчески подходить к исследовательской работе, правильно выбирать методику проведения эксперимента и измерительные приборы [8].

В настоящее время появилась возможность реализации модельных экспериментов с помощью средств ИКТ и создания виртуальных лабораторных практикумов [9].

Лабораторный практикум по физике атомного ядра и элементарных частиц является обязательной компонентой лабораторного цикла для студентов – физиков. Выполнение лабораторных работ по данному сегменту физической науки необходимо для выработки «квантового» типа мышления, необходимого для образовательной и научно-исследовательской работы в области квантовой физики и нанотехнологий [10].

В то же время ввод в строй и поддержание данного лабораторного практикума в наших ВУЗах встречается с рядом трудностей. Во-первых, лабораторная техника и электронное оборудование для ядерного практикума дорого и по большей части

производится за рубежом. Во-вторых, в наших условиях использование при выполнении лабораторных работ источников радиоактивного излучения нежелательно, так как в этом случае придется выделять под практикум специальные режимные помещения с квалифицированным персоналом [11].

В связи с этим нами проводится работа по включению в состав общего лабораторного практикума по физике атомного ядра и элементарных частиц виртуальных лабораторных работ, которые могут быть выполнены в режиме онлайн.

Работающие на данное время виртуальные лабораторные работы по физике ядра и по элементарных частиц включает в себя следующие – «Радиоактивность и α – распад», «Деление тяжелых ядер», «Нейтронно-активационный анализ», «Рождение и распад Z^0 – бозонов». Каждая лабораторная работа состоит из теоретического введения, подробного описания экспериментальной установки, описание протокола измерений и их статистической обработки. После чего в режиме онлайн проводятся сами измерения при различных параметрах измерительного тракта, устанавливаемых самим студентом [12].

Рассмотрим более подробно лабораторные работы «Деление тяжелых ядер», «Нейтронно-активационный анализ» и «Рождение и распад Z^0 – бозонов».

Лабораторная работа «Деление тяжелых ядер». Дается определение реакции спонтанного деления тяжелых ядер с $Z > 82$. Рассматривается капельный механизм деления ядра, согласно которому данный квантовый процесс обусловлен влиянием на устойчивость ядра кулоновских сил отталкивания между ядерными протонами. Лабораторная установка виртуальной работы состоит из встроенного источника α – частиц, кремниевого детектора тяжелых заряженных частиц, на который с отдельного блока подается напряжение смещения. Полупроводниковый детектор на основе кремния отличается чувствительностью 2-3 % и позволяет разрешать энергетический спектр тяжелых заряженных частиц в самых малых деталях. Полученный сигнал после прохождения стандартного усилительного тракта подается на вход амплитудного анализатора.

Цель работы заключается в измерении энергетического спектра и спектра масс ядер – осколков, получающихся при спонтанном делении ядер изотопа калифорния Cf^{252} .

Амплитудный анализатор предварительно калибруется посредством измерения спектра α – частиц с энергиями 4.78, 5.30, 5.49, 6.00, 7.69 МэВ, излучаемых радиоактивным источником ядер Ra^{226} .

Лабораторная работа «Нейтронно-активационный анализ». Активацией называется процесс получения новых радиоактивных ядер в результате облучения стабильных ядер нейтронами, γ -квантами, протонами или другими частицами. На активации использован мощный и широко распространённый метод изучения химического состава вещества – активационный анализ. В данной лабораторной работе исследуется содержание в опытном веществе изотопа Mg^{26} (содержание в естественной смеси – 11,01 %).

Образец, содержащий ядра Mg^{26} , облучается нейтронами от плутоний – бериллиевого источника нейтронов. Образующиеся в реакции $\alpha + Be^7 \rightarrow C^{14} + n^0$ нейтроны имеют энергию от 0 до 13 МэВ. Получающийся в результате реакции $n^0 + Mg^{26} \rightarrow Mg^{27*}$ изотоп Mg^{27} имеет период полураспада $T_{1/2} = 568$ сек. Он распадается на возбужденное состояние Al^{27*} , который далее переходит в основное состояние; при этом испускаются γ – кванты. Эти γ – кванты, которые используются в данной лабораторной работе для идентификации и количественного анализа, имеют энергии $E_1 = 1,0114$ МэВ и $E_2 = 0,8438$ МэВ. Примерно 71 % всех β – распадов сопровождается испусканием γ – квантов с энергией E_1 и 28 % - с энергией E_2 .

Лабораторная работа «Рождение и распад Z^0 бозонов». Целью данной работы является изучение процессов взаимодействия при высоких энергиях. Изучение этих реакций – основа физической программы современных ускорительных комплексов. Лабораторная работа основана на компьютерном моделировании протон – протонных взаимодействий при энергиях ускорителя LHC.

Данные виртуальные работы были опробованы в качестве дополнительных заданий

на лабораторном практикуме по атомной и ядерной физике общего физического практикума факультета физики и ИКТ ЧГУ. Первые результаты показывают, что одна виртуальная работа может быть выполнена студентами за два занятия по две академические пары каждая. С использованием четырех лабораторных работ удается полностью укомплектовать шестой сегмент ОФП, таким образом, что студенты в течение семестра выполняют лабораторные задания по физике ядра, физике элементарных частиц и физике космических лучей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудкова В.Ф. Учебный эксперимент по молекулярной физике и теплоте. – М.: Школа-пресс, 1955. –96 с.
2. Талхигова Х.С. Пути построения физического эксперимента в вузе/ Х.С. Талхигова // Экономические и гуманитарные исследования регионов: Научно-теоретический журнал. – 2015. –№5. Р. н/Д. – С. 57-60.
3. Талхигова Х.С. Роль электронных образовательных ресурсов при изучении курса «Концепции современного естествознания» / Х.С. Талхигова // Экономические и гуманитарные исследования регионов: Научно-теоретический журнал. – 2017. –№3. Р. н/Д. – С. 41-44.
4. Талхигова Х.С., Умарова Л.Х. Некоторые аспекты проведения физического эксперимента в условиях модернизации образования / Х.С. Талхигова, Л.Х. Умарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов: Научно-теоретический журнал. – 2016. –№ 4. –Р. н/Д. – С. 41-43.
5. Талхигова Х.С. Современные подходы к использованию информационных технологий в процессе обучения физик/ Х.С. Талхигова // Сборник статей Международной научно-практической конференции: «Проблемы и перспективы развития науки в России и мире». Уфа: АЭТЕРНА. – 2016. – С. 157-159.
6. Талхигова Х.С. Особенности современных образовательных технологий / Х.С. Талхигова // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Современные технологии в мировом научном пространстве». – Ч.2. – Уфа: АЭТЕРНА. – 2016. – С.163-164.
7. Талхигова Х.С. Использование технологии мультимедиа на уроках физики / Х.С. Талхигова // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития науки в России и мире». – Ч.4. – Уфа: АЭТЕРНА. – 2016. – С.160-162.
8. Талхигова Х.С. Методические рекомендации к проведению общего физического практикума / Х.С. Талхигова //Сборник статей Международной научно-практической конференции: «Интеграционные процессы в науке в современных условиях». – Уфа: АЭТЕРНА. – 2016. – С. 143-145.
9. Талхигова Х.С. Некоторые особенности проведения лабораторного практикума в вузе / Х.С. Талхигова // Международный научно- исследовательский журнал. – 2017. – № 4(58).– С. 59-60.
10. Талхигова Х.С. Использование компьютерных технологий в процессе обучения физики /Х.С. Талхигова // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Современные технологии в мировом научном пространстве». – Ч.1. – Уфа: АЭТЕРНА. – 2017. – С.163-163.
11. Талхигова Х.С. Новые возможности применения информационных технологий в преподавании физики в вузе / Х.С. Талхигова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 10(64).– С. 48-51.
12. Талхигова Х.С. Некоторые аспекты использования информационных технологий при проведении лабораторного практикума по физике /Х.С. Талхигова // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Современные

технологии в мировом научном пространстве». – Ч.1. – Уфа: АЭТЕРНА. – 2017. – С.161-163.

УДК 37

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Тахохов Б.А.

MODERN EDUCATION TECHNOLOGY AS A FACTOR REDUCE ANXIETY OF STUDENTS

Takhokhov B.A.

Тревожность - переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. Высокий уровень внешней нагрузки, связанной с постоянным прессингом, экзаменами, занятиями, исследовательской работой и т.д., на эмоциональное состояние учащейся молодежи ведет к закреплению и усилению тревожности, которая происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта. Данное положение обуславливает поиск механизмов снижения тревожности обучающихся, и в качестве такового в статье представлены современные технологии обучения.

Anxiety-an experience of emotional discomfort associated with waiting for trouble, with premonition of impending danger. Distinguish anxiety as emotional state and sustainable property, trait of personality or temperament. The high level of external load with constant pressure, exams, training, research, etc., on the emotional state of students leads to consolidation and stress anxiety that occurs on the mechanism "vicious psychological circle ", leading to accumulation and intensification of negative emotional experiences. This Regulation determines the search mechanisms to reduce anxiety, and as such the article presents modern teaching technologies.

Ключевые слова: тревожность, учебно-познавательная деятельность, когнитивный диссонанс, технологии обучения, игровые технологии, диалоговое обучение, сотворчество, театральная педагогика, импровизация, поликультурное образование.

Keywords: anxiety, cognition, cognitive dissonance, education technology, gaming technology, training, co-creation, theatrical pedagogy, improvisation, multicultural education

В настоящее время увеличилось число тревожных молодых людей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Именно тревожность лежит в основе целого ряда психологических трудностей юношества, в том числе многих нарушений развития [1; 2]. Современные старшеклассники и студенты ориентированы в основном на себя, страстно стремятся к свободному самоопределению, спонтанности, автономности, к снятию каких-либо запретов или условностей. Решающим мотивом для них является желание создать собственное пространство, отличающееся от окружающего мира и носящее отпечаток личной индивидуальности.

Технические инновации, цифровые технологии расширяют границы пространства и времени, создают виртуальный мир, который активно влияет на поведение, чувства, восприятие, вкусы молодежи, манипулирует ею и формирует свои, специфические ценности. Именно они в значительной степени формируют у молодых людей познавательные, коммуникативные и эмоциональные паттерны, которые приводят к когнитивному диссонансу и невозможности полноценного усвоения учебного материала и, как следствие, к снижению мотивации обучения и повышению уровня тревожности, расстраивающей не только учебную деятельность, но и разрушающей личностные структуры [2].

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение,

озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решения и т.д.[3].

Экспериментальное изучение влияния тревоги на эффективность учебно-познавательной деятельности свидетельствует о том, что она способствует успешности деятельности в относительно простых для студента ситуациях и препятствует и даже ведет к полной дезорганизации деятельности в более сложных, требующих неоднозначного решения ситуациях. Поэтому нормальный уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога), а чрезмерно высокий уровень характеризует дезадаптивную реакцию, проявляющуюся в общем расстройстве деятельности и поведения [4]. Именно внутренний дискомфорт, чувство досады и неопределенности, повышенная эмоциональность, присущие многим современным молодым людям, создают опасность, грозящую их ценностям, потребностям и «Я–концепции» личности, отношениям с другими людьми, положению в учебной группе, среди однокурсников, в семье.[2; 3]. Поэтому так важно построить образовательный процесс таким образом, чтобы в нем доминировали технологии обучения, развивающие познавательный интерес к изучаемым дисциплинам и снижающие уровень тревожности обучающихся. К числу таких образовательных технологий относятся следующие: игровые, диалоговые, импровизационные, театральные, сотворческого обучения и поликультурного образования.

Игровые технологии, различные виды и формы игры, наряду с элементами театральной педагогики и тренингами, приравниваются к эффективным и желательным методам обучения, и учителя и преподаватели вузов стараются включить их в свой методический арсенал, тем более, что очевидна их роль в снятии тревожности, напряжения, зажатости, чувства дискомфорта, боязни ошибиться, развития необходимой мотивации к активной учебно-познавательной деятельности путем приведения эмоционального и рационального к соотношению, наиболее благоприятному для усвоения учебного материала [5]. От педагога требуются умения подобрать и поставить подходящую к образовательной ситуации игру, самому играть наряду с учениками, не заигрываться, не превращать классное занятие в сплошное увлечение игрой. Следует отметить, что не каждый педагог готов к выполнению требования Федеральных образовательных стандартов об использовании игровых технологий на всех уровнях образования, а между тем именно игра может быть направлена на будущую профессиональную деятельность и главным образом, связанную с социальной сферой. Игра возникает тогда, когда, с одной стороны, появляется ряд нереализуемых желаний, а с другой - сохраняется тенденция к немедленной реализации этих желаний. Таким образом, это иллюзорная реализация определенных желаемых целей, поиск, моделирование путей решения актуальных задач. Основу игры составляет создание мнимых ситуаций, в которых человек переносит значение с одного предмета на другой и принимает на себя другие роли и открывает для себя возможность проявления своей сущности, самовыражения и объективизации личностных начал в творческой игровой активности. В игре сосредоточены все опоры культуры, организованные в виде уникальной совокупности ролей, положений, норм, правил, ценностей; по сути, культура и есть система игр. Как система упражнений игра формирует навыки выполнения определенной деятельности, воспитания и самовоспитания, являясь своеобразным способом проявления различных инстинктов и влечений. Именно через игру человек приспособливается к реальной действительности и к решению жизненных задач и при этом испытывает удовольствие, свободу, комфортное состояние.

Технологии диалогического обучения в профессиограме современного педагога должны занимать одно из ведущих мест, так как ощущение равенства с преподавателем, свободы самовыражения, раскованности у обучающегося происходит именно в процессе диалога. По мнению таких исследователей, как В.В.Горшкова [6], Б.А.Тахохов [7] и др., интерактивный эффект образования наиболее ярко проявляется именно в диалоге.

Диалог интересен интерпретационными возможностями, свободной активностью, стимулом к творчеству, формированием гуманитарного мышления. Именно в диалоге индивидуальный опыт, личное мнение, анализ фактов, событий, явлений способствуют развитию обоюдозначимой мотивационной стороны предмета общения. При этом уникальное, персональное, неповторимое становится взаимной ценностью и источником нового знания или новой формы интерпретации.

Позиция каждого из участников диалога имеет право на существование, ибо она показатель степени субъективного понимания и осмысления проблемы общения. Именно в этом кроется герменевтическое значение диалоговой концепции – осмысление человеческого духовного опыта, понимание и принятие гуманитарных фактов и ценностей. Взаимодействие и понимание как результат диалога и полилога служат идеологией современного гуманистического образования, цель которого – формирование человека – созидателя, гуманиста, конкурентоспособного работника, высоконравственной личности [8].

Условия и принципы диалога раскрываются в следующих установках: эмоциональная открытость педагога и обучающихся, психологический настрой на актуальное состояние партнера по общению, доверительность и безоценочность выражения чувств и мыслей. В диалогическом общении образуется общее психологическое пространство, создается единое интеллектуально-эмоциональное поле, в котором протекает взаимодействие, необходимое для консенсуса ведущих субъектов образовательного процесса.

Технологии театральной педагогики в преподавательской деятельности обусловлены онтологической сутью педагогики как науки и искусства, где последнее занимает ведущее место. Урок, занятие – это по сути спектакль, со своей драматургией, действующими лицами, коллизиями, исполнителями и т.д., и этот спектакль ставит режиссер – педагог, но он одновременно исполняет и главную роль и дирижирует постановкой, и автором пьесы-урока является он сам. Таким образом, урок или занятие – это всегда индивидуально - авторская разработка. Преподаватель всегда должен умственно представить весь ход урока, мысленно «прокрутить» его от пролога до финала, подумать о режиссуре: поведение всех участников, монологи и диалоги, дискуссия, игровые фрагменты, сочетание устных и письменных заданий, импровизация и «рояль в кустах» и т.д.

Эффективность такого урока - спектакля зависит от того, насколько, кроме самого преподавателя, подготовлены и другие соведущие, 4-5 человек, двое из которых должны выступить с короткими сообщениями, а другие становятся инициаторами полилога – дискуссии по отдельным вопросам темы урока. На занятии важна обратная связь, т.е. ожидание и воплощение в речи предполагаемого образа слушателя. В соответствии с системой К.С. Станиславского каждый актер должен уметь «играть своего партнера». В процессе подготовки к уроку педагог создает мысленный образ участников, прогнозирует их поведение, возможную активность или пассивность. Ю.М.Лотман писал, что «всякий текст содержит в себе то, что мы предпочли бы называть образом аудитории» [9].

В вузе, школе педагог - всегда лидер, способный приковать внимание слушателей монологом, организовать диалоговое общение и вести его в соответствии с нормами этикета. Его обязанность заинтересовать слушателей темой и своей личностью, не столько преподнести научные знания, сколько сформировать устойчивый познавательный интерес как фактор и условие заинтересованного изучения научной дисциплины. Именно театральные технологии обучения создают наиболее благоприятные условия для усвоения учебного материала, так как его сохранению в памяти содействуют необычные, оригинальные формы подачи.

Использование образовательных технологий, построенных на импровизации, как обязательная составляющая педагогической деятельности, характеризует преподавателя с точки зрения его креативности. По мнению С.Л. Рубинштейна, «внутренняя морфология

импровизации порождает особо активное отношение к жизни - чувство свободы – как психологической, так и технологической»[10,с.38]. Импровизация – суть педагогики: в каждой педагогической ситуации она имеет место; в ней проявляется уровень подготовленности участников образовательного процесса, их интеллект, образованность, остроумие, чувство юмора и др. Импровизируя, участники находят новое решение возникающих ситуаций, быстро и гибко реагируют на вопросы. Вообще спонтанные, стихийные, непредвиденные ситуации, часто имеющие проблемный характер, возникают постоянно не только на уроке, но и в ходе внеклассного мероприятия и разрешать их надо профессионально, трансформируя, уточняя, дополняя, корректируя заготовленный материал, «рояль в кустах». Импровизировать следует постоянно, на любом занятии, так как при этом у обучающихся формируются такие качества, как общительность, коммуникативная гибкость и толерантность, умение управлять своим психофизическим состоянием, строить свои высказывания по правилам риторики (привлечение внимания слушателей, убедительная аргументация, интересные примеры, паузация, использование метафор и т.д.). Следовательно, импровизационные технологии обучения своей гибкостью, неожиданностью, сиюминутностью создают пространство свободы, доброжелательности, постоянного творческого поиска.

Технологии сотворческого обучения реализуются в совместной деятельности, в которой учитель и ученик выступают в качестве содеятелей, сотворцов (воспитание и обучение – всегда совместная деятельность), естественно взаимодействуют как в образовательном процессе, так и вне его, реализуя вербальные и невербальные коммуникативные и речевые стратегии.

Сотворчество учителя и ученика, их сотрудничество в учебно - познавательной деятельности, общении, предоставлении равных возможностей для каждого в творческом самовыражении в процессе научного поиска, вербального поведения лежат в основе гуманистической педагогики. По своей природе сотворчество – всегда совместная творческая деятельность, но «первую скрипку» в ней всегда играет учитель, создающий положительную мотивацию учащихся, интерес и творческое отношение к поиску аргументированных ответов на поставленные исследовательские задачи, определяет для каждого обучающегося зону его ближайшего развития. Л.С. Выготский отмечал, что «творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни оказалось это новое по сравнению с созданием гениев» [11,С.6].

Педагог получает от создаваемого всей группой определенного действия такое же удовлетворение, как и обучающиеся, полностью принимает все их проявления в совместной деятельности, является равноценным, равноправным партнером, участвуя в творческом процессе. При этом общение учеников между собой и с учителем превращается в поисковый лично ориентированный диалог и полилог. Известный писатель и педагог Ю.П. Азаров советует педагогу постоянно и настойчиво «изучать такие компоненты, как интуиция, вдохновение, удовлетворенность и неудовлетворенность, творческое переживание и озарение, одержимость и горение. Все эти неформализуемые, неотчуждаемые от личности педагога интимные свойства становятся одним из главнейших условий успешного творческого труда»[12, С.134]. Весьма существенна эмоционально-коммуникативная составляющая педагогической деятельности: доброжелательный, поощрительно-шутливый тон, самоирония. Создание творческой атмосферы в процессе обучения предполагает нетривиальное, эксклюзивное решение педагогических задач, постоянное саморазвитие педагога, поиск «белых пятен» в образовательно-воспитательном пространстве.

Технологии поликультурного обучения направлены на формирование мышления, ориентированного на понимание поликультурности как абсолютной доминанты современного человека, способного на адекватное взаимопонимание людей,

принадлежащих к разным национальным культурам. Коммуникация при этом - взаимодействие культур, в том числе и индивидуальных, их диалог, интерес, взаимное принятие и готовность к позитивному сотрудничеству. В связи с этим отметим феномен поликультурной технологии как формы социальной адаптированности, которая понимается как: подбор форм и методов взаимодействия, имеющего целью добиться понимания и уважения со стороны представителей другой культуры; глубокая внутренняя трансформация сознания человека, позволяющая выйти за пределы этнических рамок, обозначенных той культурой, где он был воспитан.

Технологии поликультурного образования направлены не только на развитие коммуникативных способностей, но и духовно-нравственное воспитание личности, ибо они способствуют формированию открытости для принятия других существующих культур через осознание своих культурных корней и места своей культуры в окружающем мире и развивают культурную осведомленность, которая рассматривается как интериоризация понятий: каждая культура имеет свой собственный контекст и логику; ни одна культура не является лучше другой, поскольку каждая обладает собственной системой взаимодействующих элементов; любая культура является приемлемой до тех пор, пока она сохраняет способность к функционированию и развитию. Принято выделять 4 стадии культурной адаптированности: ассимиляция (полная или почти полная утеря исконного состояния); аккультурация (приобретение основных черт нового состояния при сохранении основных черт исконного); консолидация (сложение нового, более крупного единства на основе ряда более мелких родственных общностей); сближение (взаимопроникновение культурных черт различных общностей при сохранении ими основных черт своей специфики). В основном процесс социализации и инкультурации человек проходит в детстве и отрочестве, когда у него формируется чувство культуры и социальной идентичности как убеждение в том, что обычаи и традиции, присущие родной культуре, являются доступными и целесообразными. Мы полагаем, что развитие личности средствами культуры в образовательном процессе облегчает процесс аккультурации человека в мировое сообщество и реальную среду его жизни.

В мультикультурном обществе, которое имеет место в России, различные этнические группы сохраняют свою идентичность, верования, языки, культурные особенности, оставаясь в рамках единого государства. Люди, живущие в таком обществе, чувствуют себя внутренне обогащенными, более приспособленными для межличностного общения. Однако вопрос о соотношении межкультурной и межличностной компетенции достаточно сложен. Признание других традиционно встречает психологическое сопротивление. Далеко не всегда люди, принадлежащие даже к одной культуре, могут найти общий язык для взаимопонимания.

Использование технологий межкультурной коммуникации предполагает развитие у индивидов особых качеств, перечень которых по степени важности может быть таким:

- 1) гибкость и умение приспособиться к ситуации;
- 2) умение не осуждать других;
- 3) умение выносить неопределенность;
- 4) демонстрация уважения;
- 5) способность к сопереживанию, эмпатия [4, С.46].

К отрицательным чертам, тормозящим процесс общения, относятся эгоцентризм, нетерпимость и индивидуализм.

В настоящее время технологии поликультурного образования ставят две основные задачи:

- 1) усвоение обучающимися не только эксплицитных, но и имплицитных знаний на основе изучения материальных и духовных ценностей культуры народов, изучение морали, образа и стиля жизни, политической и экономической системы;
- 2) воспитание студентов как культурно - исторических субъектов, понимающих свою принадлежность к национальному сообществу и готовых к межкультурному общению.

В основе поликультурной личности лежит аккультурация, которая рассматривается как усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существующих фактов, норм и ценностей другой национальной культуры. Процесс аккультурации складывается из трех этапов: закрепляются уже имеющиеся позитивные сведения, запас знаний существенно увеличивается и устраняются предвзятые неадекватные знания и стереотипы сознания, т.е. происходит формирование поликультурной личности [13].

Технологии поликультурного образования – это активные методы обучения и воспитания, направленные на формирование этнического, гражданского и общегосударственного сознания личности. Акцент поликультурного познания действительности смещается на заложенные в этнических культурах ценности, способствующие развитию личности на основе принципов демократии, справедливости, терпимости к различиям между людьми в обычаях, вероисповедании.

Овладевая поликультурной компетентностью через призму национальной культуры, индивид одновременно усваивает присущий соответствующему народу образ мира, важнейшими компонентами которого являются культура и язык.

Формы контакта с новой культурой в процессе формирования поликультурной компетентности могут быть следующие: соприкосновение коммуникантов с моделями общения между представителями двух этносов; общение - продолжение коммуникации для познания непонятных явлений представителями одной культуры в речи представителей другой культуры; взаимодействие - контакт этнокультурных картин мира.

При условии учета культурной традиции каждого народа и изучения языка и культуры сопредельных народов формирование поликультурной компетентности способствует воспитанию чувств равенства, достоинства, нравственности в межнациональных отношениях, обеспечивает культурный диалог представителей различных национальностей, рост прогрессивных механизмов социализации и аккультурации. Технологии поликультурного образования несут в себе потенциальные возможности, заложенные в лингвистическом опыте обучающихся благодаря постоянному нахождению в двуязычной языковой среде: опыт межкультурного общения в условиях национального региона облегчает вхождение в общемировую культуру. Таким образом, развитие поликультурной компетентности студентов соответствует приоритетной образовательной стратегии - подготовке молодежи к жизни в современном многополярном, поликультурном мире без страха и тревоги.

Обобщая сказанное, отметим, что тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием, и обучающиеся с повышенной тревожностью тем самым оказываются в ситуации «заколдованного психологического круга», когда тревожность ухудшает результативность их учебной деятельности и еще более усиливает эмоциональное неблагополучие. В профилактике и преодолении указанного явления существенную роль играют такие технологии обучения, которые обеспечивают обучение с интересом в занимательной, свободной, демократической форме, а именно: игровые, диалоговые, театральные, импровизационные, сотворческие и технологии поликультурного образования.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Пер. с англ./Общ. ред. Т.В.Бурменской.- М., 1993.- 312 с.
- 2.Тахохов Б.А. Социально-психологическая характеристика современного студенчества // Вестник СОГУ.- 2014, № 3.- С.141-146
- 3.Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги// Вопросы психологии.- 2009, №1.- С.25-29.
- 4.Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал.- 2010, №2. - С.42-47.

5.Тахохов Б.А., Тохтиева Э.А. Использование игровых форм обучения при изучении английского языка / Вопросы образования и науки в XXI веке. Часть 11.- Тамбов, 2013.- С.93-95.

6.Горшкова В.В. Диалог в образовании человека.- М. 2012. - 278 с.

7.Тахохов Б.А. Диалог в образовательном процессе современной высшей школы.- Владикавказ, 2014.- 180 с.

8.Цаллагова З.Б. Этнопедагогический диалог культур.- Владикавказ,200.-196 с.

9.Лотман Ю.М. Культура и взрыв.- Ижевск, 2009.- 373 с.

10.Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание.- СПб: «Питер»,2017.- 415 с.

11.Выготский Л.С. Педагогическая психология.- М.: Просвещение,1999.- 536 с.

12.Азаров Ю.П. Искусство воспитывать.- М.: Просвещение, 2008.- 311 с.

13.Джуринский А.Н. Ренессанс сравнительной педагогики //Педагогика.- 2013. №4.- С.104-111.

УДК 37

БАЗОВЫЕ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧИТЕЛЯ

Течиева В.З.

BASIC DEPARTMENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE TRAINING OF PRACTICE-ORIENTED TEACHER

Techiev V. Z.

Создание базовых кафедр при педагогических институтах направлено на реализацию практико-ориентированного обучения, основной целью которого является – построить оптимальную образовательную модель, сочетающую применение теоретических знаний в решении практических вопросов, связанных с формированием профессиональных компетенций специалиста.

Данная форма взаимодействия позволит осуществить адресную помощь в подготовке специалистов благодаря определенным направлениям деятельности: учебной, методической, научно-исследовательской, воспитательной, внеучебной, с привлечением к осуществлению этой деятельности высококвалифицированных специалистов - практиков общеобразовательных организаций, на территории которых созданы базовые кафедры.

The creation of basic departments in educational institutions aimed at the implementation of practice-based learning, whose main purpose is to build an optimal educational model, combining use of theoretical knowledge in solving practical issues related to the formation of professional competence of a specialist.

This form of interaction will allow for targeted assistance to training specialists due to certain directions of activity: educational, methodical, research, educational, extracurricular, involving the implementation of highly qualified practitioners of educational institutions on the territory of which created the base of the chair.

Ключевые слова: базовая кафедра, практико-ориентированное обучение, педагогическое образование, практико-ориентированный специалист, инновационная модель взаимодействия вуза и школы.

Keywords: basic Department, practice-based learning, teacher education, practiceorientated specialist, innovative model of collaboration between the University and schools.

В последнее время вопрос о слабой базовой подготовке выпускников школ является предметом обсуждения в научно-педагогических кругах. Анализ различных мнений о возникновении данной проблемы, в том числе и опрошенных выпускников педагогического института, позволил выделить ряд причин:

- традиционные методы обучения студентов, не обеспечивают будущего учителя необходимыми навыками реализации ФГОС нового поколения, в соответствии с которым учебный процесс должен быть подготовлен и организован с учетом системно-деятельного

подхода, где учителю отводится роль направляющего деятельность детей по: поиску, обработке информации; обобщению способов действия; постановке учебной задачи и т.д.;

- содержание психолого-педагогической составляющей профессионального образования не способно обеспечить готовность будущего учителя к мотивации обучающихся, разработке индивидуализированных программ развития обучающихся и т.д.;

- вузовские преподаватели имеют умозрительное представление об укладе жизни современной школы, о потребностях обучающихся и их родителей, т.е. учебный материал теоретически насыщен, но недостаточно подкреплен практикой, что отражается на слабой готовности выпускников педагогического вуза к организации и ведению самостоятельной практической деятельности.

В этой связи, большинство выпускников педагогических специальностей сталкиваются с рядом проблем в реальной профессиональной деятельности, а именно:

- а) слабо владеют навыками взаимодействия с коллегами;
- б) не умеют выстраивать отношения с родителями обучающихся;
- в) не могут подобрать методы диагностики и на основе полученных результатов разработать план воспитательной работы;
- г) затрудняются подготовить и провести классный час, родительское собрание;
- д) не всегда находят правильное решение в конфликтной ситуации, создавшейся в детском коллективе и т.д.

В сложившейся ситуации решение выявленных проблем видится в условиях тесной интеграции вуза и школы. При этом, речь идет не только о школе как о базе производственной практики, но и как партнере и заинтересованном участнике в подготовке специалиста, готового к реализации масштабных инновационных целей, поставленных перед учительством и школой. Такое сотрудничество позволит педагогическому образованию не только укрепить свои позиции на рынке образовательных услуг, но и эффективно развиваться. Поэтому требования к высшему образованию как производителю и поставщику знаний вполне обоснованны и состоят они, прежде всего, в том, чтобы образовательные программы разрабатывались на основе практико-ориентированного обучения, как формы обеспечивающей выпуск профессионала, способного активно включиться в качественно новый этап развития современного общества.

Необходимо отметить также о приоритетах Министерства образования и науки РФ на этот и последующие годы, одним из них определен блок: «Особая миссия педагогического образования и конкретных педагогических вузов». Поэтому совершенно справедливо, что перед управленцами, научно-педагогическими работниками, педагогическим сообществом в целом ставится вопрос: какие формы практико-ориентированного обучения являются наиболее эффективными в обеспечении высокого качества подготовки будущих учителей?

Практико-ориентированное обучение следует рассматривать как систему, в которой будущий специалист в учебном процессе на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов приобретает новые знания и формирует практический опыт их использования при решении профессионально-педагогических задач [1].

В системе практико-ориентированного обучения формируется практический опыт сопоставления, оценки явлений, процессов, выявления причинно-следственных связей, постановки задач, потребности в дальнейшем пополнении предметных знаний. Реализация практико-ориентированного обучения предполагает рассмотрение практики как источника познания, как предмета познания при комплексном подходе к анализу фактов, как средства познания [4].

Основная цель практико-ориентированного обучения – построить оптимальную модель, сочетающую применение теоретических знаний в решении практических вопросов, связанных с формированием профессиональных компетенций специалиста.

Как правило, результатом практико-ориентированного обучения является процесс развития профессиональной рефлексии будущих педагогов, который предполагает

следующее:

- развитие направленности студентов на рефлексивную профессиональную деятельность (формирование потребностей, мотивов, ценностных ориентаций), стремления к реализации нововведений и инноваций, готовности действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности;

- включенность студентов в процесс решения нестандартных профессиональных задач;

- формирование способностей к переосмыслению своих личностных и профессиональных стереотипов, адекватной самооценки, самоанализа профессионального роста, без чего невозможна положительная динамика развития рефлексии [5].

Модель такого профессионального обучения самым тесным образом должна быть связана с целями деятельности образовательных организаций, направленных на эффективное их функционирование.

В контексте исследования реализация принципов практико-ориентированного обучения планируется осуществлять в условиях Северо-Осетинского государственного педагогического института - это научный и образовательный центр, целью которого является полное удовлетворение потребности региональной системы образования в учительских кадрах и отраслевых специалистах.

С целью максимального приближения выпускников СОГПИ к выполнению своей профессиональной деятельности разрабатываются новые формы, методы и технологии образования, позволяющие сформировать у них в период обучения способность самостоятельно мыслить, добывать и применять на практике полученные знания, тщательно обдумывать принимаемые решения, четко планировать действия, эффективно взаимодействовать с субъектами образовательного процесса

Однако в обеспечении качества педагогического образования наиболее актуальными становятся мероприятия направленные на развитие и укрепление связей с работодателями, привлечение их к образовательной деятельности и к контролю качества подготовки выпускников.

Трудно представить себе современный образовательный процесс педагогического института без активного использования потенциала лучших школ республики, без учета их потребностей в профессионалах, обладающих необходимым набором компетенций и практического опыта. Речь пойдет о базовых кафедрах как организационном решении, обеспечивающем использование ресурсов общеобразовательных организаций в целях развития практических навыков и профессионального становления будущих учителей.

Идея создания базовых кафедр появилась в нашей стране достаточно давно, однако, создаются они чаще в финансовых и технических вузах, потому что бизнес и научные организации заинтересованы в получении выпускников вузов с теми компетенциями, которые им сейчас нужны. Чем теснее сотрудничество, тем выше отдача. О создании базовых кафедр при педагогических институтах стали говорить недавно, когда обнаружилась проблема слабой практикоориентированности выпускников.

На протяжении 17 лет СОГПИ готовит воспитателей, учителей начальных классов, логопедов и дефектологов для региональной системы образования. Этот процесс включает в себя фундаментальную подготовку силами ведущих кафедр института. Однако закрепление теоретических знаний до сих пор осуществлялось в рамках учебной и производственной практики, предусмотренных ФГОС ВО, что не позволяет в достаточной степени ориентировать выпускников на выполнение предстоящих трудовых функций и действий. В этой связи, появление в структуре СОГПИ базовых кафедр с участием гимназии Диалог, Аланской школы, школы Интеллект и школы-интерната для детей с задержкой в развитии, позволит осуществить адресную помощь в подготовке специалистов благодаря определенным направлениям деятельности: учебной, методической, научно-исследовательской, воспитательной, внеучебной, с привлечением к осуществлению этой деятельности высококвалифицированных специалистов - практиков этих

общеобразовательных организаций. Определение базовых кафедр на территории указанных выше образовательных организаций, не случайное, так как это школы нового типа, с особенностями деятельности которых знакомство будущих учителей необходимо: Гимназия Диалог – школа полного рабочего дня; Аланская гимназия – образовательная организация с углубленным изучением осетинского языка. На ее базе созданы условия для проживания в интернате для учеников из отдаленных районов республики;

Деятельность кафедр согласуется с деятельностью института. Содержание и регламентацию работы штатного состава кафедр определяют должностные инструкции, трудовые договоры, индивидуальные планы работы сотрудников, утвержденные графики учебного процесса, расписания учебных занятий и иные локальные акты института.

Учебная деятельность состоит в организации и проведении видов учебных занятий по дисциплинам, закрепленным за кафедрой, куда входят: лекционные, лабораторные и практические занятия, мастер-классы. А также практика студентов, контроль самостоятельной работы студентов; руководство курсовыми и дипломными работами студентов. В рамках этой деятельности институтом разработан план стажировки научно-педагогических работников кафедр с целью ознакомления последних с укладом жизни современной школы.

Проведение методической работы осуществляется по следующим видам деятельности:

- участие в разработке (на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, среднего профессионального образования, с учетом ФГОС ДО, ОО, НОО, СО), учебных планов, образовательных и рабочих программ, в т.ч. по закрепленным за кафедрой дисциплинам;

- участие в подготовке учебников, учебно-методических и иных пособий;

- участие в разработке и внедрении в учебный процесс и в процесс подготовки педагогических кадров новых образовательных технологий.

Научно-исследовательская работа осуществляется творческими коллективами, в состав которых входят обучающиеся, аспиранты и преподаватели.

Воспитательная работа состоит в проведении совместных мероприятий для обучающихся школ с привлечением студентов соответствующих направлений подготовки, разрабатываются программы внеучебной деятельности, организуются конкурсы, викторины, проблемные клубы и другие формы внеучебной деятельности.

Таким образом, предложенная инновационная модель взаимодействия школы и вуза позволяет решить ряд основополагающих задач в развитии плактикоориентированного специалиста в условиях СОГПИ:

- комплексное взаимодействие в образовательной, научной и инновационной сферах с организацией – социальным партнером;

- реализация программы подготовки кадров в интересах организации;

- привлечение к учебному процессу высококвалифицированных сотрудников организации;

- проведение в организации практик студентов и дипломного проектирования;

- подготовка предложений по проведению совместных научно-исследовательских работ;

- анализ и подготовка рекомендаций по совершенствованию учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин по направлениям кафедр с привлечением высококвалифицированных сотрудников организации;

- корректировка учебных планов в соответствии с потребностями рынка труда;

- участие в работе учебно-методических советов по профильным для кафедр направлениям подготовки.

В рамках поднятой проблемы планируется провести экспериментальное исследование, целью которого является обоснование эффективности данной

инновационной модели в обеспечении качества педагогического образования.

Педагогическое образование является уникальной ветвью древа высшего образования. Сегодня оно переживает непростой период. Педагогический вуз должен выпускать не просто знающего учителя, но и формировать личность творческую, уверенную в своем потенциале, способности внести свой вклад в развитие общества. Но чтобы это стало возможно, педагогическому вузу предстоит кардинально изменить подход к осуществлению образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко Т.Н., Латкин А.П. Роль практикоориентированного подхода в учебном процессе вуза при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ. // *Современные проблемы науки и образования*. – 2012. – № 6;

2. Ваниева В.Ю. Формирование профессиональной готовности будущих логопедов в условиях практико-ориентированного обучения / *Сибирский педагогический журнал*, издательство: Новосибирский государственный университет.– 2017. - №4;

3. Ваниева В.Ю. Теоретические и прикладные аспекты реализации практико-ориентированной системы подготовки педагогических кадров / *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, издательство: Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования» (Тольятти). – 2016. № - 1 (14);

4. Течиева В.З. Реализация практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза / *Вестник СОГУ г. Владикавказ* 2013г, №2;

5. Течиева В.З. Системный подход к организации и осуществлению практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза / *Интернет-журнал «Науковедение»*, 2014 №2 (20) [Электронный ресурс]-М.: Науковедение, 2014 -.- Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/sbornik6/4.pdf>, свободный.

УДК 37

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СИНЕСТЕЗИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тупичкина Е.А., Мозгот В.Г.

TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF SINESTHESIA IN CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNG SCHOOL AGE IN MUSIC ACTIVITIES

Tupichkina E.A., Mozgot V.G.

Статья посвящена актуальной проблеме развития способности к синестезии у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Авторы дают психолого-педагогическое, методическое обоснование разработанной технологии «Образы музыки» и дают краткое описание арт-техник, вошедших в содержательные блоки технологии: «Изображаю настроение», «Слушаю музыку и понимаю ее настроение», «Рисую музыку». В завершении авторы делают вывод о позитивном влиянии технологии не только на развитие синестезии, но и в целом на музыкально-эстетическое развитие ребенка.

The article is devoted the problem of development of the ability to synesthesia in children of preschool and younger school age. The authors provide psycho-pedagogical and methodical substantiation of the developed technology, "Images of music" and give a brief description of the art techniques that are included in a landlord-blocks technology: "mood", "Listening to the music and understand her mood", "Draw music". In the conclusion the authors conclude that the positive impact of technology on the development of synesthesia, but in General, the musical-aesthetic development of the child.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, синестезия, музыкальное восприятие, дошкольники, младшие школьники, художественный образ, изобразительная деятельность.

Keywords: music, synesthesia, musical perception, preschoolers, primary school children, art image, painting

Одной из актуальных проблем музыкальной педагогики является проблема развития творческих способностей ребенка, раскрытия его индивидуальных ресурсов. Современные исследования психологов, педагогов-музыкантов актуализируют вопросы, связанные с развитием у детей музыкальной синестезии, как основы проявления креативности в музыкальной деятельности [1, 2]. Проведенные исследования психологов, накопленный наукой опыт изучения данного феномена, создают возможность разработки и реализации технологий развития синестезии у дошкольников и младших школьников в музыкальной деятельности, в которой с учетом взаимодействия ведущих систем восприятия, в потенциале в ней могут быть развиты у детей способности к (интерамодальной) зрительно синестезии (форма - цвет); к зрительно - осязательной; к зрительно - звуковой (вербальной); к зрительно - пластической (моторной) синестезии [2].

Нами была разработана комплексная арт-терапевтическая технология, базирующаяся на полисенсорном восприятии музыкальных произведений, и отражения своего впечатления в творческом продукте деятельности с использованием разнообразных художественных средств (слова, графики, цвета, звуков, движений тела) «Образы музыки».

Технология создавалась с учетом понимания феномена синестезии как способности к межсенсорному восприятию, одновременному ощущению, различной модальности (термин «синестезия» происходит от греческого *synaisthesis* и означает смешанное ощущение (в противовес "анестезии" - отсутствию ощущений) [4].

Практический опыт исследователей доказывает, что синестезия, проявляющаяся в сенсорной интеграции также позволяет сделать процесс восприятия музыкального произведения более осмысленным, глубже вникать в музыкальный образ и распознавать выразительные средства; на основе проявленных образов, установить контакт со своим внутренним миром и настроением музыки, получить удовлетворение от творческой деятельности, повысить свою самооценку, усилить механизмы психологической защиты, по-новому посмотреть на самого себя и собственные возможности [3, 4, 6].

Психологами доказано, что сензитивный период развития такого интермодального восприятия определяется возрастом ребенка от 3 до 10 лет. Именно в этот период детства на основе активного роста коры головного мозга и формирования нейронных сетей происходит формирование взаимодействия аудиальных, визуальных и кинестетических анализаторов. Сказанное подтверждает, что в дошкольном и младшем школьном возрасте, необходимо включать детей в такие виды деятельности, которые пробуждают и формируют у них процессы синестезии [2, 5].

Разработанная технология включает комплекс постепенно усложняющихся арт-терапевтических техник, представленных тремя логическими блоками, причем, первый и второй из которых являются подготовительными для основного третьего.

- I. «Изображаю настроение».
- II. «Слушаю музыку и понимаю ее настроение».
- III. «Рисую Музыку».

Кратко охарактеризуем и раскроем содержание арт-техник каждого из блоков.

- I. «Изображаю настроение».

Данный блок направлен на формирование у детей способов графической и живописной передачи настроения, используя средства выразительности изобразительного искусства. Он представлен следующими видами арт-терапевтических техник.

Техника «Настроение художника». Техника, направлена на анализ произведений изобразительного искусства (композиционный, эмоциональный, колористический и др.). Ребенку предлагается рассмотреть произведение изобразительного искусства и в процессе беседы выявить то настроение, которое стремился передать художник в картине.

Техника «Графический (живописный) образ настроения». Ребенку предлагается нарисовать настроение (по выбору ребенка или предложению взрослого), используя

различные средства изобразительной выразительности: точка, линия, графическая форма, пятно, цвет или сочетание средств выразительности (например, линия, пятно, цвет и др.). Так, например, ребенку предлагается нарисовать красками абстрактную картину, например, «Безмерное веселье», «Тихая радость», «Глубокая грусть», «Сильный страх и пр.». Затем важно обсудить нарисованное, выяснив: Когда, при каких обстоятельствах, в каких ситуациях переживалось данное настроение, чувство? Какими средствами выразительности ты передал(ла) свое настроение? Какой характер линии, какой выбран цвет? Какой формы чувство?

II. «Слушаю музыку и понимаю ее настроение».

Данный блок техник, направлен на формирование у детей умения определять характер музыкального произведения, проживать его и отражать его настроение в движении, визуализировать образы, возникающие в процессе прослушивания музыкального произведения. Можно предложить следующие варианты арт-терапевтических техник.

«Двигаюсь под музыку». Выполняя данную арт-терапевтическую технику, дети под музыку осуществляют различные движения телом: резкие, плавные, быстрые, медленные в зависимости от характера, темпа музыки. По завершении звучания музыки обсуждается возникшее настроение, характер движений.

«Музыкальные эпитеты». Детям предлагается прослушать фрагмент музыкального произведения и определить его характер, подобрав соответствующий эпитет. Например, веселая, танцевальная, зажигательная, игривая, задорная, звонкая, забавная, скачущая, солнечная; спокойная, гордая мужественная грозная сердитая торопливая праздничная маршевая; отважная, беспокойная, стремительная, осторожная, уверенная, прозрачная, суровая, грубая.

«Отгадай, какая музыка звучит?». Техника выполняется следующим образом. Одному или нескольким детям (не более трех) надевают наушники, включают разную по характеру музыку и предлагают в движениях отразить характер музыкального произведения. Другие дети наблюдают за танцевальными движениями. По завершению определяется характер музыки каждого ребенка, объяснить свой выбор. В конце коллективного обсуждения взрослый последовательно включает фрагменты музыки, а дети стараются назвать ребенка, который ее слушал и отражал в движении.

«Тактильный образ музыки». Арт-техника проводится следующим образом. Дети разбиваются на пары и становятся друг за другом: один превращается в «музыкальный инструмент», другой становится музыкантом, который старается отразить характер музыки тактильно, на спине соседа, используя такие доступные средства, как: похлопывание, поглаживание, движение по спине руками, рукой, пальцами и др. Ребенок, на спине которого тактильно отражается музыка, пытается определить ее характер. По завершению звучания музыки дети обмениваются впечатлениями. «Инструменты» делятся своими ощущениями, пытаются определить характер музыки, а музыканты рассказывают о выбранных средствах выразительности. В конце техники взрослый предлагает детям послушать 3 близких по музыкальному характеру произведения и «инструментам» назвать то, которое «исполнялось» на его спине.

«Экран внутреннего взора» («Слушаю музыку и вижу...»). В данной технике после прослушивания музыкального произведения ребенку предлагается нарисовать словесную картину, возникшую в процессе восприятия музыки, поддерживая ребенка следующими наводящими вопросами. Какое настроение у тебя возникало, когда звучала музыка? Что тебе представилось, какая картинка появилась на внутреннем взоре, когда ты слушал(а) музыку? Опиши картину подробнее (что на переднем, что на заднем плане). Каков колорит картины? Что тебе хотелось делать, когда звучала музыка?

«Видеоряд». Детям предлагается создать видеоряд для звучащей музыки, используя репродукции картины, метафорические картинки. Для детей, владеющих компьютером, можно предложить создать мультимедийную презентацию к музыкальному произведению.

Для реализации можно каждому индивидуально предложить музыкальное произведение, а можно всем дать возможность прослушать одно, а затем сравнить представленные видеоряды. Для более старших детей можно усложнить задачу, предложить наложить видеоряд непосредственно на музыку, обратив внимание на соотношение смены картин и характера звучания музыки.

Музыка для тела. Детям предлагается прослушать музыкальные пьесы с закрытыми глазами и почувствовать, какая часть тела реагирует на звучание музыки в определённом регистре, для какой части тела звучит музыка, какая часть тела (верхняя, нижняя или какая-то конкретно: голова, ноги, руки) больше откликается на музыку. Арт-терапевт помогает детям определиться вопросами: Какой характер музыки? Что ты чувствуешь, какие эмоции испытываешь? Что хочется делать под эту музыку? Какая часть тела откликается в большей степени?

Для выше приведенных арт-терапевтических техник важно грамотно подобрать музыкальные произведения. Как правило, они должны носить образный характер, например, «Болезнь куклы»; «Похороны куклы»; «Новая кукла» (П. И. Чайковского), «Избушка на курьих ножках» (М. Мусоргского). «Полет шмеля» Н. Римского-Корсакова), «Карнавал животных» (К. Сен-Санса) и другие.

III. «Рисую Музыка».

Данный блок арт-терапевтических техник является основным и направлен на формирование способности детей к графической и цветомузыкальной синестезии, т.е. способности в процессе восприятия музыкальных произведений представлять визуальные образы с ними связанные и фиксировать их в речи и в изобразительной деятельности. В данный блок вошли ниже описанные арт-терапевтические техники.

Разноцветные музыкальные тропинки. Детям предлагается, слушая музыку, подбирать к ней разноцветные квадраты (10 X 10см.) и выстраивать из них цветную дорожку. При повторном звучании музыки ребенок может пальцами синхронно такту «пробежаться» по дорожке. Интересно будет сравнить цветовые гаммы дорожек у всех детей. В завершении техники можно детям объединиться в группы похожих по цвету дорожек и уточнить у детей: Какое настроение сопровождало слушание музыки? Какие цвета ассоциировались с настроением музыки? Что хотелось делать под эту музыку?

Цветная музыкальная лента. Эта арт-техника проводится аналогично предыдущей, только дети, слушая музыку, раскрашивают фрагменты контурного изображения ленты. В этой технике по завершении интересно обратить внимание не только на цветовое решение, но и длину закрасненных фрагментов, соотнести каждый фрагмент раскрашенной ленты со звучащим фрагментом музыкального произведения.

Следующие техники предполагают представление звучащей музыки в графических и живописных образах. Техники проводятся следующим образом. Дети закрывают глаза и слушают музыкальное произведение и пытаются представить (увидеть) звуки музыки в графических образах. Потом открывают глаза и пытаются зафиксировать на бумаге возникшие образы, включив их в определенную композицию.

Данные техники могут быть представлены различными вариантами композиции: линейная композиция (Музыкальные каракули), геометрическая композиция (Музыкальный калейдоскоп), орнаментальная композиция (Музыкальный орнамент), произвольная композиция (Музыкальная графика), диффузная композиция (Музыкальная палитра).

Представленные выше техники, связанные с изобразительной деятельностью, могут быть реализованы и другими изобразительными средствами, например, рисование на стекленном мольберте, рисование песком на световых столах (планшетах), и техниками аппликации, коллажирования, лепки и др.

В завершении отметим, что представленная технология, будет не только способствовать развитию синестезии, ног и влиять на развитие эстетического вкуса, помогать глубже вникнуть в музыкальный образ, слышать настроение музыки, распознать ее выразительные средства, способствовать общему познавательному, эмоциональному

развитию, создавать ситуацию эмоционального благополучия через проживание детьми эмоций различного характера, активации групповой коммуникации и содействовать включению детей в творческую полимодальную творческую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакурадзе Т.О. Психологическая характеристика восприятия семантического значения музыки: Автореферат дисс. канд. психол. наук. - Тбилиси, 1988. - 22 с.
2. Болотова, Е.В. Развитие интеллектуальных способностей детей в процессе формирования цветомузыкальной синестезии : автореф. дис. на со-иск. учён. степ. канд. пед. наук : (13.00.01) / Е.В. Болотова -; [Урал. гос. ака-дем. физ. культуры]. - Челябинск, 2000, - 23 с.
3. Галеев, Б.М. «О теориях аномальной синестезии, или об «аномальных» теориях синестезии» / Б.М. Галеев // «Проблема развития современного общества» материалы научно-практической конф., Казань, 2004 г. / Казан, гос. тех. ун-т. - Казань, 2004.
4. Заиченко, А. А. Синестезия — феноменология, виды, классификации / А. А. Заиченко, М. В. Картавенко // Информатика, вычислительная технология и инженерное образование. — 2011. — № 3 (5). — 12 с.
5. Иванченко, Г.В. «Психология восприятия музыки». Подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. - М.: 2001. - 264 с.
6. Современный Лаокоон: Эстетические проблемы синестезии / Галеев Б.М. Проблема синестезии в эстетике. М.: Изд-во МГУ, 1992, С. 5-9.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «РЕКРЕАЦИОННО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Холодова Т. А.

CONCEPTUALIZATION OF THE CONCEPT OF "RECREATIONAL LEISURE ACTIVITY" IN SOCIOLOGICAL DISCOURSE

Holodova T.A.

В статье представлен анализ теоретико-методологических подходов к понятию рекреационно-досуговой деятельности, позволяющий выявить ее специфику, задачи и функции в сфере досуга. Автор отмечает, что в современном научном дискурсе в понятие «рекреационно-досуговая деятельность» вкладывается не столько коммерческий и развлекательный смысл, сколько социальный, выражающийся в достижении социокультурных целей, связанных с интеллектуальным и духовным развитием человека

The article presents an analysis of theoretical and methodological approaches to the concept of recreation and leisure activities, which makes it possible to identify its specificity, tasks and functions in the sphere of leisure. The author notes that in the modern scientific discourse, not so much commercial and entertainment meaning is invested in the concept of "recreational and leisure activities" as social, which is expressed in achieving socio-cultural goals related to the intellectual and spiritual development of man.

Ключевые слова: досуг, свободное время, культурно-досуговая деятельность, рекреация, рекреационно-досуговая деятельность, рекреационный туризм

Keywords: leisure, free time, cultural and recreational activities, recreation, recreation and leisure activities, recreational tourism

В настоящее время состояние российского туризма оценивается как кризисное, связанное с низким качеством его организации, недоступностью для многих слоев населения страны, сокращением материальной базы туристической отрасли. Это определяет

научный интерес исследования специфики и потенциала рекреационно-досуговой деятельности, которая может стать драйвером развития многих российских территорий.

В пространстве научного дискурса сложилось несколько концепций досуговой деятельности. Классификация основных концептуальных моделей досуга была осуществлена американским социологом М. Капланом, который выделяет четыре основные модели: гуманистическую, терапевтическую, количественную, институциональную, эпистемологическая [1].

Гуманистическая модель рассматривает досуг как цель и, в определенном смысле, идеал человеческой жизни. В рамках этой модели досуг представляет собой некое состояние свободы сопряженное с созерцанием, удовольствием, радостью и пр. Эта модель восходит к древнегреческой философской традиции, для которой понятие досуга относится исключительно к деятельности свободных граждан полиса, занимающихся различными видами творчества. Согласно Аристотелю «досуг неотъемлемая составная часть жизни человека в связи с потреблением благ, ощущением удовлетворенности, счастья, блаженства, и т. п. Досуг не просто свободное время, а время, заполненное разнообразными занятиями: философскими умозерцаниями, играми, упражнениями, забавами, вызывающими ощущение приятности и удовлетворения, искусством, музыкой, беседами, общением и т. д. Досуг требует многих предметов широкого потребления, поэтому рабы не имеют досуга» [2, С. 163-164].

Терапевтическая модель рассматривает досуг как способ физической и психологической реабилитации человека. В рамках этой модели досуг представляет собой исключительно средство для восстановления сил индивида.

Количественная модель рассматривает досуг как время, остающееся после работы. В данном случае досуг трактуется как часть свободного времени, которое «не поглощается непосредственно производительным трудом, а остается свободным для удовольствий, для досуга... для свободной деятельности и развития» [3, С. 4].

Институциональная модель исследует досуг в различных сферах общественной жизни: религии, образовании, культуры, политики. При этом специфика досуговой деятельности определяется разными ценностными установками в различных социальных институтах общества.

Эпистемологическая концепция связывает досуг с познавательной деятельностью, обусловленной когнитивными, аксиологическими и эстетическими потребностями личности.

На сегодняшний день в российском социальном знании не сформировалась целостная теория досуговой деятельности. Обращение к проблеме досуга осуществляется преимущественно в контекст более широких исследований культуры потребления, образа жизни, свободного времени.

В научной литературе можно выделить два основных подхода к пониманию сути свободного времени. Первый подход представлен преимущественно учеными-экономистами, которые предлагают рассматривать свободное время как часть вне рабочего времени, необходимого для воспроизводства рабочей силы [4].

Второй подход представлен в основном учеными-социологами, которые под свободным временем понимают не только как время для отдыха человека в качестве работника, но и как время, направленное на всестороннее развитие личности [5]. В данном случае, свободное время представляет собой самоценный ресурс для восстановления сил и развития личности человека.

Нередко в научном дискурсе понятие «свободное время» отождествляется с понятием «досуг». Сравнительный анализ интерпретаций данных понятий, имеющий место в научном дискурсе, позволяет выделить три основных подхода. Сторонники первого подхода понятия «досуг» и «свободное время» рассматривают как тождественные [6].

В рамках второго подхода, исследователи, напротив фиксируют их отличия. По мнению исследователей, досуг является лишь частью свободного времени, поскольку его главной функцией является восстановление физических, психических и интеллектуальных

ресурсов человека. Более того, досуг представляет собой деятельность, направленную на самосовершенствование личности и достижение культурных целей по ее собственному выбору [7]. По мнению Г. И. Минца, «к досугу относятся только те часы, которые используются для отдыха и развлечений. Время, отдаваемое учебе, общественной работе, детям и разным творческим занятиям, является частью свободного времени, но к досугу не относится» [8, С. 4].

Важнейшей характеристикой досуга является фактор выбора человеком той или иной культурной деятельности. Это отмечает и Э. В. Соколов, подчеркивая, что досуг – это время, «когда возможен свободный выбор занятий, в котором отдых перемежается с физической и умственной активностью» [9, С. 64]. В данном случае, очевидно, что досуг подразумевает под собой выбор определенного занятия, которое должен подходить под данное время и ситуацию, а свободное время является просто фактической ситуацией. Таким образом, для проведения досуга необходимы определенные условия и ресурсы. Анализ понятий «досуг», «досуговая деятельность» позволяет выделить их характерные черты: досуг тесно связан с культурными потребностями человека; досуговая деятельность — это деятельность, включающая производство, распространение, сохранение и потребление различных проявлений духовной культуры.

С точки зрения сторонников третьего подхода, свободное время и досуг являются неотъемлемыми составляющими культурной деятельности. По мнению Г. Е. Зборовского, «существует органическая взаимосвязь свободного времени и культуры как подсистем общества в их социологическом рассмотрении. В реальности они не могут существовать друг без друга. Свободное время без его «наполнения» определенным культурным содержанием, соответствующей деятельностью – нонсенс» [10, С. 47]. Кроме того, автор отмечает, что поскольку эта культурная деятельность сопряжена с ее осуществлением в свободное время, то она превращается в культурно-досуговую деятельность.

Таким образом, в процессе концептуализации понятий свободного времени, досуга, культурной деятельности, в научной литературе стал часто использоваться термин «культурно-досуговая деятельность».

При этом исследователи отмечают, что не всякая культурная деятельность является культурно-досуговой. Последняя предполагает наличие определенного спектра возможностей для развития личности, а именно: приобретение и расширение жизненного опыта; увеличение социальных коммуникаций и индивидуальных форм общения; получение впечатлений; реализация творческих потребностей и пр.

В качестве ключевых характеристик культурно-досуговой деятельности специалисты выделяют [11]: непосредственные переживания, впечатления и состояния, которые испытывает человек, включенный в конкретный вид досугового занятия и тем самым удовлетворяющий свои потребности; осмысление человеком воспринимаемой информации, художественных образов, общего культурного контекста, который в это время оказывается в фокусе его внимания; его оценки, которые возникают у него по поводу качества отдыха, а также услуг, если они ему оказываются в этом процессе. Ряд исследователей рассматривают культурно-досуговую деятельность на основе концепта «культура досуга», что позволяет определять ее как «организованную и содержательно наполненную активность групп людей или конкретного человека в свободное время, которая развивается на базе человеческой потребности в перемене характера деятельности, а так же с целями рекреации и социально-культурного развития» [11, С. 33]. В настоящее время в научной литературе выделяют следующие типы культурно-досуговой деятельности [12].

1. «Творческо-деятельный» тип — наиболее рациональный, интенсивнее всего влияющий на развитие личности в свободное время, для которого характерно участие в создании духовных ценностей.

2. «Культурно-потребительский» — особенностью которого является не столько создание, сколько потребление культурных ценностей.

3. «Рекреативный» тип, который принято считать наименее рациональным, так как

он характеризуется использованием свободного времени только на отдых и развлечения.

Конечно, данная типология носит условный характер, поскольку в реальности все вышеназванные типы тесно связаны между собой. Однако она позволяет обозначить ключевые направления культурно-досуговой деятельности.

Анализ научно-исследовательских подходов к культурно-досуговой деятельности, позволяет рассматривать ее как вид деятельности, направленный на саморазвитие и самосовершенствование личности. Кроме того, в нее входят и все вопросы по организации свободного времени, к которым относятся: общение, обмен культурными ценностями, нравственное и духовное воспитание. Основную задачу культурно-досуговой деятельности исследователи усматривают не только в организации досуга личности, но и в первую очередь, «в достижении социально-значимых целей: развитии и удовлетворении культурных потребностей личности и общества в целом» [13, С. 221].

В научной литературе понятие культурно-досуговой деятельности нередко коррелирует с деятельностью рекреационного характера. Исследованию рекреационной деятельности посвящены работы таких зарубежных авторов, как Ж. Дюмазедье, Дж. Шиверс, Дж. Пипер, М. Каплан, Дж. Келли, С. Паркер и др.

Термин «рекреация» был введен в научный оборот Дж. Шиверсом, который предложил рассматривать рекреацию как «добровольное проведение досуга с целью удовольствия или удовлетворения как средства достижения релаксации или восстановления организма» [14, р. 103].

На взаимосвязь досуга и рекреации обращает внимание Ж. Дюмазедье, подчеркивающий значимость компенсаторной функции досуга как средства возобновления сил от физической, психологической, моральной и интеллектуальной усталости. Кроме того, автор отмечает влияние досуговой деятельности и ее содержания на все процессы и отношения в социуме, полагая, что качество и уровень ее организации является отражением развития человеческой цивилизации [15].

Аналогично рассматривает рекреационную деятельность и Дж. Келли. Он связывает ее исключительно со сферой социального, утверждая отсутствие в ней биологического компонента. По мнению исследователя, досуг как рекреационная деятельность имеет сугубо социальные цели [16]. На наш взгляд, данный подход носит ограниченный характер, поскольку наряду с социальными целями, рекреация направлена, в том числе, и на восстановление биологических сил человека, поддержание его физического здоровья.

Понимая под рекреацией одну из форм досуговой деятельности, Дж. Пипер определяет ее исключительно как пассивный способ проведения досуга, направленный на достижение внутреннего покоя, «время для интенсивной интеллектуальной деятельности, поиска смысла бытия» [17, р. 71]. Данное понимание рекреации можно назвать экзистенциальным, поскольку время досуга, в данном случае, посвящается сугубо смысло-жизненным вопросам человеческого бытия.

В отличие от Дж. Пипера, английский исследователь С. Паркер подчеркивает активный характер рекреационной деятельности, суть которой сводится не только к восстановительной функции, но и, не в последнюю очередь, выполняет аксиологическую функцию, направленную на личностное развитие [18, р. 21].

Анализ подходов зарубежных исследователей позволяет выделить два ключевых понятия досуг и рекреация для обозначения культурно-досуговой деятельности в целом. Кроме того, в понятие «рекреация» вкладывается не столько коммерческий и развлекательный смысл, сколько социальный, выражающийся в достижении социокультурных целей, связанных с интеллектуальным и духовным развитием человека.

В социологии культуры рекреационная деятельность тесно связана с проблемой свободного времени. В российском научном дискурсе глубокий анализ рекреационной деятельности представлен в работах таких авторов, как А. Я. Воинова, А. П. Дудь, Е.Л. Колесник, О. А. Кравцовой, Е. В. Литвиновой, Н. С. Мироненко, И. Т. Твердохлебова и др. Под рекреационным туризмом исследователи в основном понимают «совокупность

явлений и отношений, возникающих в процессе использования свободного времени для оздоровительной, познавательной, спортивной и культурно-развлекательной деятельности людей на специализированных территориях, находящихся вне населенного пункта, являющегося местом их постоянного проживания [19, С. 41].

Такое понимание «рекреации» охватывает практически все виды отдыха, в том числе санаторно-курортное лечение и туризм. Следовательно, рекреация понимается и как восстановление жизненных сил личности, и как оздоровление, и как пространство, где осуществляются различные виды досуговой деятельности.

Таким образом, ключевой характеристикой рекреационного туризма является восстановление физических, психических, интеллектуальных сил человека.

Однако, ряд исследователей рассматривают рекреационный туризм не только как процесс восстановления ресурсов индивида, но и как «совокупность социально-экономических отношений и явлений, возникающих в процессе создания, реализации и потребления туристско-рекреационных ресурсов, входящих в структуру регионального турпродукта, и непосредственно влияющих на сопряженные отрасли экономики, оказывая тем самым мультипликативный эффект» [20, С. 20].

Наиболее комплексное определение рекреационной деятельности дает О. А. Кравцова. Автор интерпретирует ее как активный добровольный досуг, осуществляемый человеком в свободное время, который характеризуется «полифункциональным многообразием, предполагает возможность достижения значительного восстановительного и оздоровительного эффекта, а также возможность развивать свои творческие способности» [21, С. 161]. Кроме того, в содержании рекреационной деятельности учитывается как ее биологическая составляющая, так и социальная.

В настоящее время в научной литературе сложилось расширенное понимание задач и функций рекреационной деятельности. В частности Я. А. Воинова выделяет следующие задачи рекреационного туризма [20]:

- способствует гармоничному физическому и духовному развитию;
- содействует укреплению здоровья;
- выступает средством профилактики заболеваний;
- обеспечивает отдых людям различного возраста и профессий;
- позволяет поддерживать высокую работоспособность человека;
- способствует достижению активного творческого долголетия.

По мнению автора, основными функциями рекреационного туризма являются: а) обеспечение отдыха; б) оздоровительная функция (улучшение здоровья человека); в) познавательная (расширение кругозора личности); г) спортивная (развитие физических сил человека); д) анимационная (организация досуга)

Анализ специфики рекреационного туризма позволяет условно разделить его на два вида: туристско-оздоровительный и познавательно-туристский. Первый включает в себя специально разработанные маршруты: посещение источников минеральных вод, лечебных грязей, горнолыжных курортов. В основе второго вида лежит потребность в расширении знаний по различным направлениям.

Причем, для каждого из этих видов необходим свой вид рекреационных ресурсов, представляющих собой «совокупность компонентов природных комплексов и объектов историко-культурного наследия, формирующих гармонию целостности ландшафта, прямое или опосредованное потребление которых оказывает благоприятное воздействие, способствует поддержанию и восстановлению физического и духовного здоровья человека» [22, С.37].

Несмотря на то, что рекреационные ресурсы отличаются большим разнообразием, их можно классифицировать на основе видовой специфики рекреационного туризма. Для первого вида – туристско-оздоровительного – основными ресурсами выступают природно-климатические факторы (благоприятный климат, гидроминеральные источники, богатая флора и фауна и пр.). Для второго вида — познавательно-туристского — наряду с

климатическими условиями большую роль играет историко-культурный потенциал, включающий музеи, театры, культурные и религиозные центры, места паломничества, национальные парки, исторические памятники и национальные промыслы.

Необходимо отметить, что данное разделение на виды является относительным, так как на практике очень часто имеют место комбинированные туры, сочетающие в одном путешествии несколько видов туризма, обусловленных различными потребностями туристов (например, рекреационный с познавательным, спортивный с рекреационным, лечебный с рекреационным и т. д.).

Кроме того, рекреационный туризм как оздоровительной, так и познавательной направленности, предполагает проведение различных культурных мероприятий. В научной литературе культурные мероприятия преимущественно классифицируются следующим образом [23]: зрелищно-развлекательные (театр, кино, карнавалы, ярмарки, дни города, фестивали); занятия по интересам (охота и рыбная ловля, художественное и музыкальное творчество, туры для коллекционеров и т. д.); обучающие (спорт, искусство, ремесла и т. п.); этнографические и бытовые (изучение этнической культуры и ее традиционного быта); туристско-оздоровительные (включающие маршруты с активным передвижением, купание, катание на лыжах и т. д.).

Наряду с традиционно компенсаторным характером рекреационной деятельности, в настоящее время можно говорить и о его креативности, связанной с реализацией способностей, стремлений, потребностей личности в самореализации, в самосовершенствовании, в творческом развитии. В структуре рекреационных потребностей можно выделить следующие: потребность в восстановлении сил; потребность в лечении и профилактике болезней; потребность в оздоровлении; потребность в физическом развитии и самоутверждении; потребность в познании и духовном развитии.

Комплексный подход к рекреационному туризму позволяет сформулировать ряд его ключевых функций в сфере культурно-досуговой деятельности: 1) оздоровительная; 2) познавательная; 3) информационная; 4) социализирующая; 5) воспитательная.

Важно отметить, что в современном мире рекреационный туризм как вид культурно-досуговой деятельности и сфера услуг приобретает все более активные формы проведения. Сегодня рынок туристских услуг пополняется большим количеством не только экскурсионных, но и анимационных программ, которые включены в пространство рекреационного туризма и способствуют сохранению и восстановлению физического, психического, нравственного здоровья человека. Социокультурная направленность многих анимационных практик способствует формированию новых личных и общественных потребностей. С одной стороны анимации в сфере рекреационно-досуговой деятельности отражают общие тенденции общества потребления в развлечениях, а с другой формируют и развивают личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kaplan M. Leisure in America: A social Inquiry. New York: John Wiley & Sons, 1960.
2. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. Никомахова этика. М.: Мысль, 1984.
3. Пича В.М., Бестужев-Лада И. В, Димов В. М. и др. Культура досуга. Киев: Изд-во Киев. гос. ун-та, 1990.
4. Чернов И. В. Бюджет времени и организация труда. Ростов н/ Д: Изд-во Рост. ун-та, 1981.
5. Орлов Г. П. Свободное время и личность. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1983.
6. Пруденский Г.А. Проблемы рабочего и вне рабочего времени. М.: Наука, 1972.
7. Головина Г. В. Культура досуга как фактор формирования современного общества // Вестник Адыгейского государственного университета. 2010. № 4.
8. Минц Г. И. Свободное время: желаемое и действительное. М.: Мысль, 1978.

9. Соколов Э. В. Свободное время и культура досуга. Л.: Лениздат, 1977.
10. Зборовский Г.Е. Социология досуга и культуры. М.: Изд-во «Альтекс», 2006.
11. Аванесова Г. А. Культурно-досуговая деятельность: теория и практика организации. М.: Аспект Пресс, 2006.
12. Захаров А. В. Традиционная культура в современном обществе // Социологические исследования. 2004. № 7.
13. Зонова В.Е. Социокультурная анимация как часть культурной и воспитательной системы общества // Электронный научный журнал. 2015. № 1.
14. Shivers J. S. Leisure and recreation concepts: critical analysis. Boston, 1981.
15. Дюмазедье Ж. На пути к цивилизации досуга // Вестник МГУ. 1993. № 1.
16. Kelly J. R. Leisure. N. Jersey: Tnglewood Cliffs, 1982.
17. Pieper J. Leisure: the basic of culture / Joseph Pieper. New York: Pantheon Press, 1964.
18. Parker St. Sociology of leisure. New York: International Publication Service, 1976.
19. Мироненко Н. С., Твердохлебов И. Т. Рекреационная география. М.: Изд-во Московского ун-та, 1981.
20. Воинова Я.А. Стратегическое планирование развития рекреационного туризма в регионе: Дисс. канд. экон. наук. М. 2009.
21. Кравцова О.А. Рекреационный досуг как предмет научного анализа // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2013. № 3 (35).
22. Николаенко Д. В. Рекреационная география. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2001.
23. Безручко С. Е. Управление туристско-рекреационной сферой в современном российском обществе: на примере Кавказских Минеральных Вод: дис....канд. социол. наук. Ставрополь, 2007.

УДК 316

ЭКСТРЕМАЛЬНОСТЬ - КАТАЛИЗАТОР ИЗМЕНЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

Чудина-Шмидт Н.В.

EXTREMALITY - CATALYST OF CHANGING CULTURE

Chudina-Shmidt N.V.

В статье описывается и раскрывается вопрос роста изменений в конкретной сфере жизнедеятельности общества: культурной, с точки зрения влияния на нее экстремальных проявлений. Исследовательская практика направлена на поиск воздействия экстремальных факторов влияющих на изменения, которые происходят в культуре. Также основное внимание исследования направлено на установление, тех условий и факторов, которые носят экстремальный характер и оказывают влияние на изменения в культуре. А также обращается внимание на рассмотрение проблем, связанных с возможностью такого влияния экстремальных проявлений на культуру, что дает возможность говорить о них как о катализаторе, то есть о движущей силе происходящих трансформаций.

The work describes and reveals the issue of the growth of changes in a specific sphere of society's life: cultural, from the point of view of the impact of extreme manifestations on it. Research practice is aimed at the search for the impact of extreme factors affecting the changes that occur in culture. Also, the main focus of the study is focused on establishing those conditions and factors that are extreme and affect the changes in culture. And also attention is paid to the consideration of the problems associated with the possibility of such an influence of extreme manifestations on the culture, which makes it possible to speak of them as a catalyst, that is, the driving force of the transformations that take place.

Ключевые слова: культура, экстремальность, общество, экстремальные измерения

Keywords: culture, extreme, society, extreme dimensions.

Анализ процессов, происходящих в современном обществе, вызывает необходимость говорить о происходящих, существенных изменениях всех сфер общественной жизни. В

связи с чем, современному человеку нужно затрачивать больше жизненных сил, чтобы справиться с поставленными перед ним задачами и проблемами, а также получить возможность считаться личностью.

Такое состояние приводит к постановке целого ряда вопросов, связанных с жизнедеятельностью, как человека, так и общества. Одной из них выступает проблема ускорения темпа жизни, который приводит к затрате большего количества жизненной энергии, по сравнению с человеком предыдущих столетий, что в свою очередь включает механизм рождения человека крайности, грани, радикального, а, следовательно – экстремального.

В рамках заявленного исследования нет возможности раскрыть весь ряд проблем и вопросов, которые связаны с развитием и быстрым ростом таких проявлений, которые уже получили название экстремальных. В связи с чем заявленное исследование затрагивает процессы, происходящие в культуре, так как она является достаточно сложной по своей структуре и те изменения, которые в ней происходят представляют собой наиболее яркое их видение. Но рассмотрение проблемы будет с точки зрения влияния на трансформацию экстремальных проявлений.

Тогда целью выступает поиск воздействия экстремальных факторов на изменения, которые происходят в культуре. Исходя из цели, вытекают задачи: установить те изменения, которые происходят с культурой; выявить те проявления, которые относятся к экстремальным, а также их влияние на изменения, происходящие в культуре; исследовать экстремальные проявления в качестве катализатора (т.е. движущей силой) происходящих изменений.

Следовательно, в качестве объекта выступает культура, а в качестве предмета - экстремальные проявления, влияющие на ее изменения.

Методология исследования включает в себя общелогические методы анализа и синтеза, метод восхождения от абстрактного к конкретному, синергетический подход и метод структурно-функционального анализа.

Проведя анализ имеющейся научной литературы можно сделать вывод, что на современном этапе наука еще не сформировала достаточно определенного и обоснованного направления в исследовании всего спектра проблем связанных с экстремальными проявлениями.

Вместе с тем, следует отметить, что в современной научной мысли нет однозначного понятия, которое бы выражало все сущностные признаки культуры. Однако, «А. Кребер и К. К. Клакхон отделили три основных характеристики культуры, которые становятся существенными в ее определении для многих: Культура - это то, что отличает человека от животных, то, что свойственно только человеческому обществу. Культура - это то, что не передается биологически, а достигается обучением, она не детерминирована особенностями человека как вида, а создана ею, поэтому культура противоположна природе; Культура – это то, что передается с помощью символических форм, которые связаны с идеями» [6, С. 123-124].

Таким образом, под культурой можно понимать как понятие крайне обобщенное, так и понятия, которое обозначает отдельный культурный организм, который имеет свою специфику.

Каким же образом культура образует собственную сферу существования, каким образом можно говорить о культуре как о наборе социальных элементов. Здесь следует указать, что культура «играет определенные роли в функционировании и развитии современного общества через собственные функции, которые дают возможность определить культуру в качестве механизма ценностно-нормативной интеграции социальных систем» [7]. К основным элементам культуры как социальной системы можно отнести: ценности, традиции, нормы, язык, обычаи, обряды, этикет, ритуалы, церемонии, предпочтения, табу и законы.

Таким образом, на основании выделенных элементов культуры как социальной

системы каждый народ развивает другие элементы культуры такие как: искусство, науку, философию, идеологию, литературу, политику, физическую культуру, досуг и т.д. [2, с.146 - 148].

Именно в этой системе уже на уровне ее элементов можно встретить первые проявления экстремальности.

Начать следует с рассмотрения вопроса ценностей (ценностных ориентиров) и возможности возникновения экстремальных проявлений в системе их функционирования.

Поскольку социум сложнее мира природы, то и отношение к социальным объектам требует разных ценностных измерений в диапазоне от правовых до научных. Включая дискурсы разных сфер деятельности культуры, с учетом того, что каждый ориентир опирается на свой набор ценностей, из которых можно выделить основные и второстепенные. Те которые несут определяющее значение и те, которые обеспечивают его системный характер. Их значение в том, что они определяют и обеспечивают оптимальное отношение к миру.

В результате, выстраивается пирамида ценностей, которые составляют стержень мировоззрения как системы взглядов на мир и на место человека в нем. Они являются определяющими в отношении человека к миру в проблемной ситуации [3]. Такой ситуацией может стать проблема распада общества в результате чего начинают действовать энтропийные процессы, включающие механизм экстремальных трансформаций с последующим формированием нового общества и антропологического типа личности [5,8].

Таким образом, можно определить первый вид экстремальных проявлений, которые возникают в результате смены шкалы ценностных ориентиров, приводящих к возникновению нового общества и человека.

Также в качестве примера экстремальных проявлений культуры можно рассмотреть «Норму», как правило, стандарт поведения, которых должен придерживаться человек.

Возникает второй вид экстремальных проявлений культуры, связанный с положением личности в системе нормотворчества общественного бытия. Если делать обзор с точки зрения открытой и закрытой системы, то можно говорить о историческом центре этой системы, который отражает личность «Нормы», то есть того, кто находится в центре социальной системы и полностью поддерживает существующие нормы и правила. Но существуют и те, кто не воспринимает общи существующие нормы поведения, тем самым выходя на границу между нормой и аномальностью. Таким образом, занимающий крайнее положение в социальной системе становится общественно активной личностью, тем самым получая статус человека экстремального.

Можно выделить еще одну границу, где возможны экстремальные проявления: культурная статика и культурная динамика, когда первая - это внутреннее строение культуры, а вторая, связана с изменениями, которые претерпевает культура [1].

Если брать культурную статику, то на примере двух ее элементов (ценностей и норм) уже была рассмотрена возможность возникновения экстремальных проявлений.

Что касается культурной динамики, то можно выделить еще несколько уровней существования экстремальных проявлений.

Первый относится к истории развития культуры, где можно встретить экстремальные проявления, которые особо видны во времена социальных и культурных трансформаций: в периоды реформ и революций.

Второй, это состояние развития общества, которое связано с разными процессами, происходящими в нем.

Не стоит оставлять без внимания и культурные универсалии, которые выступают в качестве элементов, которые понукая разногласиями между людьми и культурами, порождают несколько «плоскостей распределения и типологизации культурных явлений и процессов» [6], что в свою очередь приводит к рождению новых экстремальных действий личности.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует много уровней культуры, в

которых существует вероятность возникновения экстремальных проявлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буткевич С.А. Сущность инноваций и их влияние на развитие общественных процессов: социально-правовая и криминологическая оценки//Юрист - Правоведь. 2017. № 2 (81). С. 82-88.
2. Данилюк И. Культура и психология точки взаимосвязи // Социальная психология. - 2006. - № 6. - С. 60-67
3. Зиммель Г. Проблема религиозного положения / Г. Зиммель.// Избранное. - М. : Юрист, 1996.
4. Кальной И.И. Человек и его ценностные ориентиры .: Международный симпозиум. Человек и христианское мировоззрение. Священное и секулярное: столкновение мировоззрений, (Симферополь 12-13 мая 2006 г.). - Симферополь. - 2006.
5. Коноплева А.А. Человек на пересечении культур//Научное мнение. 2017. № 1. С. 37-40.
6. Скокова Л. Социология культуры как комплексный анализ социокультурной сферы / Л. Скокова // Социология: теория, методы, маркетинг. - 2007. - № 1. - С. 183-185
7. Сфера культуры и ее значение в развитии современных подходов к социальной работе // <http://e-works.com.ua/work/3651>.
8. Чудина-Шмидт Н.В. Условия и факторы формирования экстремального поведения субъектов экстрима//В книге: Противодействие экстремизму и терроризму в крымском федеральном округе: проблемы теории и практики Крым, 2015. С. 32-41.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ФЕНОМЕНА РИСКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА: ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Волченко В.В.

PROBLEMATIZATION OF THE RISK PHENOMENON IN ACTIVITY OF THE SOCIAL SUBJECT: PHILOSOPHICAL ANALYSIS

Volchenko V.V.

В статье анализируется категория деятельности. Рациональность рассматривается в качестве основания человеческой деятельности. Указывается, что в условиях глобализации риск рассматривается как особенность репрезентации самого общества. Исследуются причины нарастания рисков в обществе модерна. По мнению автора, деятельность социального субъекта в условиях современности все больше сопряжена с рисками в силу усложнения самой социальной системы.

In article the category of activity is analyzed. The rationality is considered as the basis of human activity. It is specified that in the conditions of globalization the risk is considered as feature of representation of the society. The reasons of increase of risks in the society of a modernist style are investigated. According to the author, activity of the social subject in the conditions of the present is more and more accompanied by risks owing to complication of the most social system.

Ключевые слова: общество, деятельность, социальный субъект, риск, общество риска, информатизация, технизация

Keywords: society, activity, social subject, risk, society of risk, informatization, technicalization

Усложнение современного мира и структурное и элементное разрастание социальной системы создают условия для расширения старых и появления новых полей и областей деятельности индивидуальных и коллективных социальных субъектов. Иными словами,

перед современным человеком как социальным фактором и участником социальных отношений открывается целый спектр возможных путей его деятельности. В свою очередь, разрастание спектра возможностей связано не только с увеличением количества различных социальных субъектов и коммуникаций между ними, а также с усложнением институциональной системы общества, охватывающей формализованные человеческие отношения [1].

Новые горизонты возможностей открываются перед человеком как креативным субъектом и как деятелем в связи с появлением новых типов социальных отношений в условиях смены социального уклада жизнедеятельности большинства современных индивидуальных и коллективных социальных субъектов в результате триумфального шествия по планете процессов информатизации [1], технизации и дигитализации разнообразных социальных практик [8]. Однако вместе с появлением новых возможностей для деятельности в процессе деятельности появляются и новые риски. Иначе говоря, в современном усложняющемся социальном мире деятельность и риск тем или иным образом сопряжены друг с другом. Конечно, деятельность человека, несмотря на стремление человека рационально-логически обосновать возможности достижения целей и прагматически-рациональному использованию средств для достижения поставленных целей, в определенном смысле всегда является предприятием рискованным и в полной мере непредсказуемым по своим последствиям. Цель – это субъективный образ предстоящей деятельности, это представление о форме вещи вне вещи. «Потребление, полагает производство идеально как внутренний образ, как потребность, как побуждение и как цель» [5, С. 717-718]. При этом достижение цели всегда имеет вероятностный характер, хотя в идеале социальный субъект и стремится воплотить цели своей деятельности в жизнь со стопроцентным результатом. Таким образом, любая деятельность социального субъекта изначально представляет собой «предприятие» в той или иной степени «рискованное», а в наши дни степень рисков значительно возрастает.

Понятие деятельности, наряду с понятием человеческой активности или же наряду с понятием социального действия, являлось одним из центральных в современной социальной философии. В отечественном философском поле понятие деятельности в силу идеологических предпочтений и идеологической и концептуально-теоретической ориентации советской философии на марксизм еще лет тридцать назад было одним из центральных, хотя ортодоксальные философы-марксисты и выступали против него, считая его оппортунистическим. Сторонники же теории деятельности также ссылались на идеи К. Маркса, заявляя, что наследие германского философа было ими творчески переосмыслено. В свою очередь, в марксизме как в одном из ведущих философских течений XX века, категория деятельности появилась благодаря немецкой классической философии. При этом концепции и идеи представителей указанного течения были переосмыслены К. Марксом и его последователями весьма противоречиво и радикально.

В частности, Г. В. Ф. Гегель в своих работах под деятельностью понимает некую всепроникающую характеристику Абсолютного Духа (порождаемую постоянной имманентной потребностью последнего в самоизменении), а основное место в структуре активности отводит именно интеллектуально-рациональной деятельности в ее наиболее рафинированной форме - рефлексии [3].

В отличие от своего предшественника, К. Маркс переключает, переносит свой исследовательский интерес с мира с умопостигаемого интеллигибельного мира на мир материальных физических объектов. В результате он полагает, что труд представляет собой основной вид человеческой деятельности, являясь одновременно и ее наивысшей формой. Попытка целостного понимания деятельности в концепции К. Маркса реализуется путем стремления исходить из рассмотрения деятельности как органического единства чувственно-практической (прежде всего, – в трудовой) и теоретической целенаправленной рациональной по своему характеру активности социального субъекта. Иначе говоря, под деятельностью понимается специфичная форма активности субъекта, регулируемая

механизмами его сознания и направленная как на креативную трансформацию действительности, так и на продуктивное преобразование собственно самого субъекта. В связи с тем, что в теории деятельности акцент делается именно на деятельности как сознательной активности субъекта в материально-физическом мире, деятельность представляется как сознательный целенаправленный процесс творческого преобразования природы и освоения явлений, предметов или же процессов природы, в результате чего субъект превращается в деятельного субъекта.

То, что в основание человеческой деятельности и Г. В. Ф. Гегель, и К. Маркс закладывают рациональность и рационализм, делает весьма близкими две (идеалистически-ориентированную и материалистически-ориентированную) версии теории деятельности. Но, несмотря на проглядывающуюся родственность теорий (через ориентацию на рационализм), их эвристический потенциал для исследования современного общества как общества модерна/постмодерна значительно отличается, прежде всего, в силу заметной ориентации марксизма на социальную практику. По этому поводу А. Мегилл замечает: «Учитывая, что влияние Гегеля на Маркса было огромно, весьма соблазнительно было бы рассматривать марксов рационализм всего лишь как еще одну версию рационализма Гегеля. Но такому соблазну следует противиться» [6, С. 110].

Тем не менее, именно рационализм, став одним из оснований европейской культуры эпохи модерна, способствовал формированию новой концепции социально и креативно активной и инициативной личности субъекта, утвердив деятельность не просто как философскую категорию, но легитимизировав ее в качестве мировоззренческого принципа. Именно рациональность и рационализм как принцип, маркируя человеческую деятельность как целенаправленную активность социального субъекта, является чрезвычайно важным фактором формирования западного общества как общества модерна, которое фактически стало ядром нынешнего глобализирующегося социума. «Придание рационализму статуса важнейшего отличительного качества человека западной цивилизации сыграло огромную роль в разрушении традиции – того, что скрепляет общества, основанные на солидарности (и не только с современниками, но и с ушедшими и с будущими поколениями)» [7, С. 39].

Приведенное выше мнение современного критика глобализации и адепта марксизма Г. С. Кара-Мурзы симптоматично показывает как принципиальную разницу общества модерна (западного общества) и традиционного общества, так и принципиальные различия поведения социальных субъектов в них.

Именно в обществе модерна нарастают и усиливаются различные риски настолько, что окружающий нас социум все больше с полным правом репрезентуется как «общество риска». В этой связи можно говорить о «новой современности» как о новой стадии развития модерна, на что, как известно, на излете XX века обратил внимание У. Бек. Манифестация этой «новой современности» как «другого модерна» прочно связана у Бека с такой категорией как «риск». В условиях глобализации риск рассматривается как особенность репрезентации самого общества. Эта характеристика формирует теневую сторону промышленных успехов, технологического и научного прогресса и экономического роста. Это стимулировало изменения в общественных отношениях, семейной структуре, политической и культурной организации общества. «Почему понятие «мировое общество риска» столь важно для понимания социально-политической динамики и трансформации начала XXI века? Накопление рисков – ядерного, экологического, финансового, военного, террористического, биохимического, информационного – стало сегодня преобладающим фактором» [2, С. 39]. В отличие от угроз и опасностей ранней индустриализации, риски «последней современности» (ядерный, химический, генетический, экологический) продуцированы техноэкономическими решениями в результате деятельности определенных социальных субъектов.

Таким образом, новый аспект современного общества риска – то, что решения социальных субъектов приводят к проблемам и опасностям, которые радикально противоречат установленным социальным нормам и ценностным ориентирам. Текущие

риски социально, пространственно и темпорально слиты, и нет никаких ясных решений по их минимизации. Достаточно трудно проследить ответственность за плоды деятельности тех или иных социальных субъектов или оценить адекватную компенсацию тем социальным субъектам, которых эти риски касаются. Кроме того, человеческое восприятие не замечает многие риски: они становятся видимыми только через научную интерпретацию (как в случае стратосферического истончения озонового слоя), который в свою очередь увеличивает зависимость от мнения экспертов. Именно таковы пути проблематизации феномена риска в деятельности социального субъекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О.А. Бакланов И.С. Современная российская социальность в контексте социального конструкционизма // Вопросы социальной теории. - 2015. - Т. 7. - № 1-2- С. 168-177.
2. Бек У. Жизнь в мировом обществе риска: космополитический поворот // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. - 2012. - № 5. - С. 35-52.
3. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. / Г.В.Ф. Гегель. Пер. с нем. Г. Шпет. - М.: Академический проект, 2016. - 494 с.
4. Гончаров В.Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - 2011. - № 6-2. - С. 27-30.
5. Маркс К. Введение (Из экономических рукописей 1857-1858 годов) // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. Т. 12. - М.: Политиздат, 1958.
6. Мегилл А. Карл Маркс: бремя разума. Научная монография; перевод с английского М. Кукарцевой. - М.; «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2011. - 336 с.
7. Кара-Мурза Г.С. Истмат и проблема восток-запад. (серия: тропы практического разума). - М.: Алгоритм, 2001.
8. Колосова О.Ю., Несмеянов Е.Е. Социокультурные трансформации в условиях глобализационных процессов // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-14. - С. 3201-3204.

УДК 1

ПРАВОВОЙ НИГИЛИЗМ КАК ПРЕПЯТСТВИЕ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Глечян Э. Р.

LEGAL NIHILISM AS THE OBSTACLE OF LEGAL SOCIALIZATION: SOCIAL AND PHILOSOPHICAL ASPECT

Glechyay E .R.

В статье обсуждаются формы и виды правового нигилизма, как разновидность общественного явления и проявления правового сознания в контексте проблематичного влияния на правовую социализацию.

In article forms and types of legal nihilism as a kind of the public phenomenon and manifestation of legal consciousness in the context of problematic influence on legal socialization are discussed.

Ключевые слова: право, правосознание, социализация, нигилизм, автономия, культура
Keywords: law, sense of justice, socialization, nihilism, autonomy, culture

Правовой нигилизм выступает в роли общественного явления, - он существует, как в теории, так и в практической деятельности. Рассматривая правовой нигилизм в контексте

исследования автономности правового сознания, необходимо отделить личностный нигилизм от социального нигилизма. Остановимся вначале на наиболее современной интерпретации природы нигилизма.

О. В. Федотенкова расширяет контекст исследования нигилизма, указывая, что понятие нигилизма может анализироваться в множестве различных аспектов: социальном, культурном, бытийном, ценностном. Это в существенно затрудняет интерпретацию исследуемого явления [1, С. 4]. Нигилизм как общественное явление исторически многолик, он всегда зависит от культурного контекста, а культурный релятивизм является источником для распространения нигилистических взглядов, поскольку попытка полностью уравнивать значимость всех культур отрицает правовое равенство людей и их право на личный выбор. Дисфункция правовых институтов и правового сознания связана, в частности, с ростом экстремистских идеологий и террористических проявлений, а из новых современных форм нигилизма выделяет кибертерроризм и киберэкстремизм, и по своему механизму они носят наднациональный характер, зачастую наполняются конфессиональным содержанием.

Существуют положительные и отрицательные стороны религиозных институтов - как факторы противодействия экстремизму и терроризму, а к нигилистическим относит то, что религиозные организации присваивают функцию социальной координации и регуляции, при этом не всегда действуют законными, правовыми способами, могут способствовать институционализации нелегитимных форм поведения (например, шариат, неформальный арбитраж авторитетных лидеров), вследствие чего часто становятся ширмой для нигилистически-экстремистских идеологий [1, С. 9-11].

Некоторые преступно-нигилистические аспекты раскрываются в монографии «Защита прав и интересов организаций и граждан: уголовно-правовой, уголовно-процессуальный и криминологический аспект (состояние, проблемы, пути совершенствования). Общее состояние и региональная специфика». Авторы монографии также учитывают и другие формы проявления нигилизма, такие как: 1) ведущие к существенному росту социальной напряженности и не направлены на достижение политических целей (неквалифицированные управленцы, коррупционеры, решающие личные или групповые проблемы, политики, стремящиеся сохранить свое «кресло»). Они руководствуются корыстным - личным или корпоративным - мотивом, не понимая, что их действия приведут к существенному росту социальной напряженности; 2) принятие управленческих решения, ведущих к существенному росту недовольства населения, осознающие такие последствия, но делающие это для отвлечения протеста по поводу других, реально угрожающих народу проблем, в корыстных и иных целях; 3) представители правоохранительных органов и армии, не желающие в складывающихся условиях принимать участие в карательных операциях против своего народа. История свидетельствует: в итоге они могут быть признаны преступниками или героями [2].

В 2011 году Президентом РФ были утверждены Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правового сознания граждан. В п. 10 Основ сказано, что «недостаточный уровень правовой культуры и правового сознания, правовой нигилизм граждан России являются серьезной проблемой обеспечения реализации принципов верховенства права» [3]. Отсюда вытекает, что правовой нигилизм находится в прямой зависимости от уровня политической и правовой культуры, а правовая культура находится в прямой зависимости от уровня правовой грамотности.

А.С. Бондаревым было отмечено, что субъекты права не рождаются правокультурными. Правовая культура как формируется, так и трансформируется в процессе всей жизни в правовой среде, в процессе их правовой социализации. А.С. Бондарев отмечает два подхода к роли самого субъекта в процессе социализации: субъектно-объектный и субъектно-субъектный. Первый подход, по его мнению, характерен для тоталитарного общества, где основой выступает пассивность человека в процессе его

социализации. Человек - объект, а субъектом его социализации является общество, которое стремится сформировать его по своему образцу. Второй подход он характеризует субъектной активностью в процессе социализации, в том числе как к адаптации к обществу (стихийная его социализация), так и активности влияния на свои жизненные обстоятельства и на себя самого как в процессе воспитания, так и самовоспитания. Важное место в этом процессе автор уделяет самовоспитанию. Именно второй тип социализации А.С. Бондарев идеализирует в условиях современного цивилизационного мира, что придает обществу реально-демократический характер [4, С. 7-16]. В данном случае важно понять, что же такое воспитание? Правовая интерпретация «воспитанию» дана в п. 2 ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» - «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [5].

Следует признать и еще один немаловажный факт, который способствует формированию и росту количества нигилистических явлений, и, следовательно, препятствию здоровой социализации, – это отсутствие нормального существования общества и стабильного уровня жизни. Именно эта проблема, как первостепенная проблема социализации, обсуждалась на уровне международной юстиции. Основной целью создания Организации объединенных наций явилось, помимо прочего, и содействие социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе (преамбула Устава ООН) [6].

Отчужденное правовое сознание в виде правового нигилизма большей частью ориентировано не на познавательное отношение человека к праву, которое зафиксировано в знаниях, оно является преференциальным, т.е. предпочитающим в ценностях и идеалах. В данном случае особую роль играет духовное здоровье общества. Э. Фромм, рассуждая о здоровом обществе, писал: «духовное здоровье общества может быть достигнуто лишь путем одновременных изменений в промышленной и политической организации, в духовной и философской ориентации, в структуре характера и культурной деятельности. Если все усилия сосредоточить лишь на одной сфере и проигнорировать или исключить другие, это чревато разрушительными последствиями для изменения в целом» [7, С. 297].

Э. Фромм предлагает лечить «социальную патологию» по принципам лечения психических патологий отдельных людей, и выделяет основные условия лечения: привить личности способность развивать в себе продуктивную ориентацию; вытеснить у индивида чувство одиночества и бесполезности; вытеснить из жизни практики, основанные на невротической структуре и постоянно ее воспроизводящей, с одновременной сменой ценностей, норм и идеалов, которые способствовали бы его стремлению к здоровью и зрелости; а в целом – не допустить конфликт с потребностями для лечения социальной патологии [7, С. 299-300].

Важно понять, что причины правового нигилизма выходят далеко за пределы правового пространства, но так или иначе связаны с правом. Логично полагать, что нигилизм не является некой моделированной нормой, а по сути - это явление, которое подвержено временной трансформации с учетом изменения сопутствующих социальных явлений. Например: одно и то же действие в разные эпохи и при разных режимах правления могут толковаться, как нигилистические либо находить одобрение в качестве общественной ценности. Но некоторые аспекты нигилизма остаются неизменными, и всегда толкуются как противоправные и антисоциальные. Как правило - это нарушение требований охраны фундаментальных естественных прав социальных субъектов, как в антропологическом измерении (например: преступления против здоровья и жизни человека), так и в социальном (например: измена Родине; распродажа важнейших стратегических активов государства иностранным государствам под видом инвестирования, то есть все то, что может способствовать уничтожению естественного и уникального облика государства).

Российская природа нигилизма имеет свою определенную уникальность, с учетом ряда глобальных перемен, прошедших в эпоху XX-XXI вв. Рассматривая характерные черты проявления правового нигилизма российских субъектов правового сознания, стоило бы отметить организованную преступную среду, имеющую свою уникальную и характерную идеологию, которая создала свою «воровскую» субкультуру, которая имеет, как бы, свой собственный мир социализации, со своими законами и правилами, иерархией «положения» в сформированном ими обществе. Но тут хотелось бы подчеркнуть, что современная «воровская» субкультура (начиная с момента развития современной России после распада СССР), в значительной степени отличается от советской, - той эпохи, когда были сформированы и апробированы до неискоренимой устойчивости. Члены-исполнители, которые входят в организованное преступное сообщество, как правило, имеют антисоциальную ориентацию и преследуют определенную цель - «наживу» и контроль над соответствующими коммерческими организациями. Они отрицают авторитет власти, авторитет закона, хотя, как ни парадоксально звучит, в современных реалиях некоторые из них сменили свои стереотипы «воровского» правосознания и приобрели членство в органах власти. Основной вид деятельности «воровского мира»: преступление экономической направленности, преступление против здоровья населения (проституция, незаконный оборот наркотиков) - то есть посягательство на естественные права других субъектов, контроль над инфраструктурами и третейские разбирательства. Они не приемлют подчинения властям, а проявление правового нигилизма есть их первоочередная цель. Они гордятся, что состоят в организованной субкультурной преступной группе.

Для преодоления нигилизма необходимо, как полагается, прохождение сложного пути правовой социализации. Необходимо данную работу начинать проводить с молодежью как можно раньше, поскольку процесс правовой социализации - это длительный и сложный процесс. Еще Ф. М. Достоевский, будучи в заключении, в своем произведении «Записки из Мертвого дома» отмечал, что свойство палача в зародыше находятся почти в каждом современном человеке. Но не равно развиваются звериные свойства человека. У тех, у кого они более развиты, относительно других духовных свойств, тем ужасней и безобразней они становятся. И тут же он указывает, что палачи бывают двух видов: добровольные и другие (подневольные, обязанные), и первых он отмечает как самых ужасных [8, с. 277]. Полагается, что «первых» делает таковыми: небольшая доля генетики, и в равных долях бытовое воспитание и макросоциальная среда. «Вторых» формирует, как правило, институциональное общество, и, к ним можно отнести служителей закона, к примеру, в сфере исполнения наказания. Специфика процесса социализации социального субъекта - современной молодежи в целом, - состоит в том, что данной социально-демографической группе надо проходить процесс созревания в сложных условиях, вызванных анонимизацией общества [9]. Государство мало помогает в организационном отношении, вузы отодвинули воспитательный процесс на последний план своей деятельности. Большое влияние на личность, особенно, на молодежь, имеет неформальная, криминальная, национально-этническая, бытовая социальная среда. С. Г. Загорьян указывает, что основная часть бытовой среды - семья. Он отмечает, что важную роль в формировании подростка играет взаимодействие с семьей. Именно семья определяет ориентиры и характеристики подростка, и именно семья взаимодействует с субъектом непосредственно в ситуации преступного поведения или сразу после него [10, С. 40-43].

Отсюда и вывод о том, что правовой нигилизм имеет самое непосредственное влияние на правовую социализацию, поскольку любое проявление нигилизма искусственно создает социальную напряженность.

Таким образом, для реализации плодотворной правовой социализации и уменьшения доли нигилизма необходимо: а) создать комфортные и стабильно-достаточные условия для жизни общества в целом и каждого его члена в отдельности; б) создать позитивно-правовое регулирование, которое учитывало бы интересы всех социальных субъектов, а для этого необходимо формировать культурно-правовой, культурно-нравственный облик субъектов

права; в) необходимо - рычагами позитивного права - определить конкретные механизмы и формы реализации правового просвещения, которые реализовывались бы, начиная с начальных классов образовательных учреждений, заканчивая предприятиями и учреждениями всех уровней и форм собственности. Важную роль в данном случае необходимо уделить реформированию трансляций масс-медийных телепередач, которые должны больше эфирного времени уделять правовому просвещению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федотенкова О.В. Нигилизм в современном обществе: социально-философский анализ // Автореферат дис. ... канд. философ. наук. - Ставрополь, 2017. - 22 с.

2. Защита прав и интересов организаций и граждан: уголовно-правовой, уголовно-процессуальный и криминологический аспект (состояние, проблемы, пути совершенствования). Общее состояние и региональная специфика: монография / отв. ред. Л.А. Воскобитова. - М.: НОРМА: ИНФРА-М, 2015. - 144 с.

3. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан. Дата подписания 28 апреля 2011 г. Опубликовано 14 июля 2011 г. // Российская газета - Федеральный выпуск №5527 (151). - 14 июля 2011 г.

4. Бондарев А.С. Правовое самовоспитание как самостоятельный вид субъектно-субъектной правовой социализации // Вестник Пермского университета. - 2013. - № 2 (20). - С. 7-16.

5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (ред. от 21 июля 2014 г.) «Об образовании в Российской Федерации» / Опубликовано на Официальном интернет-портале правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 10.10.2017 г.).

6. Устав Организации Объединенных Наций (Принят в г. Сан-Франциско 26.06.1945) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121087/ дата обращения (09.10.2017 г.).

7. Фромм Э. Здоровое общество / Эрих Фромм; [пер. с англ. Т. Банкетово́й, С. Карпушиной]. - М.: Издательство АСТ, 2016. - 448 с.

8. Достоевский Ф. Записки из Мертвого дома / Федор Достоевский. - СПб.: Азбука-Аттикус, 2017. - 416 с.

9. Гусарова М. А. Особенности правовой социализации современной российской молодежи в период анонимизации // Общество: политика, экономика, право. 2011. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-pravovoy-sotsializatsii-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi-v-period-anonimizatsii> (дата обращения: 03.01.2017).

10. Загорьян С.Г. Негативное влияние социальной среды на формирование преступности несовершеннолетних // Российский следователь. - 2016. - №19. - С. 40-43.

УДК 1

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ НОВОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕСТВЕННОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО СОЦИУМА

Фомин В. Н.

THE PROBLEM OF NEW TYPE PERSON'S FORMATION IN THE CONTEXT OF PUBLIC AND INDIVIDUAL DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN SOCIETY

Fomin V. N.

В статье рассматривается проблема становления нового типа личности в контексте индивидуального и общественного развития российского социума. Показана разработка концепта личность в свете деятельного подхода и его понимание в диалектическом направлении мысли. Автором

сделан вывод о том, что парадигма современного понимания личности базируется на методах советской школы, что несколько сужает рамки рассмотрения данного концепта и не способствует становлению нового типа личности.

In article the problem of formation of new type of the personality in the context of individual and social development of the Russian society is considered. Development of a concept the personality in the light of active approach and its understanding in the dialectic direction of a thought is shown. The author has drawn a conclusion that the paradigm of modern understanding of the personality is based on methods of the Soviet school that narrows a framework of consideration of this concept a little and doesn't promote formation of new type of the personality.

Ключевые слова: личность, общество, инновации, субъект, индивид, воля, деятельность.

Keywords: personality, society, innovation, subject, individ, will, activity.

В современной России существует проблема перехода от индустриального общества к так называемому постиндустриальному обществу западного типа развития. Данный переход сейчас наметился в России, где активно формируется «общество потребления» тогда как «гражданское общество» так и остается одной из основных проблем. По-видимому, здесь следует задаться вопросом о причинах неприятия российским социумом западной модели построения общественных отношений и задуматься о том, следует ли что-либо менять в данном направлении.

По нашему мнению, данный контекст имеет глубокие исторические корни, и если эксплицировать в современную ситуацию мнения ряда мыслителей, то мы можем вполне говорить о том, что основой данного неприятия является как взаимоотношение личности и общества, так и формирование понятия самого концепта «личность».

По нашему мнению, различные дефиниции личности, сформированные в разные периоды российской истории, способствовали формированию человека нового типа и во многом определяли как развитие самой личности, так и всей системы социальных институтов, обусловленных аксиологической заданностью общественных отношений. При этом запрет в советский период на изучение русской философии негативно повлиял на дальнейшее развитие персонализма в России.

В современных учебниках по различным дисциплинам преобладает понимание личности, сформированное советской школой, основателем которой являлся российский философ по образованию, а затем и психолог С.Л. Рубинштейн. Он наряду с другими исследователями занимался разработкой деятельного подхода.

Рубинштейн говорит о сознании, которое не есть данность, и о деятельности, которая формирует субъекта, в то время как психика опосредуется процессами культурных объективаций. Данный принцип единства сознания и деятельности, который в дальнейшем стал методологической основой ряда работ отечественных психологов и педагогов принято считать марксистским, хотя Рубинштейн начал его формировать еще в 1920-х годах, будучи учеником Г. Когена и последователем неокантианской марбургской школы [11, С. 17].

Он критикует всякие идеалистические предпосылки в области построений «духовной личности». «Я», которое будучи опосредованно историческим развитием, является практическим субъектом и существом общественным. «?Я» - это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании... личность - человек из плоти и крови, являющийся сознательным общественным существом» [8, С. 242]. Он объединяет физическое и духовное как две нераздельные стороны личности, которые взаимообусловлены их единством и имманентной взаимосвязью [8, С. 242].

Критикуя западное понимание «социальной личности», С.Л. Рубинштейн говорит о том, что не имущество которое себе присвоил человек, является его частью, а то дело, общественное благо которому он себя посвятил. Будь то участок своей работы, отношение к родине, интересы человечества. Таким образом, человек определяется «не его отношением к собственности, а его отношением к труду» [8, С. 244].

В настоящее время существуют мнения, что в основу российской персонологии, которая должна включать в себя исследование личности по всем научным направлениям,

должны быть положены понятия «личности» разработанные С.Л. Рубинштейном [10, С. 279].

В подобном ключе разработкой концепта «личность» занимался почти одновременно с С.Л. Рубинштейном А.Н. Леонтьев, который говорит о том, что личностью в отличие от индивида не рождаются, но становятся в процессе жизнедеятельности. Именно через деятельный подход он определяет личность, разграничивая понятие личности и индивида.

По его мнению, основная проблема личности - это, прежде всего, проблема взаимосвязи и единства различных деятельностей, которая возникает из разницы в определении понятий личность и индивид. Решением данной проблемы, по мнению А. Н. Леонтьева, занимался идеализм, но ошибался в поиске отличия индивида от личности в первичности акта воли и самосознания, тогда как последние являются следствием сформировавшейся личности. Личность для автора не просто биологическое единство, но единство исторического и общественного. Человек не рождается личностью, но она формируется в ходе его развития [6, С. 194-195].

По нашему мнению, сформированные таким образом представление о личности не дают дальнейшей основы для более углубленного понимания как «духовной», так и «социальной личности». Такой подход по-прежнему во многом демонизирует частную собственность, предпринимательскую инициативу, а также несколько сужает представления о духовном развитии личности в гражданском обществе. В связи с выше изложенным, по нашему мнению будет, небезынтересным привести мнения ряда мыслителей, занимавшихся разработками в данном направлении.

Сразу следует отметить, что хотя деятельный подход принято называть разработкой советской школы, но еще представитель русской философии А.И. Герцен определял личность через деятельность. Так мыслитель говорит о том, что в состоянии усвоения всем своим организмом истины человек приходит в состояние рефлексии и равновесия, которые, впрочем, тоже не могут полностью удовлетворить потребностей, так как ему свойственны искания и страдания. И только деятельность может принести удовлетворение: «Действование - сама личность» [3, С. 136].

Если же говорить об истоках данного понимания, то, по нашему мнению, данный подход основывается на понимании личности Гегелем, который говорит бесконечной и всеобщей личности, вступающей в противоречие с понятием субъективности, дающей некоторое ограничение, и поэтому личность есть «деятельность, снимающая ограничение и придающая себе реальность» [2, С. 99].

Что же касается отличия «индивида» и «личности», подчеркнутое А.Н. Леонтьевым, то у Гегеля индивиды, как и народы, также не являются личностью, поскольку «личность начинается» как сознания в себе конкретного и всеобщего, так и с познания абстрактного «Я». Для личности малозначим ограниченный внешний мир, а поэтому она выводит себя в простую бесконечность. Здесь личность обретает тождественность с самим собой, поэтому «субъект есть лицо (Person)» [2, С. 97].

Но здесь следует отметить, что субъект лишь потенция личности, так как любое существо является субъектом. С одной стороны, человек представляет собой совершенно абстрагированную неограниченную «чистую личность», но с другой стороны он совершенно определен как физиологией, так и иными частными аспектами. В связи, с чем лицо представлено в своем высоком и низменном, определенном и безграничном, бесконечном и конечном [2, С. 97 -98].

Что же касается подхода к социальной стороне личности, то по нашему мнению, деятельный подход при своем своеобразии и немаловажном значении в контексте понимания взаимоотношения личности и общества в России, так же несколько односторонен и противоречив.

Например, о «социальной личности» говорит Э. Дюргейм. Для него коллективная личность, присущая коммунистическим первобытным обществам, имеет коллективную собственность, и только выделение индивида из массы делает его отдельным личностным

существом. Он может рассматриваться уже как феномен социального устройства потому, что собственность есть не что иное, как «распространение личности на вещи» [5, С. 171].

В гегелевском понимании личность, или лицо, должно уподобиться идее через создание для себя внешней свободы, и так как оно в своем первом абстрактном определении есть в себе и для себя бесконечная воля, то все, что отлично от нее, дает сферу для ее свободы. Здесь проявляется разумность собственности, которая состоит «не в удовлетворении потребностей, а в том, что снимается голая субъективность личности. Лишь в собственности лицо выступает как разум» [2, С. 101].

Иными словами собственность выступает как неотъемлемая и немаловажная часть личности, что дает нам основание говорить о формировании нового подхода к пониманию развития личности и российского общества. Так, например, в современной России в условиях закономерного возрастания массовой культуры происходит становление новых формообразований и моделей как самой личности, так личностной автономии.

Возникновение корпоративной культуры, проявляющийся в творчестве личностного начала, инновационной деятельности и иных формах путем самореализации, становится все более востребованным. Но в России данное направление преодолевает большие сложности, как в виду особенностей политической системы, так и в виду слабости «личностного начала» [4, С. 201]. Здесь, по-видимому, следует привести мнение В.Г. Белинского, который в середине девятнадцатого века говорит о начавшемся формировании личности, которая в российском формообразовании пока только «наклеивается» [1, С. 433].

По нашему мнению, развитию инновационного личностного начала в современной России противостоит теоретическое наследие разработок советского периода. Так, например российский педагог А.С. Макаренко говорит о проектировании личности, которое должно осуществляться по заказу общества, ставящего на определенном отрезке времени свои задачи. Но по мере совершенствования коммунистического общества в следующем поколении в проектирование личности будут вноситься постепенные изменения.

А. С. Макаренко подчеркивает то, что абсолютно разносторонний человеческий «материал» должен по своей индивидуальной направленности способствовать делу развития рабочего класса. Для этого следует ученым сделать утвержденный рабочий проект подробной разработки различных форм воспитания, в которых доминирует коллективное начало. Здесь А. С. Макаренко сетует на то, что пока «у нас не только нет разработанных научных проектов личности, но нет и эскизов, самых первоначальных набросков, рабочих чертежей» [7, С. 256 - 258].

По нашему мнению следует отметить то, что разработки в данном направлении велись без учета мнений представителей русской религиозной философии. Например, С.Л. Рубинштейн говорит о том, что советская психология, отказавшись от западного идеализма, механизма и интроспекционизма, начала строить свою теоретическую базу на марксизме-ленинизме, что, по его мнению, составило подлинно научное основание. Начало и основу составила полемика против идеализма и его представителей, таких как С.Л. Франк, Н.О. Лосский и других которые, по мнению автора, «совершенно сходят со сцены» [9, С. 98].

Таким образом, мы можем говорить о том, что интерпретация личности в различные периоды российской истории имела различную направленность. В современных условиях в ряде научных пособий и учебников мы имеем узконаправленную парадигму понимания личности, сформированную в начале двадцатого века, что по нашему мнению несколько мешает развитию Российского персонализма. Современному обществу требуется новая инновационная личность, но, по нашему мнению, следует говорить и о духовной стороне личности, которая ярко представлена в работах представителей идеализма и русской религиозной философии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В.Г. Собрание сочинений. В 12 т. Т. 12. Письма 1841-1848. - М.: Академия наук СССР, 1956. - 569 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия права. / Пер. с нем. Б.Г. Столпнера и М.И. Левиной. - М.: Мысль, 1990. - 524 с.
3. Герцен А.И. Сочинения. В 2 т. Т. 1. - М.: Мысль, 1985. - 592 с.
4. Губанова М.А., Похилько А.Д. Культурные формообразования в духовной жизни России. Всероссийская научно-практическая конференция «Новые тенденции в образовании и науке: опыт междисциплинарных исследований». - Ростов-на-Дону, 2014. - С. 201.
5. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. / Пер. с фр. И послесловие А.Ф. Гофмана. - М.: Мысль, 1991. - 575 с.
6. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. - М.: Изд-во Моск. ун.-та, 1994. - 228 с.
7. Макаренко А.С. Том 1. Педагогические работы 1922-1936. В 8 т. Т.1. - М.: Директ-Медиа, 2014. - 495 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т.2. / Составители, авторы комментариев и послесловия К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. - М.: Педагогика, 1989. - 328 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. - М.: Педагогика, 1989. - 488 с.
10. Старовойтенко Е.Б. Перспективы развития идей С.Л. Рубинштейна в персонологии жизни / под ред. К.А. Альбуханова. - М.: Институт психологии РАН, 2011. - 432 с.
11. Щедрина Т.Г. Стиль мышления. Проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. - М.: Российская политическая энциклопедия, 2011. - 656 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНДРИЕНКО НАДЕЖДА КОНСТАНТИНОВНА – кандидат педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

БЛЯГОЗ НАФСЕТ ШУМАФОВНА – кандидат педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Адыгейский государственный университет"

Адрес: 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Первомайская, д. 208

ВОЛЧЕНКО ВАЛЕРИЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ – аспирант, автономная некоммерческая организация высшего образования «Северо-Кавказский социальный институт»

Адрес: 355012, г. Ставрополь, ул. Голенева, 59А

ГЛЕЧЯН ЭДУАРД РУСЛАНОВИЧ – аспирант, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352900, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д. 159.

КОКАЕВА ИРИНА ЮРЬЕВНА – доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова" (СОГУ)

Адрес: 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46

ЛОБЕЙКО ЮРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ – доктор педагогических наук, профессор, Институт образования и социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355035, г. Ставрополь, ул. Ленина, 133^б

ЛАХМОТКИНА ВАЛЕНТИНА ИВАНОВНА – кандидат педагогических наук, доцент федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

МОЗГОТ ВАЛЕРИЙ ГЕОРГИЕВИЧ - доктор педагогических наук, профессор Адыгейского государственного университета (ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»), г. Майкоп

Адрес: 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Университетская, д. 208

СРАДЖЕВ ВИКТОР ПУЛАТОВИЧ – доктор искусствоведения, профессор, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный институт искусств и культуры»

Адрес: 308033, г. Белгород, ул. Королёва, 7

СПИРИНА ВАЛЕНТИНА ИВАНОВНА – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

СПИРИНА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА – кандидат педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

ТАТАРИНЦЕВА ЕКАТЕРИНА АНАТОЛЬЕВНА – старший преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

ТАЛХИГОВА ХАЛИМАТ САЛАВДИЕВНА – кандидат педагогических наук. старший преподаватель кафедры «Теоретическая физика», Чеченский государственный университет (ЧГУ)

Адрес: 366300, Чеченская Республика, г. Шали, ул. Баумана,16

ТАХОХОВ БОРИС АЛЕКСАНДРОВИЧ - доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова

Адрес: 362025, Республика Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46

ТЕЧИЕВА ВИКТОРИЯ ЗАУРБЕКОВНА – кандидат педагогических наук, доцент, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»

Адрес: 362003, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, 36

ТУПИЧКИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

ФОМИН ВЛАДИМИР НИКОЛАЕВИЧ – аспирант, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352900, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д. 159

ХОЛОДОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА – ассистент, «Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области»

Адрес: 346500, г. Шахты, улица Шевченко, дом № 147

ХРАМОВ ВАЛЕРИЙ БОРИСОВИЧ – доктор философских наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры»

Адрес: 350072, г. Краснодар, ул. им. 40-летия Победы, д. 33

ЧУДИНА-ШМИДТ НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА - кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации

Адрес: 295053, Республика Крым, г. Симферополь, ул. академика Х.Х. Стевена, дом 14.

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

I. Правила публикации статей в журнале

1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте redsov@mail.ru.

1.2. Статья рецензируется в порядке, определенном в Положении о рецензировании (см. сайт www.cegr.ru).

II. Комплектность и форма представления авторских материалов

2.1. Обязательными элементами публикации являются следующие: индекс УДК – должен достаточно подробно отражать тематику статьи (правила индексирования см.: www.teacode.com. название статьи (на русском и английском языках); фамилия и инициалы автора (соавторов); аннотация (на русском и английском языках); ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; примечания и библиографические ссылки (литература);

2.2. Правила оформления текста следующие: авторские материалы должны быть подготовлены с установками размера бумаги А4 (210x297мм), с полуторным междустрочным интервалом; цвет шрифта – черный, размер шрифта – 14 кегль, TimesRoman. Размеры полей: правое – 25 мм, левое – 25 мм, верхнее – 25 мм, нижнее – 25 мм.. Подчеркивание в тексте нежелательно. Все текстовые авторские материалы принимаются в форматах doc. и rtf. Исправления и дополнения, внесенные без ведома редакции, учитываться не будут. Страницы публикации не нумеруются, колонтитулы не создаются.

2.3. Рисунки. Чертежи. Графики. Иллюстрации должны иметь наименования; на них должны быть даны ссылки в тексте статьи. Слово «Рисунок», его порядковый номер,

наименование и пояснительные данные располагают непосредственно под рисунком, их следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, он не нумеруется. Текстовое оформление иллюстраций в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, прямое начертание. Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в публикации, должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Все иллюстрации должны быть представлены отдельными файлами электронных документов. Все объекты, включая формулы, должны быть созданы помощью соответствующих интегрированных редакторов MS OFFICE и сгруппированы.

2.4. Таблицы. Таблицы должны иметь наименование и ссылки в тексте. Наименование должно отражать их содержание, быть кратким, размещенным над таблицей. Текстовое оформление таблиц в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, начертание прямое. Таблицы не требуется представлять в отдельных документах.

2.5. Примечания, ссылки и библиографическое описание источников (список использованной литературы). Совокупность затекстовых библиографических ссылок (список использованной литературы) оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа. Нумерация сквозная по всему тексту. Для связи с текстом документа порядковый номер библиографической записи в затекстовой ссылке набирают в квадратных скобках в строку с текстом документа, например, [7]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещен объект ссылки, например, [7, С.15]. Библиографических ссылки (ЛИТЕРАТУРА) оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.

2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc или rtf. Название файла – фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf ». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле – одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg., tif. (для полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла – фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. Например: «Петров, рис. 1.jpg», «Петров, рис. 2.eps».

Рецензию или отзыв научного руководителя (консультанта), заверенные печатью факультета, администрации вуза или отдела кадров вуза, следует отсканировать с разрешением 100 dpi (полноцветное изображение), сохранить в отдельный файл в формате jpg. или pdf. Название файла – фамилия первого автора + «рец». Например: «Петров, рец.jpg».

КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса. Электронный адрес: **redsov@mail.ru**

Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов» № 5 2017 г.

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 30.09.2017 г. Формат 340x245. Бумага офсетная. Тираж 1000 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии ЗАО «Центр Универсальной Типографии». Адрес типографии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 140, оф. 201.

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.