

Молодежная наука: тенденции развития



Елец - 2017

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1).

Электронный журнал «Молодёжная наука: тенденции развития» 2017. № 2. ISSN: (online)

E-journal «Youth science: tendencies of development» 2017, no. 2. ISSN: (online)

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Мезинов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Ответственный секретарь: Меренкова Вера Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Технический редактор: Комлик Любовь Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Состав редакционной коллегии:

Барышева Тамара Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка института детства ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»

Кудрявцева Елена Алексеевна – зав. кафедрой педагогики и современных образовательных технологий Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», доктор педагогических наук, профессор

Подымова Людмила Степановна – зав. кафедрой психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук, профессор

Подымов Николай Анатольевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Яковлева Елена Викторовна – заместитель директора института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» по учебно-методической работе, зав. кафедрой начального образования, доктор педагогических наук, профессор

Бакаева Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Карпачева Ирина Анатольевна – директор института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

Кондакова Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Ельникова Оксана Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Фаустова Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Шатохин Александр Алексеевич – проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет», кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические исследования

Губенко А.В. Проблема синтеза несовместимых понятий в процессе творчества	6
--	---

Эмпирические исследования

Полякова О.Б. Формирование мотивации к приёму ребенка в семью у кандидатов в замещающие родители.....	19
Сафронова М.С. Особенности организации программ по социальной работе со старшеклассниками как управленческой технологии в образовательном учреждении.....	25
Сизых М.А. Сравнительный анализ стрессоустойчивости педагогов общего и высшего образования.....	30
Брисберг Т.Л. Специфика вербально-мануальной интерференции детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи и с различной выраженностью латеральных признаков.....	38

Прикладные исследования

Бабарахимова С.Б. Обучение студентов принципам этики и деонтологии в медицинских вузах	45
Ванданова Э.Л. Программы профилактики социальной дезадаптации и повышения социальной компетентности у подростков групп риска.....	50

Памятная дата

Ведутенко Ю.А., Мартыненко Н.С., Козлова С.В. Психологические предпосылки обучения иностранным языкам детей в возрасте до трех лет	61
Гайдакина М.Д., Долженкова К.Ю., Панфилова М.А., Харченко М.А., Широкова И.В. Взгляды Л.С. Выготского. Развитие и обучение ребенка согласно Л.С. Выготскому.....	66
Москалец А.В., Максименкова А.С., Воробьева Т.А., Старовойтова Н.С. Эксперимент Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова: Метод двойной стимуляции в исследовании понятий.....	72
Рябова К.Н. Книга «Психология искусства» Л.С. Выготского, прочитанная нами сегодня.....	78
Сведения об авторах.....	84

CONTENT

Theoretical research

Gubenko A. The problem of the synthesis of incongruous concepts in the creativity process	6
--	---

Empirical research

Polyakova O. Formation of motivation to reception of the child into the family of candidate foster parents.....	19
Safronova M. The features of the programs in social work with seniors as a management technology in an educational institution.....	25
Sizykh M. A comparative analysis of secondary and higher education teachers' stress resistance abilities.....	30
Brisberg T. The specifics of the verbal-manual interference of children of senior preschool age with speech disorders and with various severity of lateral signs.....	38

Applied research

Babarahimova S. Training of students to the principles of ethics and deontology in medical university.....	45
Vandanova E. Program for prevention of social maladjustment and social competence in adolescents at risk.....	50

0

Memorial date

Vedutenko J., Martinenko N., Kozlova S. Psychological preconditions for teaching foreign languages to young learners up to the age of three.....	61
Gaidamakina M., Doljenkova K., Panfilova M., Kharchenko M., Shirokova I. Child development and education by L.S. Vygotsky.....	66
Moskalets A., Maksimenkova A., Vorobyeva T., Starovoitova N. The experiment of L.S. Vygotsky and L.S. Sakharov: a method of double stimulation for the study of concept formation.....	72
Ryabova K. The book «Psychology of arts» by L.S. Vygotsky, readed by us today.....	78
Information about the authors	84



ПРОБЛЕМА СИНТЕЗА НЕСОВМЕСТИМЫХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСТВА

А.В. Губенко

Во многих случаях творчество нового представляет собой парадоксальный процесс сочетания несочетаемого. Целью исследования является изучение законов парадоксальной творческой логики, которые отличаются от законов логики формальной, а также разработка некоторых методик развития творческого мышления. Среди основных законов «логики творчества» можно назвать такие, как закон дополнительности противоположностей и некоторые другие. Законы «логики творчества», по нашему мнению, лежат в основе многих известных видов творческого мышления. Среди них можно назвать, в частности, бисоциативное мышление, метод фокальных объектов, морфологический анализ Цвикки, латеральное мышление и некоторые другие. В статье большое внимание уделяется бисоциациям и латеральному мышлению. Бисоциациями называются идеи и образы, полученные путем сближения далеких понятий, взятых из очень отдаленных областей опыта. Главнейшими особенностями понятия «латеральное мышление» Э. Де Боно является разрушение стереотипов и объединение семантических элементов, которые обычно не объединяемы в стандартных логических операциях. В исследовании вычленены и обобщены некоторые алгоритмы творческого мышления. В статье также представлена авторская методика развития творческого мышления на основе объединения отдаленных идей и понятий. Приведены некоторые интеллектуальные игры и упражнения, развивающие синтетическую стадию творческого мышления. Полученные данные могут быть использованы для развития креативного интеллекта учащихся и совершенствования методов и форм обучения в школе, а также для активизации творческого мышления взрослых.

Ключевые слова: творческое мышление; приемы развития творческого мышления школьников; противоречие; творчество нового

THE PROBLEM OF THE SYNTHESIS OF INCONGRUOUS CONCEPTS IN THE CREATIVITY PROCESS

A. Gubenko

In many cases, new creativity flows like a combination of incongruous. This fact is reflected in the laws of creative logic, which differ from the laws of formal logic and development of the author's technique of intensification of creative thinking based on association of distant ideas and concepts. The article describes these laws. Among the basic laws of the logic of creativity can be called such as the law of complementarity of opposites and some others. The laws of the "logic of creativity", in our opinion, are the basis of many known types of creative thinking. Among them, we can name, in particular, bisociative thinking, the

method of focal objects, the morphological analysis of Zwicky, lateral thinking and some others. In the article, great attention is paid to bisociations and lateral thinking. Bisociations are ideas and images obtained by convergence of distant concepts taken from very remote areas of experience. The main features of the concept of "lateral thinking" E. de Bono is the destruction of stereotypes and the unification of semantic elements, which are usually uncombinable in standard logical operations. In the study, some algorithms of creative thinking are singled out and generalized. The article also presents the author's method of developing creative thinking on the basis of combining remote ideas and concepts. Some intellectual games and exercises that develop the synthetic stage of creative thinking are given. The research findings can be used to develop the creative intelligence of students and to improve the methods and forms of schooling and also to stimulate the creative thinking of adults.

Keywords: *creative thinking; methods of creative thinking; contradiction; creation of the new*

Один из основных вопросов психологии творчества – это вопрос о том, как новое (новые идеи, гипотезы, образы и т.п.) возникает из старого (уже известных теорий, представлений и систем знания).

Механизмы и основные особенности креативного мышления изучали многие ученые – Г.С. Альтшуллер, Э. Боно, Г.Я. Буш, Д.В. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М. Вертгеймер, В. Н. Дружинин, К. Дункер, Я.А. Пономарев, Л.И. Ларионова, Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, А. Кестлер, А. Кроплей, Ф. Цвикки и др.

Российская исследовательница психологии интеллектуальной одаренности Л.И. Ларионова на основе анализа многочисленных работ ученых, занимавшихся этой проблематикой, обобщила инвариантные креативные качества, считающиеся основополагающими, фундаментальными почти всеми исследователями. Этих особенностей интеллектуальной креативности пять: 1) интеллектуальная творческая инициатива, 2) широта категоризации («широта ассоциативного ряда», «отдаленность ассоциаций»), 3) беглость мышления, 4) гибкость мышления, 5) оригинальность мышления [9, с.115].

Мы хотели бы особое внимание уделить второму из перечисленных качеств, связанному с широтой категоризации и объединением отдаленных идей. Это обусловлено тем, что, как нам кажется, во многих случаях творчество нового происходит путем объединения необъединимого, посредством сближения не связанных между собой очевидной общностью понятий, на границе противоречия.

Проанализируем, каким образом происходит создание нового на основе сочетания противоречивых или отдаленных понятий, и постараемся предложить принципы и алгоритмы построения эвристической методики развития мышления на этой основе.

Способность сочетать несочетаемое лежит в основе как многих креативно-мыслительных процессов, так и природных. Умение сближать отдаленные понятия, взятые из не связанных между собой областей опыта, и на этой основе синтезировать новые образы и оригинальные идеи – очень важное слагаемое умственной одаренности.

Такие ученые, как Barron [16], Cropley [17] и некоторые другие обратили внимание на синтетичность и комплексность восприятия как важное творческое свой-

ство, позволяющее установить сходство там, где для аналитического мышления оно совершенно отсутствует, и соединять признаки, которые для стандартного восприятия объединены быть не могут.

В ряде работ, посвященных анализу механизмов творческого мышления, указывается на способность творчески комбинировать разнородные идеи [20; 21], как важнейшую среди творческих способностей и качеств.

С психосемантической точки зрения творческие идеи могут рассматриваться как результат объединения отдаленных узлов семантической сети, а стереотипные идеи как объединение ближайших узлов, но с большей силой [21].

Стереотипно-логический режим мышления в этом контексте может трактоваться как результат сильной активации небольшого количества узлов сети, а творчески-интуитивный – как менее выраженная активизация большого количества узлов, приемы содействия творчеству – как дополнительная стимуляция участков семантически-ассоциативной цепи [2, с. 313–314].

Для характеристики способности соединять воедино два элемента информации, что приводит к возникновению новой идеи, Любарт предложил понятие **«селективное комбинирование»** [21].

Своеобразное описание возможности объединять отдаленные элементы знаний в новой комбинации дал Медник [22], предложив идею отдаленных ассоциаций как показателя творческих способностей.

В творческом мышлении противоречие не только не является препятствием для установления истинности высказывания, но необходимым условием существования истины. Это положение отражено в принципе дополнительности, сформулированном одним из основоположников квантовой механики Н. Бором в 1927 г. и гласящем, что полное описание объектов достигается только лишь совмещением двух противоположных высказываний, одновременно рассматриваемых как правомерные в том смысле, что все они необходимы для исчерпывающего объяснения. Этот принцип исторически возник как попытка объяснить совмещение элементарными частицами двух несовместимых природ – волновой и корпускулярной. Полное описание атомных процессов достигается только лишь с помощью двух противоположных картин – квантовой и волновой, рассматриваемых как одновременно правильные.

В этом отношении логика творчества является логикой парадокса (вспомним пушкинское «и гений, парадоксов друг»), и вступает в прямую конфронтацию с формальной аристотелевской логикой, которая, как мы указывали, является двузначной. Противоречие, а точнее высшая форма разрешения противоречия – синтез противоположностей – является источником творчества нового.

Это положение верно не только с гносеологической, но и с онтологической точки зрения. Онтологическое противоречие, единство противоположностей, совмещение в одном природном феномене несовместимых проявлений и процессов широко распространены в явлениях бытия и природы. И за примерами не надо далеко ходить, это может подтвердить любой профессиональный методолог науки. Само бытие и жизнь парадоксальны и контраверсивны. Бытие содержит в себе противоречие между возможным и действительным, становление – между бытием и небытием. Жизнь, например, это медленное умирание. Парадоксальны не только квантовые объекты, но и любой акт деятельности и труда, любая стоимость: труд содержит противоречие

между конкретным и абстрактным трудом, стоимость – между потребительской и меновой стоимостью.

В формальной логике парадокс недопустим, и считается, что истина требует освобождения от противоречия внутри высказывания, а основной закон формальной логики – закон противоречия – гласит, что противоречивое высказывание, содержащее в себе взаимоисключающие суждения, не может быть истинным [14, с.79]. Краеугольным камнем всех формально-логических конструкций и высказываний является принцип двузначности истины, который выражается в том, что верным считается либо утверждение, либо его отрицание, а третьего не дано. Именно так гласит еще один фундаментальный закон логики – закон исключенного третьего [14, с. 82]. Он записывается так: $A \vee \bar{A} = i$ – истинным является либо утверждения А, либо его отрицание (где «i» – обозначение истины, «-» – знак отрицания) [14, с. 81].

В известном смысле формальная логика является мыслительным алгоритмом уничтожения противоречий. Тогда как логика творчества, наоборот, во многом базируется на алгоритмах объединения, слияния, синтеза и сосуществования противоречий.

В аристотелевой логике господствует закон тождества, в соответствии с которым понятия и идеи являются статическими, неподвижными, «застывшими» явлениями. Он гласит, что содержание и объем мысли о предмете должны быть строго определены и оставаться постоянными в процессе рассуждения о нем. Закон тождества записывается так: $A \equiv A$ [14, с. 77]. Логическое мышление, как мы уже отмечали, строится по закону противоречия. Этот закон записывается в виде формулы: $A \wedge \bar{A}$ – противоположные утверждения исключают истинность друг друга (где «-» – знак отрицания) [14,с.78]. Сформулируем альтернативные аристотелевским законы творческой логики, в мире которых перед нами открывается головокружительный неевклидов мир парадоксов и противоречий, в котором трудно тому, кто по старинке вооружился аристотелевской двузначной черно-белой логикой и не умеет мыслить творчески и парадоксально.

Логика творчества как логика парадокса. Творческие инсайты и постижения парадоксальным образом сочетают в себе противоречивые и далеко разнесенные в ассоциативной семантической сети утверждения, факты и идеи, преодолевая одновременно три формально-логических закона: закон тождества, закон противоречия и закон исключенного третьего. Противоположные определения и понятия при этом ставятся в отношении взаимодополнительности, когда каждое из них в отдельности освещает одну сторону истины, образуя вместе полную истину. Поэтому для творческого мышления действительны законы логики, которые отличаются от классических аристотелевских и могут быть сформулированы следующим образом: 1) закон мутабельности понятия (от лат. mutabilis – изменчивый). Идеи и понятия в творческом процессе не статичны, жестко фиксированы и однозначны, а являются живыми, подвижными, неопределенными, текучими и многозначными, они не подчиняются закону тождества, что может быть записано в виде формулы $A \neq A$.

2) Закон дополнительности противоположностей, который альтернативен классическому аристотелевскому закону противоречия. В отличие от него, закон дополнительности противоположностей предусматривает одновременную истинность и утверждения и его отрицания. В записи он выглядит так: $A \wedge \bar{A} = i$ – истинным явля-

ется утверждение и его отрицание (где «и» – обозначение истины, «-» – знак отрицания. Этот закон имеет много общего с принципом дополнительности Н. Бора, а последний был заимствован знаменитым физиком из философских источников, описывающих законы диалектики.

3) Закон включенного третьего, согласно которому противоположные утверждения не только не исключают истинности друг друга, а наоборот, каждое утверждение является истинным при условии истинности противоположного утверждения. Он гласит: невозможно взаимоисключение противоположностей. То есть, кроме ситуации, когда истинным может быть либо утверждение, либо его отрицание, возможна третья ситуация, когда противоположные высказывания одновременно и одинаково истинны

И всюду, где необходимо полное и глубокое понимание явлений, сочетающих несочетаемое, – нужно пользоваться законом включенного третьего и находить дополняющие друг друга объяснения действительности. В этом отношении закон включенного третьего может рассматриваться как важный эвристический принцип.

Известный советский писатель, популяризатор и историк науки Даниил Данин, основываясь на парадоксах квантовой физики, рассматривал возможность создания новой науки – кентавристики, как науки о сочетании несочетаемого [7].

Описанные выше закономерности мыслительной деятельности, законы «логики творчества», по нашему мнению, лежат в основе многих известных форм протекания и методов стимулирования творческого мышления, в частности бисоциативного мышления, «янусова мышления», метода фокальных объектов, мыслительной стратегии комбинаторных действий В.А. Моляко, морфологического анализа Цвики, ряда приемов активизации изобретательского мышления и закономерностей развития технических систем Альтшуллера (в частности, таких, как прием дробления-объединения и закономерность сворачивания функций технических систем), метода гирлянд ассоциаций Буша [4] и некоторых других.

Охарактеризуем сжато упомянутые проявления мыслительной творческой активности.

Бисоциация. Идеи и образы, полученные путем сближения отдаленных понятий, взятых из очень отдаленных или не связанных между собой областей опыта, называются **бисоциациями** [20]. Концепцию бисоциаций ввел в психологическую науку известный западноевропейский писатель и публицист Артур Кестлер. Если обычно человек ассоциирует понятия, относящиеся к близким содержательным областям, то в акте творчества имеет место бисоциация. Бисоциация – это совмещение понятий, относящихся к несовместимым или очень отдаленным, на первый взгляд, сферам знания. Благодаря бисоциации происходит объединение двух содержательных областей, двух «матриц мышления».

Простейшим примером бисоциативного синтеза являются многие сказочные персонажи. Русалочка – объединение человека и рыбы, кентавр – человека и коня. Более сложные примеры – это научные идеи, возникающие на стыке наук. Например, соединение биологии и механики породило в XX веке новую науку – бионику, которая старается использовать в механике устройства, изобретенные природой.

Многие научные открытия и изобретения получены именно путем бисоциаций. Бисоциативное мышление развивается путем освоения интеллектуально-креативных навыков, связанных со способностью комбинировать и рекомбинировать функции и

свойства предметов и явлений, синтезируя таким способом новые предметы и явления.

Ротенберг [22] ввел в научный оборот понятие «*янусово мышление*», близкое к понятию «бисоциация». «Янусово мышление» предполагает сосуществование противоположных и противоречивых друг другу рядов мыслительных ассоциаций. Их наложение друг на друга увеличивает креативность человека. В одном из своих исследований Ротенберг показывал студентам изображения, которые экспонировались либо друг за другом, либо одновременно на одном и том же месте пространства. Метафоры, порождаемые на основе наложенных друг на друга изображений, были более творческими, чем основанные на последовательных изображениях.

Одним из известных мыслительных методов создания новых идей, который связан с рекомбинацией свойств и функций предметов, является *метод фокальных объектов*. Он базируется на образовании неожиданных, небывалых ассоциаций путем присоединения к привычным объектам несвойственных им признаков и функций. Метод фокальных объектов – метод поиска новых идей путем присоединения к исходному объекту свойств или признаков случайных объектов. Применяется при поиске новых модификаций известных устройств и способов, создании рекламы товаров, а также для тренировки воображения. Другие названия: метод каталога, метод случайных объектов. Автор метода Ф. Кунце (Германия, 1926 г.) [13]. Цель метода – совершенствование объекта за счет получения большого количества оригинальных модификаций объекта с неожиданными свойствами. Суть метода состоит в перенесении признаков случайно выбранных объектов на совершенствуемый объект, который лежит как бы в фокусе переноса и поэтому называется фокальным. Возникшие необычные сочетания стараются развить путем свободных ассоциаций.

Разновидностью метода фокальных объектов является, фактически, метод гирлянд ассоциаций Буша [4].

Перестановки и рекомбинации свойств, признаков и элементов технических систем являются существенной особенностью описанной В.А. Моляко стратегии комбинаторных действий (Моляко В.О., 1983) [10]. Она перекликается с концепцией Д. Саймонтона, который рассматривал творчество как случайную рекомбинацию идей (Simonton D.K., 1984) [23].

Стратегия комбинаторных действий состоит в перестановке, привнесении, изъятии, преобразовании и переносе каких-то частей или признаков в контексты новых условий, в перекомбинировании частей одного механизма с другими механизмами [10, с. 99–100]. Для стратегии комбинаторных действий типичны определенные мыслительные тактики, а именно интерполяции, экстраполяции, замены, интеграции, комплексирования блоков, смещения [11, с. 113].

На принципе рекомбинации разнородных свойств, частей и признаков объектов и конструировании нового на основе такого комбинирования, построен метод морфологического анализа, разработанный Фрицем Цвики (Zwicky F., 1943). Он предлагал использовать его для структурирования и исследования комплекса взаимосвязей внутри многомерных массивов данных, характеризующих сложные проблемные комплексы [24]. Ф. Цвики применял данный метод в самых разных областях исследований: от классификации космических объектов и разработки ракетных ускорителей до изучения правовых аспектов космических полетов и освоения космоса. Общая идея морфологического анализа состоит в выделении всех основных параметров проблем-

ной ситуации, задачи или системы, подборе всех возможных значений этих параметров, переборе всех возможных комбинаций этих значений, а затем в выборе из всех полученных комбинаций наиболее оригинальных и практических. Для оптимизации перебора строятся специальные многомерные таблицы.

Анализируя метод морфологического анализа и другие методики, мы можем выделить логико-семантический инвариант, неоднократно встречающийся при исследовании различных приемов развития мышления и форм протекания творческой мыслительной деятельности: *на начальном этапе происходит аналитическое вычленение свойств, сторон и структурных единиц объектов, затем их рекомбинация; в процессе рекомбинаций осуществляется сближение разнородных, противоречивых и отдаленных семантических ячеек; наконец, происходит синтез нового на основе сближения и комбинирования разнородных и противоречивых частей.*

Совмещение функций, по мнению создателя теории решения изобретательных задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера, лежит в основе описанной им закономерности свертывания технической системы в идеальное вещество [1]. Она связано с совмещением функций, когда одна из подсистем начинает выполнять функцию соседней, которая исчезает за ненадобностью. Прием дробления-объединения, связанный с разделением систем на части и составлением из них новых систем, является одним из главных элементов разработанного Альтшуллером курса развития творческого воображения (РТВ) [1].

Интересна в связи с рассматриваемой нами проблемой **концепция латерального мышления Э. Де Боно**. Функция латерального мышления – разрушение стереотипов и создание новых моделей на основе допущения «необоснованных», «нелогичных» комбинаций единиц информации, пересмотр старых моделей на основе разрушения стереотипов для того, чтобы дать элементам знаний сгруппироваться по-новому. Основными способами изменения и развития информации в теории латерального мышления являются свободная, немотивированная перегруппировка элементов; расширение информационного поля за счет включения случайной «боковой» информации; скачкообразный путь развития мысли, в процессе которого допустимы прыжки в любую сторону от проторенного логического пути. [3]. Анализ понятия «латеральное мышление», таким образом, показывает, что его главнейшими особенностями является разрушение стереотипных логических связей и объединение необъединяемых семантических элементов.

Нами на основе анализа вышеперечисленных форм протекания мышления и методов его активизации вычленены и обобщены и алгоритмы активизации творческого мышления, направленные на аналитическую диссоциацию свойств и функций предметов и их рекомбинацию с целью создания нового продукта. На их основе сконструированы соответствующие методики развития мышления. В основе упомянутых методов и форм творческого мышления, как уже отмечалось, лежат два противоположных и взаимодополняющих процесса: на первом этапе – аналитическое расчленение предметов и явлений на отдельные свойства, функции, структурные части, – и синтез и рекомбинация этих свойств, функций или частей в новое сочетание на следующем этапе.

В соответствии с описанными этапами творческого процесса предложенная нами система методов активизации творческого мышления состоит из двух частей: интеллектуальных игр, предназначенных для активизации аналитической деятельно-

сти, – *игр со свойствами предметов*; креативных игр, предназначенных для активизации синтетической деятельности, – *игр на рекомбинацию функций*. *Игры со свойствами предметов* тренируют способность анализировать, расчленять и выделять функции, свойства и другие семантические части объекта. *Игры на рекомбинацию функций* направлены на развитие способности к рекомбинированию и синтезу аналитически расчлененных свойств, функций и частей в новые объекты [6, с. 59–89].

Раскроем элементы нашей методики. Приведем одну из интеллектуальных игр, развивающих синтетическую стадию творческого бисоциативного мышления.

Из инструкции для детей и их родителей.

«Вот один из простых методов развития бисоциативного мышления у детей – упражнение «Сопряжение слов».

Упражнение «Сопряжение слов».

Строится два столбика случайных слов, не связанных между собой каким-либо очевидным образом ни по смыслу, ни близкой ассоциацией, ни каким-либо другим способом. Например, такие слова:

колесо	рюкзак
ботинок	очки
автомобиль	носки
палка	лестница
озеро	часы

Берется слово из левого ряда и сопрягается последовательно со всеми словами из правого ряда. Полученные сочетания анализируются на предмет того, имеется ли в них рациональный смысл, не могут ли они описывать какие-то новые неизвестные предметы и явления или быть в основе уже известных. При этом могут возникать и нелепицы, что, однако, не должно смущать. В этом случае не стоит торопиться с выводами и следует попытаться найти какой-то рациональный смысл, помня, что многие открытия и новые идеи сначала казались нелепостью.

Например, сочетаем слово колесо из левого ряда со словами из правого: колесо + рюкзак = рюкзак на колесиках.

Казалось бы, это не имеет особого смысла. Но на самом деле это интересная рационализаторская идея – приделать к рюкзаку легкую платформу на колесиках. Она позволит облегчить груз (см. Рис. 1).



Рис. 1.

В самом деле, опора на легкую платформу из колесиков позволяет перенести часть веса рюкзака на платформу и облегчить нелегкую ношу туристов. А если понадобится, легкая платформа на колесиках позволит превратить рюкзак в багажную сумку на колесиках.

Продолжим сопряжение слов.

Колесо + очки = ? Анализ этого сочетания не приводит к открытию чего-либо рационального. Поэтому оставим его и продолжим сочетать колесо со словами из правого ряда.

Колесо + носки = ? Может быть, это шина, которую можно рассматривать как носок для колеса. В данном случае, ничего нового мы не изобрели, но нашли свежее сравнение: шина – носок для колеса. Идем дальше...

Теперь сочетаем ботинок.

Ботинок + рюкзак = ? Трудное для осмысления словосочетание, но может быть, это туристический ботинок с кармашками для компаса или складного ножа? (см. рис. 3) Или для иголок с нитками?



Рис. 2.

Идем далее. Ботинок + очки = ?

Ботинок + носки = ботинки-гетры с теплыми чулками для зимы и туристических походов.

Ботинок + лестница =?

Ботинок + часы = ботинки с часами, измеряющими время ходьбы – для лечебной и спортивной ходьбы; ботинки с часами – шагомерами.

Как видим, сочетания ботинка с очками и лестницей, кажется, оказались бесперспективными, но с носками, рюкзаком и очками принесло хоть и маленькие, но свежие идеи. Также, применяя этот метод к данным словам, можно выудить еще целый ряд идей. Например, автомобиль с увеличительными стеклами, как у очков (чтоб дорогу было лучше видно), рюкзак для озера – водонепроницаемый надувной – можно надуть как мяч или резиновую лодку – и плыть. Возможно, конечно, придумать и другие варианты.

Примечание. Слова можно сочетать как между столбиками, так и внутри столбиков, когда все варианты между столбиками будут перепробованы.

В нашей методике предлагаются и другие методы создания нового путем надления обычных предметов совершенно необычными для них свойствами, взятыми, однако, у обычных предметов [6, с.59–89].

Итак: 1. Творческое мышление связано с ситуацией, когда полное и глубокое понимание явлений происходит на основе сочетания несочетаемых идей, концепций и понятий, которые рассматриваются как дополняющие друг друга стороны действительности. В этом отношении, творчество имеет свою особенную логику, отличную от законов формальной логики. Описанные закономерности лежат в основе многих форм протекания и методов стимулирования творческого мышления, в частности, бисоциативного мышления, «янусова мышления», метода фокальных объектов и некоторых других.

2. На основе анализа вышеперечисленных форм протекания мышления вычленены и обобщены алгоритмы и методы его активизации, направленные на аналитическую диссоциацию свойств и функций предметов и их рекомбинацию с целью создания нового продукта.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Поиск новых идей: от озарения к технологии (Теория и практика решения изобретательских задач) / Г.С. Альтшуллер, Б.Л. Злотин и др. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1989.
Altshuller G.S. Search for new ideas: from insight to technology (Theory and practice of solving inventive problems) / G.S. Altshuller, B.L. Zlotin et al. Chisinau: Publ. Cartaya Moldoveniasca, 1989.
Al'tshuller G.S. Poisk novyh idej: ot ozarenija k tehnologii (Teorija i praktika reshenija izobretatel'skih zadach) / G.S. Al'tshuller, B.L. Zlotin B. L. i dr. Kishinev: Publ. Kartja Moldovenjaskje, 1989.
2. Белова С.С. Творчество и опыт его компьютерного моделирования / С.С. Белова // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2011. – 736 с. (Научные школы ИП РАН). С. 305–317.
Belova S.S. Creativity and experience of its computer modeling / S.S. Belova. Creativity: from Biological Foundations to Social and Cultural Phenomena, Ed. D.V.

- Ushakov. Moscow: Publ. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2011. 736 p. (Scientific schools of the IP RAS). P. 305–317.
- Belova S.S. Tvorchestvo i opyt ego komp'juternogo modelirovanija / S.S. Belova. Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovanij k social'nym i kul'turnym fenomenam / Pod red. D.V. Ushakova. Moscow: Publ. Institut psihologii RAN, 2011. 736 p. (Nauchnye shkoly IP RAN). P. 305–317.
3. Боно Э. Латеральное мышление / Боно Э. СПб., 1999.
Bono E. Lateral thinking / E. Bono St. Petersburg, 1999.
Bono Je. Lateral'noe myshlenie / Bono Je. St. Petersburg, 1999.
 4. Буш Г.Я. Основы эвристики для изобретателей / Г.Я. Буш. Рига, 1977.
Bush G.Y. Fundamentals of heuristics for inventors / G.Y. Bush. Riga, 1977.
Bush G.Ja. Osnovy jevristiky dlja izobretatelej / G.Ja. Bush. Riga, 1977.
 5. Буш Г.Я. Методы технического творчества / Г.Я. Буш. Рига: Лиесма, 1972. 90 с.
Bush G.Y. Methods of technical creativity / G.Y. Bush. Riga: Publ. Liesma, 1972. 90 p.
Bush G.Ja. Metody tehničeskogo tvorčestva / G.Ja. Bush. Riga: Publ. Liesma, 1972. 90 p.
 6. Губенко А.В. Как воспитать гения, или Инвестиция в Вашего ребенка. (Для детей от 5 до 16 лет): Книга для родителей, детей, педагогов и психологов / А.В. Губенко. Киев; Тернополь. 2012. 132 с.; ил.
Gubenko A.V. How to raise a genius, or Invest in your child. (For children from 5 to 16 years): A book for parents, children, teachers and psychologists / A.V. Gubenko. Kiev; Ternopil. 2012. 132 p. ; il.
Gubenko A.V. Kak vospitat' genija, ili Investicija v Vashego rebenka. (Dlja detej ot 5 do 16 let): Kniga dlja roditelej, detej, pedagogov i psihologov / A.V. Gubenko. Kiev; Ternopol'. 2012. 132 p.; il.
 7. Данин Даниил. Старт кентавристики / Даниил Данин // Наука и жизнь, № 5, 1996 г., с. 65–72; № 6, 1996 г., с. 68–77.
Danin Daniel. The Start of Centauristics / Daniil Danin. Publ. Science and Life, No. 5, 1996, p. 65–72; No. 6, 1996, p. 68–77.
Danin Daniil. Start kentavristiki / Daniil Danin . Publ. Nauka i zhizn', No. 5, 1996, p. 65–72; No. 6, 1996, p. 68–77.
 8. Заика Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся / Е.В. Заика // Вопросы психологии. 1990, № 6, с. 86–92.
Zaika E.V. A complex of intellectual games for the development of students' thinking / E.V. Zaika // Publ. Questions of psychology. 1990, No. 6, p. 86–92.
Zaika E.V. Kompleks intellektual'nyh igr dlja razvitija myshlenija uchashhihsja / E.V. Zaika. Publ. Voprosy psihologii. 1990, No. 6, p. 86–92.
 9. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности / Л.И. Ларионова. М.: Институт психологи РАН, 2011. 320 с.
Larionova L.I. Cultural-psychological factors of the development of intellectual giftedness / L.I. Larionova. Moscow: Publ. Institute of Psychologists of the Russian Academy of Sciences, 2011. 320 p.
Larionova L.I. Kul'turno-psihologičeskie faktory razvitija intellektual'noj odarennosti / L.I. Larionova. Moscow: Publ. Institut psihologi RAN, 2011. 320 p.

10. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. Київ: Освіта України, 2007. 388 с.
Molyako V.A. Creative constructology (prolegomens) / V.A. Molyako. Kiev: Publ. Education of Ukraine, 2007. 388 p.
Moljako V.A. Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V.A. Moljako. Kiev: Publ. Osvita Ukraïni, 2007. 388 p.
11. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид / В.А. Роменець. Київ: Либідь, 2004. 288 с.
Romenets V.A. Psychology of Creativity: schoolbook. 3rd type / V.A. Romenets. Kiev: Publ.ybid, 2004. 288 p.
Romeneč' V.A. Psihologija tvorčosti: Navch. posibnik. 3-te vid / V.A. Romeneč'. Kiev: Publ.ibid', 2004. 288 p.
12. Тамберг Ю.Г. Развитие творческого мышления детей /Ю.Г. Тамберг. Екатеринбург: У- Фактория, 2004. 208 с.
Tamberg Y.G. Development of creative thinking of children / Y.G. Tamberg. Ekaterinburg: Publ. U-Factory, 2004. 208 p.
Tamberg Ju.G. Razvitie tvorcheskogo myshlenija detej /Ju.G. Tamberg. Ekate-?inburg: Publ. U- Faktorija, 2004. 208 p.
13. Техническое творчество: теория, методология, практика. Энциклопедический словарь-справочник. / Под ред. А.И. Половинкина, В. В. Попова. М.: НПО Информ-система, 1995. 325 с.
Technical creativity: theory, methodology, practice. Encyclopaedic dictionary-reference. Ed. A.I. Polovinkina, V.V. Popova. Moscow: Publ. NGO Inform-system, 1995. 325 p.
Tehnicheskoe tvorčestvo: teorija, metodologija, praktika. Jenciklopedičeskij slovar'-spravochnik. / Pod red. A.I. Polovinkina, V.V. Popova. Moscow.: Publ. NPO Inform-sistema, 1995. 325 p.
14. Формальная логика. Учебник для философских факультетов университетов / Под ред. И.Я. Чупахина, И.Н. Бродского. Л.: Издательство Ленинградского университета. 1977. 357 с.
Formal logic. Textbook for the philosophical faculties of universities / Ed. AND I. Chupakhin, I.N. Brodsky. Leningrad: Publ. Leningrad University Press. 1977. 357 p.
Formal'naja logika. Uchebnik dlja filosofskih fakul'tetov universitetov / Pod red. I.Ja. Chupahina, I.N. Brodskogo. Leningrad: Publ. Izdatel'stvo Leningradskogo universi-teta. 1977. 357 p.
15. Шрагина Л.И. Логика воображения. Учебное пособие / Л.И. Шрагина. Одесса: Полис, 1995. 111 с., ил.
Shragina L.I. The logic of imagination. Textbook / L.I. Shragina Odessa: Publ. Polis, 1995. 111 p., il.
Shragina L.I. Logika voobrazhenija. Uchebnoe posobie / Shragina L.I. Odessa: Publ. Polis, 1995. 111 p., il.
16. Barron F. The disposition toward originality. P.E. Vernon (ed.). Creativity. L., 1972. P. 273–288.
17. Cropley A.I. Creativity. Zongman. 1971.
18. Fishbach A., Forster J., Werth L. Attentional Priming Effects on Creativity. Publ. Creativity Research Journal. 2003. V. 15. No. 2–3. P. 277–286.

19. Howard-Jones P.A., Myrray S. Ideational Productivity, Focus of Attention and Context. Publ. Creativity Research Journal. 2003. V. 15. No. 2–3. P. 153–166.
20. Koestler A. The act of creation. London. Hutchinson. 1964.
21. Mouchiroid, C, & Lubart, T.I. Social creativity: A cross-sentional study of 6 to 11-year-old children». Publ. International Journal of Behavioral Development, 2002, 26 (1), 60–69.
22. Rothenberg, A. (The Janusian process in scientific creativity. Publ. Creativity Research Journal, 1996, 9 (2–3), 207–231.
23. Simonton D.K. Genius, creativity and leaderships: Psihometric inquires. Cambridge. 1984.
24. Zwicky F. Discovery, Invention, Research – Through the Morphological Approach. Toronto: The Macmillan Company, 1969.



ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ПРИЁМУ РЕБЕНКА В СЕМЬЮ У КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ

О.Б. Полякова

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования формирования мотивации кандидатов в приёмные родители, проведенного в Центре семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при Марфо-Мариинской обители милосердия.

Современные исследования показывают, что для успешного семейного устройства и предотвращения вторичного сиротства важно на этапе подготовки выявить мотивацию кандидатов в приёмные родители. Существуют особые проблемы, с которыми родителям придется столкнуться в процессе адаптации ребенка. Когда речь идет о воспитании приёмного ребенка, нужен специфический педагогический опыт и помощь специалистов. Анализ данных статистики показывает, что 90% отказов от детей связано с неспособностью семьи преодолеть кризис адаптации и справиться со сложностями в поведении ребенка; 80% – это семьи, не получившие достаточную помощь специалистов служб сопровождения в ситуации кризиса внутрисемейных отношений, из них 60% взяли ребенка до 2007 года и не проходили обучения в Школе приемных родителей. Получить специальные педагогические навыки и знания можно, пройдя курс Школы приёмных родителей. Поэтому одной из главных задач специалистов является формирование мотивации для профилактики вторичного возврата детей в учреждения для детей-сирот.

Актуальность проведенного исследования обусловлена практическим опытом анализа работы Школы приёмных родителей. Дано определение понятия и сущности мотивации кандидатов в приёмные родители, приведены этапы ее формирования и изменения, а также показаны примеры теоретического исследования объединения мотивации в группы.

Ключевые слова: *школа приёмных родителей, мотивация, вторичное сиротство, дети-сироты, кандидаты в приёмные родители, замещающая семья*

FORMATION OF MOTIVATION TO RECEPTION OF THE CHILD INTO THE FAMILY OF CANDIDATE FOSTER PARENTS

O. Polyakova

The article presents the results of theoretical and empirical study of formation of motivation of the prospective parents conducted in the Centre for family placement of children-orphan and children left without parental care at the Marfo-Mariinsky convent of mercy.

Modern research shows that successful family placement and prevention of secondary orphanhood it is important at the preparation stage to identify the motivation of the prospective parents. There are special challenges that parents will face in the process of adaptation of the child, as the personal experience of parenting children blood enough to raise a foster child. When it comes to raising a foster child, need specific experience and expertise. Analysis of statistics shows that 90% of child abandonment due to the inability of the family to overcome the crisis of adaptation and to cope with the difficulties in the child's behavior; 80% of families who have not received adequate the help of experts support services in a crisis situation, family relations, 60% of them had taken the child before 2007 and have not received any training in the School of adoptive parents. To obtain special pedagogical skills and knowledge after the course the School foster parents. Therefore, the main task of specialists to identify the formation of motivation for secondary prevention of return of children in institutions for children-orphans.

The relevance of the conducted research due to the practical experience of the analysis of the School foster parents. The definition of the concept and nature of motivation of the prospective parents, the stages of its formation and change and shows examples of theoretical research Association motivation in groups.

Keywords: *foster parents, motivation, secondary orphanhood, children-orphans, candidates for adoptive parents, foster family*

Государственная политика Российской Федерации направлена на усиление контроля подготовки граждан, выразивших желание взять в свою семью ребенка (детей) на воспитание. С сентября 2012 года обучение в Школе приёмных родителей для кандидатов в замещающие родители стало обязательным [1]. Надо отметить, что вопросу подготовки кандидатов в приемные родители уделяется особое внимание. Так, с мая 2016 года в Школе приёмных родителей обязательным стало итоговое тестирование, увеличено количество часов, – в настоящее время минимальное количество составляет 56 часов. Также введена дополнительная программа, направленная на подготовку граждан, выразивших желание взять в свою семью ребенка-подростка или ребенка с ограниченными возможностями здоровья, оставшегося без попечения родителей, которая составляет 42 часа, что закреплено в приказе Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы №567 от 23.05.2016 [2]. Все эти меры в первую очередь направлены на профилактику вторичного сиротства, повторного возврата детей в учреждения для детей-сирот.

Одним из этапов отбора граждан для подготовки в Школе приёмных родителей является собеседование, на котором можно определить мотивацию кандидатов в приёмные родители. Основной целью подготовки в школе является помощь в принятии осознанного решения о приемном родительстве. Вместе с тем собеседование не является единственным критерием оценки кандидатов, так как мотивация кандидатов в приёмные родители формируется на протяжении всей подготовки в Школе, в том числе ее формирование зависит от участия в совместных мероприятиях и посещения учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С целью профилактики вторичного сиротства целесообразно выявить мотивацию кандидатов при приёме в Школу на первичном собеседовании. Специалистам важно понять, что привело их к желанию взять приёмного ребенка на воспитание в свою семью, необходимо выявить ожидания родителей в отношении ребенка. Подготовка в Школе при-

ёмных родителей дает возможность кандидатам в приёмные родители определить свои возможности и ресурсы для воспитания приемного ребенка.

Основная функция собеседования – выявить потенциальные возможности кандидатов в приемные родители, чтобы понять, могут ли они пойти на серьезные изменения, справятся ли с трудностями, которые возникнут в семье с появлением приемного ребенка. И хотя по закону Школа приемных родителей не может отказать желающим в обучении, однако, если специалист видит спорные моменты и скрытые риски, он должен обязательно сказать о них кандидатам.

Вместе с тем специалисты на первичном собеседовании рассказывают о тех изменениях семейной системы, которые произойдут с приходом приёмного ребенка. Поэтому одной из задач является выявление ресурса семьи. Многие семьи недооценивают свои возможности и ресурсы, кандидаты в приемные родители считают, что они справятся только с очень простым случаем. Встречаются и противоположные случаи – когда родители переоценивают свои возможности и, имея собственных кровных детей, считают, что все трудности в воспитании детей им известны, и с приемным ребенком они справятся не хуже, чем с родным, и обучение в Школе приемных родителей воспринимают как формальность или даже препятствие к оформлению опеки или усыновления. Специалисты Школы на собеседовании объясняют таким кандидатам о смысле и принципе подготовки. Зачастую социально благополучные люди не сталкиваются близко с асоциальным поведением. Дети же, которые выросли или жили какое-то время в асоциальной среде, подвергались жестокому обращению или жили в детском доме, демонстрируют в приемной семье привычное для прошлой жизни поведение. Для них оно – норма, но для социально благополучной семьи поступки детей с тяжелым прошлым будут неожиданными, ненормальными. Родители, не имея специальной педагогической подготовки, могут оказаться в трудной ситуации непонимания, как себя вести в подобных случаях, и научиться этому из опыта воспитания собственных кровных детей невозможно [6, с.57–58].

Авторы методических рекомендаций для специалистов Школ приёмных родителей Е.В. Бухман, Н.А. Соколова, М.Ф. Терновская отмечают, что кандидаты в приёмные родители, выразившие желание взять в свою семью ребенка, должны получить полное представление об этой роли, в том числе знать, как защищать свои права и права опекаемого ребенка [4, с. 61].

Подтверждая это мнение и проанализировав Приказ Департамента социальной защиты населения Ивановской области от 20 мая 2015 года N 186-о.д.н [3], который дает разъяснения о подготовке в Школе приёмных родителей, можно выявить следующее.

1. Кандидаты в приёмные родители, не располагая достаточной информацией о детях-сиротах, не знают, какие трудности их ожидают; родители приходят учиться с разными мотивами, например с потерями, и у них есть определенные ожидания в отношении ребенка, что является серьезным риском возврата.

2. Родители не имеют представления о психическом и физическом состоянии детей, а ведь большинство детей, находящихся в учреждениях для детей-сирот имеют педагогическую запущенность, отставание в психическом и физическом развитии, имеют психосоматические заболевания, связанные с потерей близких, семьи и своего привычного окружения, имеют опыт проживания в системе учреждения, иерархии, которая существенно отличается от проживания в семье. Поэтому, на этапе адаптации

ребенка в семье у родителей, которые не прошли Школу приёмных родителей, появляются трудности. [3].

Если эти вопросы не будут решены, существует серьезный риск возврата ребенка в учреждение для детей-сирот, что травматично как для приёмных родителей, так и для ребенка.

Исходя из приведенного контекста, одним из компонентов формирования мотивации должно быть понимание родителей, что воспитание приёмного ребенка значительно отличается от воспитания кровных детей, если кандидаты имеют такой опыт.

Как упоминалось ранее, благополучная семья для ребенка является основой для его психофизического развития, в случае отсутствия семьи или если у ребенка есть опыт проживания в дисфункциональной семье или опыт проживания ребенка в детском доме, выделяются такие сложности, с которыми родители ранее не имели опыта взаимодействия.

Переходя от трудностей и особенностей воспитания детей к более широкому пониманию терминов «мотив» и «мотивации» кандидатов в приёмные родители, остановимся на определении этих терминов. Российская педагогическая энциклопедия определяет мотивацию (франц. *motif*, от лат. *moveo* – двигаю) как побудитель деятельности, которая складывается под воздействием условий жизни субъекта и определяет направленность его активности. В роли мотивации могут выступать *потребности и интересы, влечения и эмоции, установки* и идеалы [6, с. 596].

Также следует отметить, что в современной педагогике и психологии существует положение о влиянии мотивации личности и связано это субъективными и объективными социальными условиями. Под влиянием определенных обстоятельств мотивация может изменяться (в частности, в процессе подготовки в Школе приёмных родителей) и давать направление дальнейшей деятельности, в частности принимать решение о приеме ребенка в семью [6, с. 596].

Таким образом, из приведенного контекста можно определить этапы формирования мотивации и ее изменения при этом, руководствуясь эмпирическими и теоретическими сведениями:

- 1) первичное собеседование;
- 2) участие в совместных мероприятиях с уже состоявшимися приемными родителями «Клуб приёмных родителей»;
- 3) участие в выездном занятии Школы приёмных родителей, «Мастер-класс» в учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (совместное мероприятие кандидатов в приёмные родители и детей);
- 4) итоговое собеседование, итоговый контроль (тестирование), подготовка компетенций кандидатов в приёмные родители (анкета-опросник).

Обращаясь к опыту авторов методических рекомендаций для специалистов Школ приёмных родителей, Е.В. Бухман, Н.А. Соколова, М.Ф. Терновская выделяют следующие мотивы:

- 1) стремление изменить семейную структуру (семья является бездетной; желание иметь большую семью (многодетную); желание иметь детей разного пола; желание заполнить пустоту, т.к. свои дети выросли и т.д.);
- 2) желание реализовать свои возможности (психолого-педагогическая профессиональная реализация; желание любить; самоутверждение и т.д.); желание помочь

(стремление принести пользу обществу через воспитание приемного ребенка и т.д.) [4, с. 36].

Центр семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при Марфо-Мариинской обители милосердия, в котором функционирует Школа приёмных родителей, издал методические рекомендации о Школе. В частности, говоря о мотивации, авторы делят их на две группы: «Конструктивные: отсутствие собственных детей; нереализованное материнство; не до конца реализованный родительский потенциал; желание иметь большую семью; желание помочь; самореализация; желание помочь конкретному ребенку, основанное на решении и желании всей семьи и т.д. Деструктивные: желание приобрести материальные выгоды; жертва и «доброе дело», которое надо сделать в жизни; сиюминутное необдуманное эмоциональное решение (например, после увиденного сюжета); одиночество; сохранение распадающегося брака, желание решить семейные проблемы; попытка заменить приемным ребенком умершего кровного; желание дать компаньона родному ребенку («чтоб не скучал», «чтоб не рос эгоистом»); желание повысить свой социальный статус (ребенок, как показатель социальной успешности); отсутствие совместного решения (один родитель хочет, второй лишь соглашается) и т.д.» [5, с.72].

Таким образом, с одной стороны, конструктивная мотивация решает одну из задач профилактики вторичного сиротства, а с другой стороны – нужно учитывать ресурс семьи, а именно принятие ребенка в семью. Именно совместное принятие решения об обучении в Школе приёмных родителей является одним из факторов предотвращения повторных возвратов в учреждение для детей-сирот. Поэтому совместное прохождение обучения супругов снижает риск повторного возврата детей в учреждения для детей-сирот. Важно, чтобы активное желание стать приемными родителями выражали оба. Согласия и отсутствия возражений у супруга, к сожалению, недостаточно: если один из супругов активно и деятельно хочет стать приемным родителем, а другой всего лишь соглашается – это может стать фактором риска. Не менее рискованны и варианты, когда с помощью приемного ребенка хотят сохранить брак или найти компаньона кровному ребенку.

Нередки случаи, когда родители, пройдя подготовку в Школе, решают отказаться от идеи взять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, что является очень важным решением как для самих кандидатов в приемные родители (так как они смогли оценить свои возможности и ресурсы), так и для детей, в силу того что это решение влияет на профилактику возвратов детей в детские дома.

По окончании подготовки в Школе приёмных родителей на заключительном собеседовании специалисты дают устные рекомендации и заключение – какого ребенка (по возрасту, характеру, темпераменту) лучше взять в семью для успешного его принятия всеми членами семьи.

Подводя итог, мы выделили, что:

1) успешное семейное устройство должно быть обусловлено положительной мотивацией для приёма ребенка и обеспечено наличием согласия всех членов семьи и пониманием своих возможностей;

2) вопрос выявления и формирования мотивации кандидатов в приёмные родители напрямую влияет на успешное семейное устройство детей в семье, успешную адаптацию, социализацию и интеграцию ребенка в семью и общество.

Список литературы

1. Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. № 351-ФЗ «О внесении изменений в статьи 127 и 146 Семейного кодекса Российской Федерации и статью 271 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации» и постановление Правительства Российской Федерации от 25 апреля 2012 г. № 391 «О внесении изменений в Правила передачи детей на усыновление (удочерение) и осуществления контроля за условиями их жизни и воспитания в семьях усыновителей на территории Российской Федерации и в Правила подбора, учета и подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах».
Federal law dated 30 November 2011 No. 351-FZ "On amendments to articles 127 and 146 of the Family code of the Russian Federation and article 271 of the Civil procedural code of the Russian Federation" and the decree of the Government of the Russian Federation from April 25, 2012 No. 391 "About modification of Rules of transfer of children on adoption (adoption) and monitor their living conditions and upbringing in adoptive families on the territory of the Russian Federation and Rules of selection, accounting and the preparation of citizens who have expressed desire to become guardians or Trustees of minor citizens or accept children left without parental care, in a family on education in the other established family law of the Russian Federation forms."
Federal'nyy zakon ot 30 noyabrya 2011. № 351-FZ "O vnesenii izmeneniy v stat'i 127 i 146 Semeynogo kodeksa Rossiyskoy Federatsii i stat'yu 271 Grazhdanskogo protsessual'nogo kodeksa Rossiyskoy Federatsii» i postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 25 aprelya 2012 g. № 391 «O vnesenii izmeneniy v Pravila peredachi detey na usynovlenie (udocherenie) i osushchestvleniya kontrolya za usloviyami ikh zhizni i vospitaniya v sem'yakh usynoviteley na territorii Rossiyskoy Federatsii i v Pravila podbora, ucheta i podgotovki grazhdan, vyrazivshikh zhelanie stat' opekunami ili popechitelyami nesovershennoletnikh grazhdan libo prinyat' detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditeley, v sem'yu na vospitanie v inykh ustanovlennykh semeynym zakonodatel'stvom Rossiyskoy Federatsii formakh".
2. Приказ Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы Правительства Москвы № 567 от 23.05.2016 «Об утверждении Порядка подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и Программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей».
The order of the Department of labour and social protection of population of Moscow the government of Moscow No. 567 dated 23.05.2016 "On approval of the Procedure for the preparation of persons wishing to take on education in his family the child left without parental care, and training of persons wishing to take on education in his family the child left without parental care".
Prikaz Departamenta truda i sotsial'noy zashchity naseleniya g. Moskvy Pravitel'stva Moskvy № 567 ot 23.05.2016 "Ob utverzhdenii Poryadka podgotovki lits, zhelayushchikh prinyat' na vospitanie v svoyu sem'yu rebenka, ostavshegosya bez popeche-

- niya roditeley, i Programmy podgotovki lits, zhelayushchikh prinyat' na vospitanie v svoyu sem'yu rebenka, ostavshegosya bez popечeniya roditeley".
3. Приказ Департамента социальной защиты населения Ивановской области от 20 мая 2015 года N 186-о.д.н «Об утверждении программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей».
The order of the Department of social welfare of the Ivanovo region 20 may 2015 N 186-D. O. n "On approval of the program of preparation of persons wishing to take on education in his family the child left without parental care".
Prikaz Departamenta sotsial'noy zashchity naseleniya Ivanovskoy oblasti ot 20 maya 2015 goda N 186-o.d.n "Ob utverzhdenii programmy podgotovki lits, zhelayushchikh prinyat' na vospitanie v svoyu sem'yu rebenka, ostavshegosya bez popечeniya roditeley".
 4. Методические рекомендации для специалистов службы по подбору, подготовке и сопровождению замещающих семей.. Тренинг подготовки замещающих семей. – М. : АНО Центр «Про-мама», 2013. 464 с.
Guidelines for service professionals on the selection, preparation and accompaniment of substitute families. Training training in lieu of ing families. Moscow: Publ. ANO Center "Mother", 2013. 464 p.
Metodicheskie rekomendatsii dlya spetsialistov sluzhby po podboru, podgotovke i soprovozhdeniyu zameshchayushchikh semey.. Trening podgotovki zameshchayu shchikh semey. Moscow: Publ. ANO Tsentr "Pro-mama", 2013. 464 p.
 5. Полякова О., Орлова А. Школа приемных родителей: принципы, устройство, документы. М.: Лепта Книга, 2016. 216 с. (Серия «Азбука милосердия»: метод. и справ. пособия.).
Polyakova O., Orlova A. The School foster parents: principles, device, documents. – Moscow: Publ. Contribution Book, 2016. 216 p. (Series "The ABCs of mercy": the method. and Ref. benefits.).
Polyakova O., Orlova A. Shkola priemnykh roditeley: printsipy, ustroystvo, dokumenty. – Moscow: Publ. Lepta Kniga, 2016. 216 p. (Seriya "Azбуka miloserdiya": metod. i sprav. posobiya.).
 6. Российская педагогическая энциклопедия. гл. ред. Давыдов В.В. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. 608 с.
Russian pedagogical encyclopedia in two volumes. Moscow: Publ. Great Russian encyclopedia, 1993. 608 p.
Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya. gl. red. Davydov V.V. Moscow: Publ. Great Russian encyclopedia, 1993. 608 p.

УДК 371.8

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ
СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

М.С. Сафронова

В современном образовательном пространстве социальная работа осуществляется через дополнительное образование и, главным образом, носит преимущественно организационно-профилактический характер. Реализация программ по воспитательной работе в образовательном учреждении предполагает включение старшеклассников в социально значимую деятельность, позволяет проявлять себя в качестве субъектов, в результате чего формируется их неповторимая индивидуальность. Главное в этих программах – не столько конкретные знания, умения, а существенные компоненты развивающейся личности, будущих выпускников: организаторские качества, целеустремленность, работоспособность, инициативность, самореализация. Опытнo-экспериментальная работа проводилась с десятиклассниками Рассказовского филиала МБОУ Платоновской СОШ Тамбовской области. Ребята – будущие выпускники, с низким уровнем сформированности социальных качеств, – являлись целевой группой в реализации программы, участвуя в различных мероприятиях, таких как: «Перекресток мнений», «Без нас нет нас» и «Золотая палитра». Нам удалось прийти к намеченному результату – повысить уровень сформированности социальных качеств.

Ключевые слова: *организация программ, управленческая технология, старшеклассники, социальная работа, социальный проект*

THE FEATURES OF THE PROGRAMS IN SOCIAL WORK WITH SENIORS AS A MANAGEMENT TECHNOLOGY IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

M. Safronova

In the modern educational space of social work is conducted through further education and, mainly, is primarily of organizational and preventive in nature. In our study, we defined the organization as a management activity, providing a structuring process aimed at resolving the research problem. The remedies are the projects and programs. Implementation of programs of social orientation in an educational institution implies the inclusion of students in socially meaningful activities, can manifest themselves as subjects, forming their unique identity. The focus of these programs is not so much the specific knowledge, skills, and essential components of developing personality, future graduates: organizational skills, commitment, efficiency, initiative, self-realization. Experimental work was carried out with tenth Rasskazovskogo branch of the Platonic MBOU SOSH. Guys, as future graduates, low level of formation of social qualities, were the target group in the implementation of the program, participating in various activities, such as: "Crossroads of opinion", "Without us there is no us" and "Golden palette". We were able to come to the planned result is to improve the level of development of social qualities.

Keywords: *organisation of programs, management technology, seniors, social work, social project*

В современной социально-экономической ситуации в стране особую значимость приобретает социальная работа с молодежью, в частности со старшеклассниками, которая эффективно разрешает их социальные проблемы, тем самым регулируя социальную обстановку в обществе. Социальная работа в данном случае подразумевает под собой комплекс организационно-профилактических мер по предотвращению

развития негативных явлений в молодежной среде, систему специальных мер, направленных на активизацию самого старшеклассника по разрешению его проблемы.

Организация социальной работы в условиях образовательного учреждения – важная социально-управленческая задача. Социальное управление в школе призвано обеспечивать решение задач социальной работы с учащейся молодежью, в том числе и реализацию программ по социальной работе как эффективного средства по формированию социальных качеств старшеклассников.

Одной из ведущих технологий в социальной работе является организация деятельности. Согласно Н.В. Гарашкиной, содержательная сторона организационной деятельности включает: четкое определение целей и задач, отбор исполнителей, передачу решений, обеспечение исполнителей средствами производства, создание системы местного труда, согласование и координацию отдельных работ, контроль работ [1, с. 330].

В ходе опытно-экспериментального исследования нами был разработан социальный проект «ВыДвижение» на основе изучения особенностей социального проектирования, анализа передового опыта, возможностей образовательного учреждения, с учетом нормативно-правовой базы, а также анализа деятельности Рассказовского филиала МБОУ Платоновской СОШ Тамбовской области по нашему направлению, рассчитанный на один месяц.

Ключевая группа, которая участвовала в реализации проекта, – ученики 10 класса (10 человек).

Анкета «Выявление уровня социальной активности старшеклассника» показала, что у большинства учащейся молодежи (60% – 6 респондентов) – низкий уровень социальной активности, у 30% (3 человека) – средний и лишь 10% (один учащийся) имеет высокий уровень социальной активности.

На подготовительном этапе нами была проведена входная диагностика, результаты которой позволили определить первоначальный уровень сформированности социальных качеств десятиклассников Рассказовского филиала МБОУ Платоновской СОШ.

Результаты «Анкеты на определение уровня сформированности социальных качеств у старшеклассников» показали, что у 3 человек (30%) уровень высокий, у 2-х человек (20%) – средний и у большинства старшеклассников – 5 человек (50%) – низкий.

Результаты «Диагностики лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) показали, что лидерские качества слабо выражены у 7 человек (70%) из класса и только у 3-х человек (30%) старшеклассников лидерские качества отчетливо видны и проявляются.

Кроме этого, в рамках исследования было проведено тестирование (тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»), которое выявило следующее.

50% респондентам (5 человек) не хватает усидчивости, терпения и решимости при столкновении с серьезными проблемами.

У 30% (3 человека) коммуникативность носит болезненный характер.

20% (2 человека) любят принимать участие во всех дискуссиях, повсюду чувствуют себя комфортно, берутся за любое дело, хотя не всегда успешно доводят его до конца. Это говорит о том, что, несмотря на высокий уровень общительности, с

этими детьми, также как и с остальными ребятами, необходимо проводить соответствующие мероприятия.

Полученные результаты входной диагностики дали основание для формулировки цели и задач проекта, направленных на ее достижение. Целью проекта являлось формирование социальных качеств у старшеклассников, а задачи отражались в следующем:

- 1) повышение лидерских качеств, самостоятельности и социальной ответственности у старшеклассников;
- 2) формирование социальной активности, гражданской позиции, коммуникабельности, социальной инициативности;
- 3) развитие творческого потенциала, чувства ответственности, умения организовывать деятельность.

Эффективность процесса формирования таких качеств у учащихся многие исследователи связывают с организацией и проведением различных мероприятий, содержащих в себе массу вариативных форм и методов.

В рамках реализации проекта использовались методы анкетирования, опроса, тестирования; формы – дебаты, квест в реальности, концерт.

Мы заранее обменялись с ребятами номерами мобильных телефонов, вели общение в Whats App, где обсуждали вопросы организации мероприятий, время и место проведения, детали. В Скайпе и с помощью функции «Конференция» создали систему группового общения – дистанционный видеомост, где выясняли направления и тематику проводимых мероприятий по интересам ребят, а также высказывали свои пожелания.

Кроме этого, на первом этапе родителями старшеклассников были даны разрешения на использование фото и видеоматериалов в социальных сетях, в научных целях, на презентациях. Была создана рабочая группа в социальной сети «ВКонтакте», на страничке которой размещались фотографии с мероприятий, а также определялся рейтинг каждого ученика класса путем открытого голосования после каждого проведенного мероприятия. Голосовала старшая группа, которая была непосредственно задействована и могла объективно оценить поведение, степень заинтересованности, вклад участников в общее дело. После каждого мероприятия рейтинг обнулялся, при этом те, кто имел высокий рейтинг получали заинтересованность в том, чтобы его не потерять и стараться вновь набрать; те же, кто занимал низкую позицию по шкале, обретали стимул к тому, чтобы изменить ситуацию для себя в лучшую сторону).

Основной этап характеризовался реализацией намеченных мероприятий. В ходе решения первой задачи – повышения лидерских качеств, самостоятельности и социальной ответственности у старшеклассников – были проведены дебаты «Перекресток мнений». Под этим подразумевалось выступление участников с подготовленной заранее трехминутной речью на общую тему: почему именно меня вы (зрители – ученики 11 класса) должны выбрать депутатом и что я могу сделать для поселка, для решения социальных проблем. Ребята пришли на мероприятие в парадной форме, осветили основные, по мнению докладчиков, проблемы поселка, обнародовали свою позицию. По итогам дебатов был устроен колор фест (фестиваль красок). Проведенный после этого письменный опрос показал, что ребятам понравилась такая форма проведения мероприятия. 5 человек (50% – половина класса) отметили, что публичным че-

ловеком приятно быть. Появляется уверенность и желание на самом деле что-то изменить к лучшему как в жизни посёлка, так и в себе.

Второе мероприятие проходило в форме квеста в реальности и называлось «Без нас нет нас» и было направлено на формирование социальной активности, гражданской позиции, коммуникабельности и социальной инициативности.

Старшеклассники, поделенные на 2 группы по 5 человек, одетые в одинаковые красные майки и синие кепки, в течение 50 минут проходили квест у участников Великой Отечественной войны Исаева Владимира Васильевича и Бокаревой Тамары Васильевны. Ребятам заранее дали задания, провели инструктаж по технике безопасности, также предупредили ветеранов о планируемом квесте. Задания для старшеклассников были таковы: убрать территорию около дома, окопать деревья и посадить цветок памяти. Каждый участник квеста в реальности отметил, что не просто сделал полезное дело, но и узнал, как и чем жили ветераны в годы войны. «Общение с ветеранами показывает тебе настоящую действительность, реальную цену жизни, когда в любых ситуациях нужно оставаться человеком и нести ответственность за происходящее, понимать важность своего предназначения», – отмечали участники. Родители учеников положительно отнеслись к такому заданию – со стороны жителей поселка мы услышали теплые и благодарственные слова.

С целью развития творческого потенциала, чувства ответственности, умения организовать коллективную деятельность был проведен концерт «Золотая палитра». Совместно с учениками среднего и старшего звена был составлен сценарий мероприятия, подготовлены номера, декорации, нарисованы плакаты, украшен спортивный зал, обеспечено музыкально-техническое сопровождение. Помощь в организации оказывали ученики 10 класса.

На заключительном этапе была проведена выходная диагностика. Результаты «Анкеты на определение уровня сформированности социальных качеств у старшеклассников» показали, что у 4 человек (40%) уровень высокий, у 3-х человек (30%) – средний и у трёх старшеклассников – 3 человека (30%) – низкий. Оценка результатов деятельности с помощью сравнительного анализа данных с входной и выходной диагностик показала, что наблюдается положительная динамика процесса формирования социальных качеств. Впереди еще много интересной и трудоемкой работы, которая, мы уверены, позволит достигнуть более высоких результатов.

Список литературы

1. Гарашкина, Н.В. Методология магистерских исследований по социальной работе//Вестник Тамб. ун-та. Народное образование. Выпуск №12 (116), 2012. С. 329–334
Karachkina, N. In. Methodology of graduate research in social work. Publ. The Bulletin of the Thumb. Univ. Public education. Issue 12 (116), 2012. P. 329–334.
Garashkina, N.V. Metodologiya magisterskikh issledovaniy po sotsial'noy rabote. Publ. Vestnik Tamb. un-ta. Narodnoe obrazovanie. Issue 12 (116), 2012. P. 329–334.

УДК 159.9

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Сизых

В данной статье рассматривается проблема изучения стрессоустойчивости педагогов на разных уровнях образования: общего и высшего. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что профессия педагога является одной из самых стрессовых и требует затраты огромных внутренних и внешних резервов, самообладания и саморегуляции. Целью нашего исследования являлся сравнительный анализ уровня стрессоустойчивости у педагогов общего и высшего образования. В исследовании приняли участие 60 педагогов образовательных учреждений города Ельца: 30 преподавателей Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина и 30 педагогов общеобразовательных учреждений (МБОУ «ОШ №15 г. Ельца», МБОУ «СШ №10 г. Ельца»). Были использованы следующие методы экспериментального исследования в соответствии с выделенными в ходе теоретического анализа компонентами стрессоустойчивости: тест для определения знаний теории стресса и методов его коррекции (И.И. Нагирнер); шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Спилбергера-Ханина; методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды (В.В.Бойко); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана. Результаты проведенного исследования показали у педагогов общего и у педагогов высшего образования умеренный и высокий уровни стрессоустойчивости.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты, педагоги общего и высшего образования

A COMPARATIVE ANALYSIS OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION TEACHERS' STRESS RESISTANCE ABILITIES

SIZYKH M.A.

The article researches the problem of stress resistance abilities of secondary and higher education teachers. The importance of the studied problem seems to be indisputable due to the fact that teaching is one of the most stressful professions requiring immense inner and outer reserves, an ability to maintain self-control and self-regulation. The objective of our study is to produce a comparative analysis of stress-resistance levels of school and college teachers. 60 Yelets teachers - 30 secondary school teachers (Yelets Secondary Schools #15 and #10) and 30 lecturers of Bunin Yelets State University - took part in the study. In accordance with the stress resistance components found in course of our theoretical analysis we used the following methods: a knowledge test of stress and its correction methods theory (I.I. Nagirner), a reactive and personal anxiety scale of C.D. Spilberg and Y.L. Hanin, a test of the type of emotional reaction on outer stimuli (V.V. Boiko); a test "Copying behavior in stressful situations" of S. Norman. The results of the study showed that both secondary and higher education teachers demonstrate medium and high stress resistance levels.

Keywords: stress resistance, cognitive, emotional and behavioral components, secondary and higher education teachers

В современном мире существенно возросла интенсивность и напряженность жизни и деятельности людей, соответственно увеличивается частота возникновения негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые, накапливаясь, вызывают формирование выраженных и длительных стрессовых состояний. Это, в свою очередь, снижает успешность и качество выполнения людьми своих должностных обязанностей. А следовательно, предъявляются повышенные требования к профессиональной подготовке и качеству работы, психической устойчивости сотрудников различных организаций.

Стрессоустойчивость – это интегративное свойство личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, поведенческих и когнитивных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [2].

В структуре стрессоустойчивости личности многие исследователи выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Причем все компоненты стрессоустойчивости, как и психической устойчивости, находятся в определенной взаимосвязи, и возможна компенсация не выраженности одних за счет большей развитости других [3].

В основе когнитивного компонента лежат знания о стрессоустойчивости и особенностях ее проявления, выработанные в процессе профессионального и житейского опыта, а также особенности восприятия стрессовых ситуаций. Эмоциональный компонент проявляется в отношении к стрессорам и стрессовым ситуациям, с которыми сталкиваются люди в своей профессиональной деятельности, отражает чувствительность и реакцию личности к критическим ситуациям, умение анализировать, регулировать и контролировать собственные эмоциональные реакции и переживания. Поведенческий компонент характеризуется паттернами поведения людей в ответ на воздействие стрессоров [1].

Одной из самых стрессовых профессий является профессия педагога. Эта профессия входит в группу с большим присутствием стресс-факторов, что в свою очередь предъявляет повышенные требования к стрессоустойчивости. Изучение стрессоустойчивости педагогов является одной из наиболее актуальных задач, так как профессия педагога относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов, самообладания и саморегуляции.

В современной научной литературе проблему стрессоустойчивости разрабатывали такие ученые, как Л.М. Аболин, А.Ю. Маленова, А.А. Баранов, Б.Х. Варданян, В.А. Бодров, М.Ю. Денисов, Л.В. Куликов, А.В. Либина, А.В. Либин, Л.А. Китаев-Смык, А.А. Реан, С.В. Субботин и др. Между тем насчитывается ограниченное количество работ, посвященных изучению стрессоустойчивости педагога (С.В. Субботин, 1993; М.В. Журавкова, 1995; Л.М. Митина, 1998; Н.А. Подымов, 1999), что говорит о недостаточности уделяемого внимания исследованиям педагогического труда.

Возникновение стресса у педагогов связано с высоким эмоциональным напряжением, социальным напряжением (выстраивание индивидуальной модели общения с воспитанниками и коллегами, координация общения в коллективе), а также информационными перегрузками в процессе профессиональной деятельности.

Можно выделить следующие причины, вызывающие у педагога нервные состояния: общие, производственные и специфические профессиональные [6]. К общим

причинам относятся различные организационные проблемы, ненужные процедуры, небольшая зарплата, низкий социальный статус, дополнительные часы работы во внеурочное время и др. К производственным причинам можно отнести: различные конфликты с руководством, коллегами и учащимися (школьники и студенты), слишком высокие притязания, нехватка времени, отсутствие поддержки и др. Специфические профессиональные причины стресса включают в себя недостаточность знаний, плохую коммуникацию, эмоциональное отношение к своим ученикам и др.

Кроме того, можно выделить внеурочные стрессоры, которые могут быть вызваны домашними обстоятельствами, проблемами в общении с детьми или партнером, а также во взаимоотношениях с ближайшим окружением. В результате, стресс может привести к фрустрации, тревожности, агрессии, эмоциональному выгоранию, отчуждению, нарушениям в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах и т.д. Все это снижает эффективность труда педагога и ухудшает качество образовательного процесса. Именно поэтому целью нашего исследования являлся сравнительный анализ уровня стрессоустойчивости у педагогов общего и высшего образования.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что для педагогов общего образования характерно преобладание более высокого уровня сопротивляемости стрессу, чем у педагогов высшего образования.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: для оценки уровня когнитивного компонента стрессоустойчивости использовался тест на знание теории стресса и методов его коррекции (И.И. Нагирнер) [4]; диагностика эмоционального компонента осуществлялась с помощью применения шкалы реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина [5], методики диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды (В.В. Бойко) [5]; для оценки поведенческого компонента использовалась методика С. Нормана «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» [5].

В исследовании приняли участие 60 педагогов образовательных учреждений города Ельца: 30 преподавателей Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина и 30 педагогов общеобразовательных учреждений (МБОУ «ОШ №15 г. Ельца», МБОУ «СШ №10 г. Ельца»).

С целью определения уровня развития когнитивного компонента стрессоустойчивости нами был использован тест на знание теоретических основ стресса и методов его коррекции. Анализ результатов тестирования уровня знаний педагогов общего образования показал, что 63,3% обладает низким уровнем знаний теоретических основ стресса и особенностей его проявления, 30% имеют основные знания теории стресса, что соответствует среднему уровню, 6,7% показали высокий уровень знаний.

При низком уровне испытуемым свойственно слабое знание или полное отсутствие знаний о стрессе и способах его преодоления. Средний уровень – это в целом, хорошие знания теории стресса и особенностей стресс-факторов, воздействующих на личность, возможны некоторые ошибки. Высокий уровень предполагает отличные знания по теории стресса и умение применять данные знания на практике.

Проанализировав результаты педагогов высшего образования, мы выявили следующее: 20% педагогов – низкий уровень теоретических знаний, 46,7% – средний уровень знаний, 33,3% – высокий уровень знаний. Полученные результаты представлены на Рис.1:

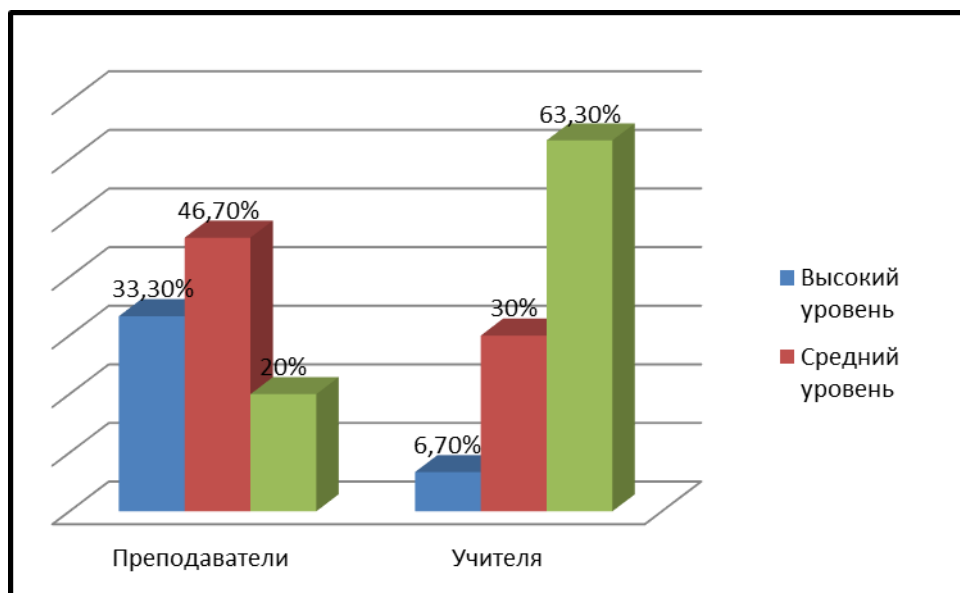


Рис. 1: Уровень знаний теории стресса и методов его коррекции

Средние значения и стандартные отклонения по уровню теоретических знаний основ стресса представлены в табл. 1.

Таблица 1.

	Балл по уровню знаний		
	Общая выборка	Преподаватели	Учителя
Общий	10,36±4,59	12,66±4,35	8,06±3,61
Низкий уровень знаний	6,08±1,70	6,83±1,32	5,84±1,82
Средний уровень знаний	11,34±1,74	11,57±1,78	11±1,73
Высокий уровень знаний	17,41±1,72	17,7±1,70	16±1,41

С целью выявления достоверных различий между уровнем теоретических знаний педагогов общего образования и педагогов высшего образования, был применен Т-критерий Стьюдента. Анализ результатов показал, что различия между полученными средними арифметическими значениями считаются недостоверными. Данные свидетельствуют о том, что показатели уровня знаний испытуемых среднего и высшего образования практически одинаковы и не имеют достоверных различий.

Далее, чтобы оценить эмоциональный компонент стрессоустойчивости мы использовали методику диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды (В.В. Бойко), а также шкалу реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина. Обработка результатов, полученных с применением методики диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В. Бойко, показала следующие результаты: для 56,6% педагогов общего и для 66,7 % педагогов высшего образования свойственна эйфорическая активность вовне. У людей с *эйфорической активностью вовне* энергетика воздействий (положительных, нейтральных или негативных) преобразуется, как правило, в позитивные психические состояния и поступки индивида, направленные на дело, на окру-

жающих. Человек с юмором относится к мелким неприятностям, переключается на другой вид деятельности, когда устает от умственных занятий.

36,7% педагогов общего и 23,3% педагогов высшего образования проявляют рефрактерную активность вовнутрь. Для лиц с данной активностью свойственно состояние торможения активности, наступающее после возбуждения. Энергетический прилив обычно обращается на самого индивида и блокирует или затормаживает его поведение или некоторые психические проявления. Энергия воздействий остается во внутреннем контуре и либо постепенно в нем гасится, либо пробуждает мощную внутреннюю психическую активность. Человек закикливается на мелочах жизни, пассивно отдыхает после умственного утомления.

6,7% педагогов общего и 10% педагогов высшего образования обладают дисфорической активностью вовне. Личностям с дисфорической активностью вовне свойственны энергетические приливы, закономерно выливающиеся в негативные поведенческие акты и психические состояния, направленные на окружающую среду. Человек драматизирует житейские мелочи, становится раздраженным и неприветливым, мстит обидчику, хороший совет его раздражает, дружеское участие приводит в негодование.

На рисунке представлен анализ данных исследования типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды педагогов профессионального и общего образования (см. Рис. 2):

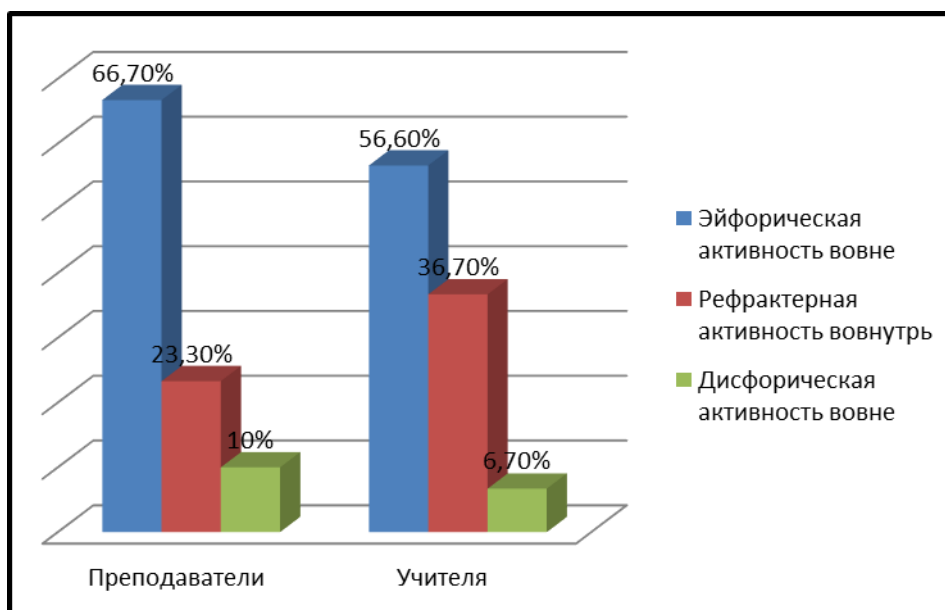


Рис. 2: Результаты исследования типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды

Далее был применен Т-критерий Стьюдента с целью выявления достоверных различий по типу эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды между педагогами общего и высшего образования. Проанализировав данные, мы не выявили достоверных различий между средними арифметическими, полученными в эксперименте.

Согласно результатам, полученным с помощью шкалы реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина, можно отметить, что у абсолютного большин-

ства педагогов как общего, так и высшего образования высокий уровень тревожности не выявлен. Отмечается в основном умеренная и низкая тревожность. Полученные результаты можно увидеть на рисунках 3 и 4.

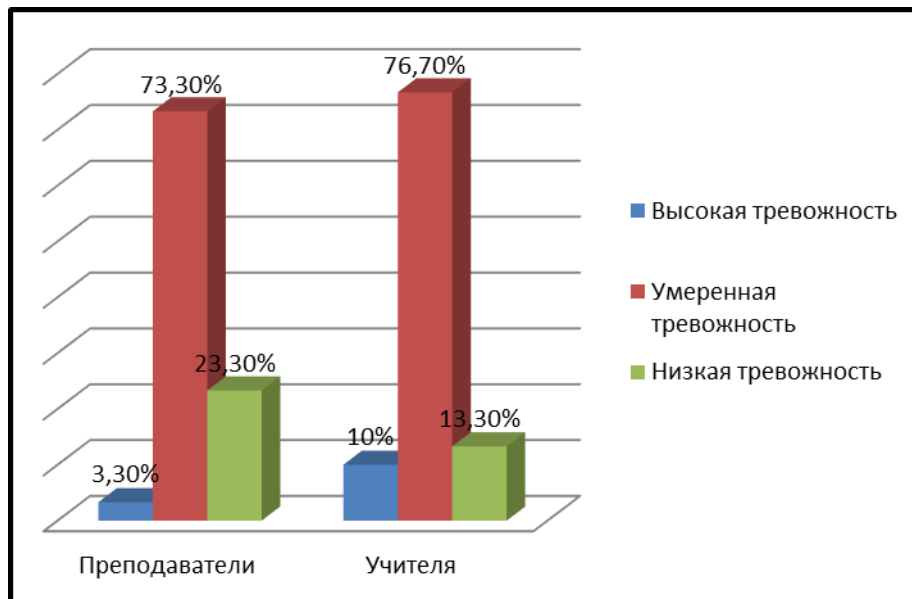


Рис. 3: Диаграмма сравнения результатов исследования ситуативной тревожности среди педагогов общего и высшего образования

Умеренная тревожность относится к норме. С таким уровнем тревожности человек решает адаптационные задачи, живет в реальном мире, учитывает возможные случайности и риск неблагоприятного стечения обстоятельств.

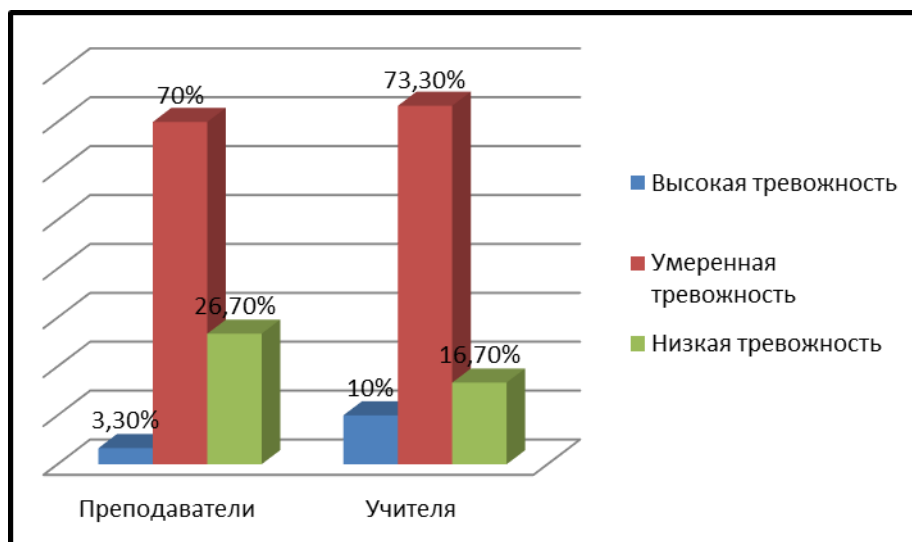


Рис. 4: Диаграмма сравнения результатов исследования личностной тревожности среди педагогов общего и высшего образования

Проанализировав показатели уровня тревожности педагогов общего и высшего образования, мы пришли к выводу, что различия между полученными в исследовании средними значениями считаются недостоверными. Полученные данные свидетель-

ствуют о том, что показатели уровня тревожности испытуемых обеих групп практически одинаковые, – следовательно, группы идентичны (см. Табл.2).

Таблица 2.

Сравнительные показатели уровня ситуативной и личностной тревожности по методике Спилбергера-Ханина

	Балл по типу тревожности					
	Личностная тревожность			Ситуативная тревожность		
	Общая выборка	Преподаватели	Учителя	Общая выборка	Преподаватели	Учителя
Общая	36,53±6,18	36,16±5,92	36,9±6,51	35,85±6,97	34,66±6,95	37,03±6,9
Высокая тревожность	47,25±1,89	46±0	47,66±2,08	49±2,58	52±0	48±2
Средняя тревожность	38,18±3,64	36,90±3,76	37,81±3,33	37,28±4,03	36,90±3,76	37,65±4,32
Низкая тревожность	27,76±3,11	25,14±3,13	26,4±4,27	25,18±3,09	25,14±3,13	25,25±3,5

Диагностика поведенческого компонента стрессоустойчивости осуществлялась с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях». Проанализировав полученные результаты, отметим, что 86,6% педагогов общего образования и 83,3% педагогов высшего образования используют стратегию «решение задачи». Данный копинг демонстрирует способность человека эффективно преодолевать трудные жизненные ситуации и находить различные варианты решения проблем, при этом сохраняется физическое и психическое здоровье. Для 6,7% педагогов общего и 16,7% педагогов высшего образования свойственна стратегия «избегание». Данная стратегия поведения характеризуется тем, что человек пытается снизить свое эмоциональное напряжение путем ухода от проблемы мысленно или физически. 6,7% педагогов общего образования используют копинг, ориентированный на эмоции. Среди преподавателей высшего образования людей, использующих данный копинг, выявлено не было. Эмоциональный копинг предполагает выход из стрессовой ситуации путем эмоциональной разрядки, например с помощью плача. Результаты исследования представлены на Рис. 5.

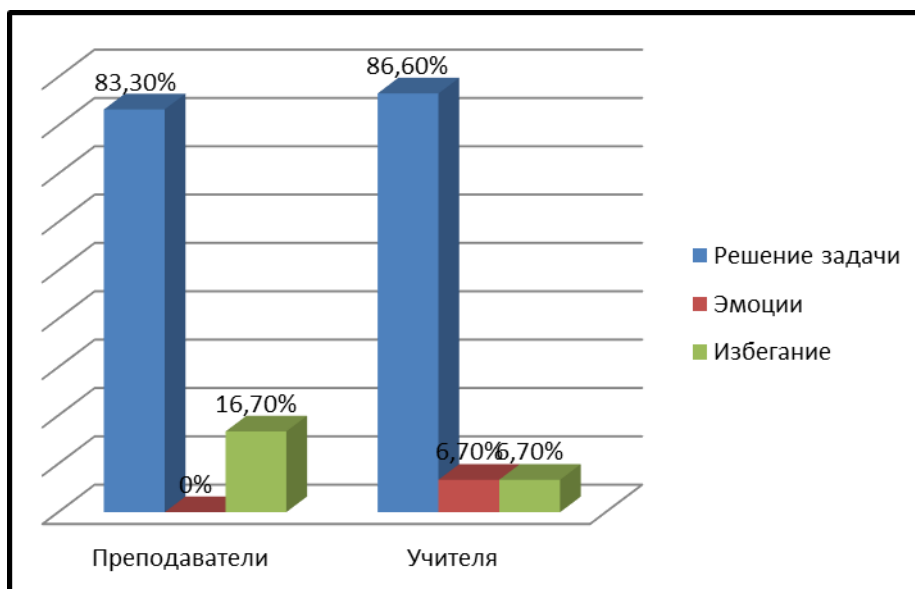


Рис. 5: Стратегии поведения в стрессовых ситуациях

Сравнительный анализ результатов педагогов общего и профессионального образования, выявленных по методике С. Нормана «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», показал: основной стратегией поведения в обеих группах является копинг «решение задачи»; далее идет копинг, ориентированный на избегание; наименьшее количество баллов набрал копинг, ориентированный на эмоции.

Обобщая полученные результаты можно отметить умеренный и высокий уровни стрессоустойчивости по всем выделенным компонентам как у педагогов общего, так и высшего образования. Таким образом, гипотеза нашего исследования, о том, что для педагогов общего образования характерно преобладание более высокого уровня сопротивляемости стрессу, чем у педагогов высшего образования, не подтвердилась.

Список литературы

1. Волков, А. А. Особенности стрессоустойчивости педагога / А.А. Волков, О.В. Чурсинова, Е.Д. Салгалов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 6. С. 244–248.
Volkov, A.A. The peculiarities of a teacher's stress resistance/ A.A. Volkov, O.V. Chursinova, E.D. Salgalov// The newsletter of the North-Caucasian Federal University. 2014. No. 6. P. 244–248.
Volkov, A. A. Osobennosti stressoustojchivosti pedagoga / A.A. Volkov, O.V. Chursinova, E.D. Salgalov. Publ. Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. 2014. No. 6. P. 244–248.
2. Зильберман, П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П.Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. М.: Наука, 1974. С. 152.
Silbermann, P.B. Operator's emotional stability / P.B. Silbermann// Essays on the operator's work psychology. Moscow : Publ. Nauka, 1974. P.152.
Zil'berman, P.B. Emocional'naya ustojchivost' operatora / P.B. Zil'berman. Oчерki psihologii truda operatora. Moscow : Publ. Nauka, 1974. P.152.

3. Катунин, А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А.П. Катунин // Молодой ученый. 2012. № 9. С.243–246.
Katunin, A.P. Stress resistance as a psychological phenomenon/ A.P. Katunin// Young scholar. 2012. No. 9. P. 243–246.
Katunin, A.P. Stressoustojchivost' kak psihologicheskij fenomen / A.P. Katunin. Publ. Molodoj uchenyj. 2012. No. 9. P. 243–246.
4. Куприянов, Р.В. Психодиагностика стресса: практикум/ Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина // М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. Казань: КНИТУ, 2012. 212 с.
Kupriyanov, R.V. Psychological diagnostic of stress: practice / R.V. Kupriyanov, Yu.M. Kuzmina// The Russian Education and Science Ministry, Kazan State technological University. Kazan: Publ. KNITU, 2012. 212 p.
Kupriyanov, R.V. Psihodiagnostika stressa: praktikum/ R.V. Kupriyanov, YU.M. Kuz'mina. M-vo obraz. i nauki RF, Kazan. gos. tekhnol.un-t. Kazan': Publ. KNITU, 2012. 212 p.
5. Нагирнер, И.И. формирование стрессоустойчивости студентов ВУЗа в учебной деятельности: дис. канд. псих. наук: 13.00.01 / Нагирнер Ирина Игоревна. Саратов, 2016. 252 с.
Nagirner, I.I. Building college students' stress resistance in their studies: Candidate of Psychology dissertation: 13.00.01/ Nagirner Irina Igorevna. Saratov, 2016. 252 p.
Nagirner, I.I. formirovanie stressoustojchivosti studentov VUZa v uchebnoj deyatel'nosti: dis. kand. psih. Nauk: 13.00.01 / Nagirner Irina Igorevna. Saratov, 2016. 252 p.
6. Шац, И.К. Анализ общих и специфических причин профессионального стресса у педагогов / И.К. Шац // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. №3. Т. 5. С. 40–48.
Shats, I.K. The analysis of general and specific reasons for the teachers' professional stress/ I.K. Shats. Publ. The newsletter of Pushkin Leningrad State University. 2014. No. 3. Vol. 5. P. 40–48.
SHac, I.K. Analiz obshchih i specificheskikh prichin professional'nogo stressa u pedagogov / I.K. SHac. Publ. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2014. No. 3. Vol. 5. P. 40–48.

УДК 159.1

СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛЬНО-МАНУАЛЬНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ И С РАЗЛИЧНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ ЛАТЕРАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ

Брисберг Т. Л.

Статья посвящена необходимости изучения специфики вербально-мануальной интерференции у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и с разным типом латеральных предпочтений. Важность данного исследования продиктована необходимостью более глубокого понимания механизмов формирования недоразвития речи у детей. Предполагается, что, поскольку речь – латерализован-

ная функция, нужно у детей с общим недоразвитием речи описать не только латеральные предпочтения, но и оценить специфику вербально-мануальной интерференции, что позволит более точно установить локализацию речевого центра у данной группы детей.

Оценка состояния вербально-мануальной интерференции проводилась с помощью теппинг-теста в обычном режиме и с нагрузкой, представляющей собой интерферирующее воздействие речи на двигательную активность руки. Теппинг-тесты проводились в режиме 5 секунд и 10 секунд, что позволило оценить степень истощаемости детей. Оценивалось изменение величины теппинга без вербального задания и с ним для каждой руки. Было обследовано 10 детей в возрасте от 6,7 до 7,7 лет (5 девочек и 5 мальчиков). Дети данной группы имели нарушения речи разной степени выраженности и посещали логопедическую группу речевого детского сада. Результатом исследования стало подтверждение того, что скорость теппинга зависит от руконости человека. А также выявлено влияние профиля функциональной сенсомоторной асимметрии на вербально-мануальную интерференцию. Это влияние зависит как от пола испытуемого, так и от выраженности у него левосторонних признаков в латеральной и сенсорной сферах. Следовательно, можно предположить, что среди леворуких детей большее число имеет два центра речи или центр речи, расположенный в правом полушарии.

Ключевые слова: вербально-мануальная интерференция у детей дошкольного возраста, дети с общим недоразвитием речи, латеральные предпочтения у детей с нарушением речи

THE SPECIFICS OF THE VERBAL-MANUAL INTERFERENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DISORDERS AND WITH VARIOUS SEVERITY OF LATERAL SIGNS

Brisberg T. L.

The article is devoted to the necessity to study the specificity of the verbal-manual interference in children of senior preschool age with speech disorders and with different types of lateral preferences. The importance of this research dictated the need for a better understanding of the mechanisms that underdevelopment of speech in children. Evaluation of the specificity of verbal-manual interference will more accurately establish the localization of the speech centre.

Assessment of verbal-manual interference was performed using tapping-test in normal mode with the load, representing the interfering effect of speech on motor activity of hands. Tapping - tests were performed in mode 5 seconds and 10 seconds, which allowed to estimate the degree of exhaustion of the children. We evaluated the change in the value of tapping without verbal tasks and with him for each hand. Were examined in 10 children ranging in age from 6.7 to 7.7 years (5 girls and 5 boys). The children in this group had impaired speech of varying severity, and attended a speech therapy group speech kindergarten. The result of the study was the confirmation that the speed of the tapping depends on dominant hand. As well as the effect of the profile of functional sensory-motor asymmetry of verbal-manual interference. This effect depends on the sex of the subject, and the severity of his left signs in the lateral and sensory areas. Therefore, we can assume that among left-

handed children the greater number has two speech center or speech center, located in the right hemisphere.

Keywords: *verbal-manual interference in children of preschool age, children with the General underdevelopment of speech, lateral preferences in children with speech impairments*

Изучение особенностей центральной функциональной асимметрии у дошкольников представляет собой большие трудности, поскольку электроэнцефалограмма до 6 лет чрезвычайно полиморфна, а помещение ребенка в грохочущий томограф возможно лишь при условии введения снотворного [6], что вызывает необходимость поиска альтернативных решений. Анализ возможных инструментов для понимания расположения центра речи у детей дошкольного возраста приводит к методике, которая называется вербально-мануальной интерференцией [9]. Суть ее состоит в том, что дети выполняют теппинг-тест в обычном режиме и с нагрузкой, представляющей собой интерферирующее воздействие речи на двигательную активность руки. Если интерференция наблюдается, центр речи находится в том полушарии, в котором происходит заметное изменение скорости теппинга. Мы предположили, что данная методика позволит оценить расположение центра речи у детей с речевыми проблемами и сделает возможным улучшение качества рекомендаций для них и их родителей.

Цель данного исследования состояла в выявлении особенностей вербально-мануальной интерференции у детей старшего дошкольного возраста с различной выраженностью латеральных признаков, имеющих нарушения речи.

Материалы и методы

Было обследовано 10 детей в возрасте от 6,7 до 7,7 лет. Из них 5 девочек и 5 мальчиков. Все дети имеют нарушения речи разной степени выраженности и посещают логопедическую группу речевого детского сада. Среди нарушений речи у данной группы детей отмечено: фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – 2 ребенка, Общее недоразвитие речи (III уровня) – 8 детей. У одного ребенка группы общее недоразвитие речи (III уровня) сочетается с не резко выраженным заиканием.

Кроме того, среди данной группы детей была проведена оценка профиля функциональной сенсомоторной асимметрии с помощью набора проб, а также 2 вида теппинг-теста (10 секунд и 5 секунд) и тесты по оценке вербально-мануальной интерференции.

Участники исследования

Группа 10 детей в возрасте от 6, 7 до 7, 7 лет. Из них 5 девочек и 5 мальчиков. В данной группе все дети имеют нарушения речи различной степени выраженности: фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – 2 ребенка, Общее недоразвитие речи (III уровня) – 8 детей. У одного ребенка группы общее недоразвитие речи (III уровня) сочетается с нерезко выраженным заиканием.

Методы исследования

Вербально-мануальная интерференция [10]. Испытуемому предлагалось последовательно каждой рукой по 10 сек. максимально быстро осуществлять теппинг в соответствующем квадрате листа, разделенного на шесть равных квадратов. После того как каждая рука выполнила задание трижды, все повторялось, но с вербальным заданием. Оценивалось изменение величины теппинга без вербального задания и с ним

для каждой руки. В качестве вербального задания было предложено склонение имен существительных.

Изменение теппинга для каждой руки определяли по формуле:

$$\frac{A - B}{3} * 100$$

Где A=(N исх1+N исх2+N исх3)

B=(N нагр.1+ N нагр.2+ N нагр.3)

где N исх. – количество движений руки за 10 сек. без вербального задания, N нагр. – с заданием.

Исследование вербально-мануальной интерференции выявило типичную ситуацию, когда введение названия имени во время теппинга правой рукой снижало скорость теппинга, что указывало на расположение центра речи в правом полушарии у детей вне зависимости от руконости. В то же время был описан удивительный феномен, состоящий в том, что у трех детей одновременный теппинг и название имени вызывало не снижение скорости теппинга, но его усиление (Табл.1).

Таблица 1

Вербально-мануальная интерференция у детей с речевыми проблемами

Дети	Правая рука			Левая рука		
	Сумма точек за 30 сек. без вербального задания	Сумма точек за 30 сек. с вербальным заданием	Интерференция (%)	Сумма точек за 30 сек. без вербального задания	Сумма точек за 30 сек. с вербальным заданием	Интерференция (%)
1	110	119	-7,9	85	81	2,4
2	108	46	40,2	76	64	15,0
3	116	52	38,1	109	72	20,4
4	99	115	-7,5	87	91	-2,3
5	106	78	15,2	91	69	13,7
6	100	77	29,9	87	82	3,0
7	73	66	5,0	79	57	16,1
8	98	97	0,5	121	92	13,6
9	83	25	53,7	64	51	11,3
10	47	105	-23,6	64	72	-5,9

Профиль функциональной сенсомоторной асимметрии выявляли, описывая ведущую руку, ногу, глаз и ухо с помощью совокупности проб [6]. Пробы проводились трижды, в протокол вносились данные о каждом выполнении. Количественный способ обработки результатов проводился методом кодирования или присвоения числового выражения буквенным результатам проб: П – 2 балла, С – 1 балл, Л – 0 баллов; где П – выполнение пробы правой стороной, С – выполнение пробы обеими сторонами попеременно или одновременно, Л – левостороннее выполнение пробы [8].

Для выявления ведущей руки проводились 5 проб, взятых из работы В.П. Летутина и Е.И. Николаевой [4]: проба «Переплетение пальцев рук», проба «Попа Наполеона», проба «Плечевой тест»; проба «Отвинчивание крышки на баночке», проба «Волшебный мешочек» (узнавание предмета на ощупь).

Для определения ведущей ноги проводились следующие 5 проб [4]: проба «Подпрыгнуть на одной ноге», проба «Наступить на предмет», проба «Пнуть мяч ногой», проба «Шаг назад», проба «Поставить колено на стул».

Ведущий глаз оценивался с помощью 3 проб: проба «Рассмотрение отдаленного предмета через полую трубу», проба «Дырка в карте», проба «Тень от линейки»

Данные оценки профиля функциональной сенсомоторной асимметрии отражены в таблице 2.

Таблица 2

	Ведущий показатель, (%)		
	левый	Правый	смешанный
Рука	70	30	_____
Нога	20	60	20
Глаз	30	40	30
Профиль	30	50 (из них 10% абсолютно правый профиль)	20

Результат оценки латеральных признаков показал, что в выборке преобладал правый тип профиля: у пяти детей, из которых 3 девочки (2 с диагнозами ФФНР и 1 – с ОНР) и 2 мальчика (с диагнозами ОНР). Также отмечено, что при выполнении заданий теппинг-теста и вербально-мануальной интерференции у части детей наблюдались следующие реакции: 1) перестановки и пропуски слогов при произнесении вербального стимула – 40%; 2) проявление нарушения звукопроизношения в случаях, когда звук уже был поставлен и автоматизирован в самостоятельной речи – 20% ; 3) попытки переложить карандаш в другую руку – 60%; 4) реакции перевозбуждения: попытки разговора на постороннюю тему, смех, попытки почесаться, «падения» со стула, вскакивания во время теста, сильная усталость, отмеченная ребенком («даже ноги заболели») – 80%; 5) усиление заикания – 10% (один ребенок).

Подтверждено, что скорость теппинга зависит от руконости человека. Выявлен факт влияния профиля функциональной сенсомоторной асимметрии на вербально-мануальную интерференцию. Это влияние зависит как от пола испытуемого, так и от выраженности у него левосторонних признаков в латеральной и сенсорной сферах. Можно предположить, что среди леворуких детей большее число имеет два центра речи или центр речи, расположенный в правом полушарии. Известно, что речевые проблемы чаще отмечаются у мальчиков. Это позволяет предположить, что они обусловлены чрезмерной активностью правого полушария (обеспеченной действием гормона тестостерона), которое не позволяет включиться в обработку информации левого, речевого полушария [4,7]. Однако это предположение требует доказательств.

Список литературы

1. Геодакян К.В. Новая концепция левшества // Доклады РАН. 1997. Т. 356. № 6. С. 1–5.
Geodakyan K. V. A New concept of left-handedness. Dokl. 1997. Vol. 356. No. 6. P. 1–5.

- Geodakyan K.V. Novaya kontseptsiya levshestva. Publ. Doklady RAN. 1997. Vol. 356. No. 6. P. 1–5.
2. Жаворонкова Л.А. Правши-левши. Межполушарная асимметрия биопотенциалов мозга человека. Краснодар: Эконивест, 2009. 240 с.
Zhavoronkova L. A. Right-handed-left-handed. Hemispheric asymmetry of brain potentials of the individual. Krasnodar: Publ. Economist, 2009. 240 p.
Zhavoronkova L.A. Pravshi-levshi. Mezhpolusharnaya asimmetriya biopotentsialov mozga cheloveka. Krasnodar: Publ. Ekonivest, 2009. 240 p.
 3. Ильин Е. П. О функциональной асимметрии ног // Теория и практика физической культуры. 1965. № 1. С. 22–25.
Il'in E. P. On the functional asymmetry of the feet. Publ. Theory and practice of physical culture. 1965. No. 1. P. 22–25.
Ilin E. P. O funktsionalnoy asimmetrii nog. Publ. Teoriya i praktika fizicheskoy kulturyi. 1965. No. 1. P. 22–25.
 4. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. СПб: Речь, 2005.
Leutin V. P., Nikolaeva E. And Functional brain asymmetry: myths and reality. St. Peterburg, 2005.
Leutin V.P., Nikolaeva E.I. Funktsionalnaya asimmetriya mozga: mifyi i deystvitelnost. St. Peterburg: Publ. Rech, 2005.
 5. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.: ил.
Nasledov A. D. SPSS: Computer analysis of data in psychology and social Sciences. St. Peterburg: Publ. Peter, 2005. 416 p.: il.
Nasledov A.D. SPSS: Kompyuternyy analiz dannyih v psihologii i sotsialnyih naukah. St. Peterburg: Publ. Piter, 2005. 416 p.: il.
 6. Николаева Е.И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция. СПб.: Детство-Пресс, 2005. 127 с.
Nikolaeva E. I. left-handed child: diagnosis, training, correction. St. Peterburg: Publ. Childhood-Press, 2005. 127 p.
Nikolaeva E.I. Levorukiyy rebenok: diagnostika, obuchenie, korrektsiya. St. Peterburg: Publ. Detstvo-Press, 2005. 127 p.
 7. Николаева Е.И., Борисенкова Е. Ю. Сравнение разных способов оценки профиля функциональной сенсомоторной асимметрии у дошкольников // Асимметрия. 2008. Т.2. № 1. С. 32–39.
Nikolaeva E. I., Borisenkova E. Yu. Comparison of different methods for evaluation of the profile of functional sensomotor asymmetry in preschoolers. Publ. The Asymmetry. 2008. Vol. 2, No. 1. P. 32–39.
Nikolaeva E.I., Borisenkova E. Yu. Sravnenie raznyih sposobov otsenki profilya funktsionalnoy sensomotornoy asimmetrii u doshkolnikov Publ. The Asymmetry. 2008. Vol. 2, No. 1. P. 32–39.
 8. Фокин В.Ф. Эволюция центрально-периферической организации функциональной межполушарной асимметрии // Функциональная межполушарная асимметрия. Хрест. М.: Научный мир, 2004. С. 46–79.

- Fokin, V. F., evolution of the Central-peripheral organization of functional interhemispheric asymmetry // Functional hemispheric asymmetry. Chrest. M.: Scientific world, 2004. P. 46–79.
- Fokin V.F. Evolyutsiya tsentralno-perifericheskoy organizatsii funktsionalnoy mezhpolusharnoy asimmetrii. Funktsionalnaya mezhpolusharnaya asimmetrii. Hrest. Moscow: Publ. Nauchnyiy mir, 2004. P. 46–79.
9. Янсон В.Н., Кенга З.Ф. Связь латерализации механизмов речевой деятельности с индивидуальными различиями психофизиологических реакций // Известия АН Латв. ССР. 1983. № 7. С. 112–120.
- Janson V. N., Kanga Z. F. the Relationship of lateralization mechanisms of speech activity with individual differences in psychophysiological reactions. Publ. News of Academy of Sciences Latv. SSR. 1983. No. 7. P. 112–120.
- Yanson V.N., Kenga Z.F. Svyaz lateralizatsii mehanizmov rechevoy deyatelnosti s individualnyimi razlichiyami psihofiziologicheskikh reaktsiy. Publ. Izvestiya AN Latv. SSR. 1983. No. 7. P. 112–120.
10. Annett M. Tests of the right shift genetic model for two new samples of family handedness and for the data of McKeever (2000). *Laterality*. 2008. Vol. 13, No. 2. P. 105–123.



**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИНЦИПАМ ЭТИКИ И ДЕОНТОЛОГИИ
В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ**

С.Б. Бабарахимова

В статье рассматриваются проблемы обучения студентов медицинских институтов принципам этики и деонтологии при оказании неотложной медицинской помощи больным закрытого отделения психиатрического. Целью исследования явилось формирование у студентов медицинских институтов современных принципов этики и деонтологии путем организации внеаудиторной самостоятельной работы в условиях закрытого отделения клинической больницы. Объектом исследования были выбраны студенты педиатрического и медико-педагогического факультетов Ташкентского Педиатрического Медицинского Института, проходившие цикл «Психиатрия» на базе закрытого отделения психиатрического стационара. Для решения поставленной задачи представлена краткая программа специального тренинга профессиональных навыков в условиях закрытого отделения психиатрического стационара для больных с психическими заболеваниями. Рассматриваемый тренинг был реализован на 18 ежедневных занятиях по 4 академических часа. Основная часть учебного времени отводилась на отработку навыков психологической реабилитации. Основное внимание специального тренинга было уделено проблемам медицинской этики и деонтологии в психиатрии, которые сопрягаются с учением о личности, вопросах воспитания и самовоспитания здорового и больного человека. В результате исследования определено, что применение в стационарных условиях специального тренинга освоения практических навыков способствует формированию деонтологических и этических норм у будущих специалистов. В конце проведения группового тренинга положительная оценка знаний итогового контроля отмечается у 88% студентов, прошедших цикл практических занятий по предмету «Психиатрия», что указывает на необходимость данного вида педагогической деятельности для воспитания грамотной и квалифицированной студенческой молодежи.

Ключевые слова: этика, деонтология, медицинский институт, педагогика, студент

TRAINING OF STUDENTS TO THE PRINCIPLES OF ETHICS AND DEONTOLOGY IN MEDICAL UNIVERSITY.

S. Babarahimova

The article deals with the problems of teaching students of medical institutes to provide practical skills in emergency medical care for patients in the closed department of a psychiatric hospital with the formation of principles of ethics and deontology in future specialists. The aim of the study was the formation of modern principles of ethics and deontology among students of medical institutes through the organization of an out-of-class inde-

pendent work in the conditions of a closed branch of a clinical hospital. The students of pediatric and medical-pedagogical faculties of the Tashkent Pediatric Medical Institute were selected for the study. They passed the cycle "Psychiatry" on the basis of a closed department of the psychiatric hospital. To solve this problem, a short program of a special training of professional skills is presented in a closed department of a psychiatric hospital for patients with mental illness. The training in question was implemented in 18 daily classes for 4 academic hours. The main part of the study time was spent on testing the skills of psychological rehabilitation. The focus of the special training was given to the problems of medical ethics and deontology in psychiatry, which come into contact with the doctrine of the individual, the issues of upbringing and self-education of a healthy and sick person. As a result of the study, it is determined that the use of a special training in practical skills training under in-patient conditions promotes the formation of deontological and ethical standards for future specialists. At the end of the group training, a positive evaluation of the final control knowledge is noted in 88% of students who have completed the cycle of practical classes on the subject "Psychiatry", which indicates the need for this kind of pedagogical activity for the education of literate and qualified student youth.

Keywords: *ethic, deontology, medical institute, pedagogy, student*

Подготовка специалистов в области психиатрии и медицинской психологии предполагает выработку у студентов – будущих психиатров, клинических психологов, наркологов и психотерапевтов – навыков осуществления профессиональной деятельности совместно с коллегами разного профиля, а также средним и младшим медицинским персоналом психиатрических учреждений с обязательным соблюдением принципов деонтологии и этики [2]. Наиболее действенная и рациональная медико-психиатрическая помощь предоставляется в условиях психиатрического стационара, в котором опыт подготовки к будущей психокоррекционной и реабилитационной деятельности тесно переплетён с критериями формирования личности психиатра, его опыта, квалификации, умения обходиться с больным, уровнем его культуры, моральных качеств, понимания долга, искусства убеждать, вдумчивости, рассудительности и справедливого обращения в отношении каждого пациента [1,4]. Задачи развития формирования современных принципов этики и деонтологии путем организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов пятого-шестого курсов медико-педагогического и педиатрического факультетов Ташкентского педиатрического медицинского института при изучении дисциплин «Психиатрия» и «Медицинская психология» не только центральный, но и наиболее обширный вопрос в системе качественного профессионального образования. Специфика этических и деонтологических проблем в психиатрии определяется следующим: 1) предметом психиатрии; 2) спецификой обследования, диагностикой и лечением психически больных; 3) особенностями отношения психически больных к своей болезни и лечебному процессу; 4) социальным положением психически больного человека в обществе (в микро- и макросоциальной среде) и тем нравственно-психологическим климатом, который создается вокруг него; 5) отношением населения к психически больному человеку и к психиатрическому диагнозу; 6) спецификой врачебной тайны. Указанные особенности ставят психиатрию в особое положение. С одной стороны, психиатрия опирается на общие принципы медицинской этики, а с другой стороны – решает присущие только ей этико-деонтологические проблемы. К этим вопросам прежде всего и должно быть

привлечено внимание студентов медицинских институтов, занимающихся на кафедре психиатрии и наркологии [3].

Успех формирования и воспитания грамотной и квалифицированной студенческой молодежи заключается в регулярности и системности воздействия педагогических методик и приёмов правильной организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов для оказания всесторонней помощи населению [5,6].

Для решения поставленной задачи представлена краткая программа специального тренинга профессиональных навыков в условиях закрытого отделения психиатрического стационара для больных с психическими заболеваниями, предполагающего проведение ранней реабилитации и скорейшее возвращение пациентов в социум. Специальный тренинг был апробирован на занятиях со студентами 5 курса медико-педагогического и педиатрического факультетов при изучении предмета «Психиатрия» в условиях закрытого отделения на базе Городской клинической психиатрической больницы. Рассматриваемый тренинг был реализован на 18 ежедневных занятиях по 4 академических часа. Основная часть учебного времени отводилась на отработку навыков психологической реабилитации. Основное внимание было уделено проблемам медицинской этики и деонтологии в психиатрии, которые соприкасаются с учением о личности, вопросами воспитания и самовоспитания здорового и больного человека, взаимосвязи с медицинской психологией, медицинской педагогикой и социологией. В моральном сознании врача-психиатра и больного отражаются их взаимоотношения в процессе лечебной практики, которые познаются и оцениваются ими с позиций ранее усвоенных нравственных норм. Специфика психиатрического стационара состоит в том, что большинство пациентов находятся в условиях изоляции от общества в силу стечения определённых обстоятельств (недобровольная госпитализация, принудительное лечение, социальная опасность больного), поэтому практическая деятельность студентов представляет определённые трудные моменты проблемного обучения [6].

Представляемый тренинг состоял из нескольких этапов.

1. Включение студентов в работу острого клинического отделения для больных с эндогенной патологией, в том числе наблюдение за работой специалистов: врачей-психиатров, терапевтов, специалистов по лечебной физической культуре, медицинского психолога, врача-физиотерапевта, специалистов по массажу, среднего медицинского персонала.

2. Участие студентов в работе медицинского психолога – проведение скрининговых методик оценки познавательных функций, проведение различных разделов комплексного патопсихологического исследования, проведение занятий по реабилитации, психогигиене и психопрофилактике, овладение методом рациональной психотерапии и когнитивно-поведенческой терапии.

3. Сопровождение и детальное ознакомление с работой специалистов среднего и младшего медицинского персонала, отработка некоторых практических навыков по купированию психомоторного возбуждения, фиксации буйных больных, технике принудительного кормления при отказах больных от пищи, двигательной реабилитации, ухода за больными.

Психически больного человека, как и соматически больных, нельзя рассматривать только в качестве пассивного объекта врачебного воздействия. Он выступает и как активный субъект, обладающий определённым жизненным опытом, установками,

целями. Поэтому все нравственные проблемы в психиатрии следует решать не на уровне монолога врача или диалога в замкнутом кругу медицинских работников, а в непосредственном, творческом общении врача с больным, его родственниками, обществом. С этой целью студентов активно включали в сбор объективного анамнеза со слов родственников и близких пациентов. Обучали искусству налаживания правильного взаимоотношения в диаде врач-пациент. Рассматриваемый тренинг был реализован на 18 ежедневных занятиях по 4 академических часа. Основная часть учебного времени отводилась на отработку навыков психологической реабилитации, которая включала как неспецифическую реабилитацию – общую активизацию пациента, установление и поддержание эмоционального контакта и положительного эмоционального фона и настроения, создание благополучного и доброжелательного микроклимата в палатах отделения, так и специфическую – в частности улучшение произвольной регуляции психической деятельности, коррекцию нарушений в ряде сфер (интеллекта, памяти, внимания и мышления). Использовались традиционные методики, наиболее часто проводимые простейшие патопсихологические тесты и психодиагностические шкалы. Например, для коррекции пространственного игнорирования применялись различные задания, включающие рисование, соединение опорных точек в пространственно-ориентированных рисунках, прохождение рисуночных лабиринтов. Большое внимание уделялось отработке навыков, обеспечивающих повышение уровня функциональной независимости пациента, в частности навыков самообслуживания (таких, как чистка зубов, надевание одежды, уход за волосами и внешним видом). В данном случае сочетали психологическую реабилитацию, направленную на преодоление когнитивных нарушений, и простейшие приёмы рациональной и когнитивно-поведенческой психотерапии.

В соответствии с рассматриваемой программой для решения реабилитационных задач студенты опирались на свои знания традиционных диагностических клинико-психологических методик: таблиц Шульте, интерпретации сюжетных картинок и проективных рисунков, решения арифметических задач, методик «4-й лишний» и «Простые и сложные аналогии». Кроме того, студенты, занимавшиеся по рассматриваемой программе, уже на этапе обучения участвовали в решении задач реабилитации совместно со специалистами отделения, будучи на базе ежедневно, зная контингент пациентов отделения, отслеживая в динамике их состояние, участвуя в коррекции индивидуальных программ помощи пациентам. Представленная программа эффективного освоения практических навыков на цикле психиатрии предполагает:

а) ежедневные занятия с целью освоения практических навыков по оказанию неотложной медицинской помощи пациентам в виде максимального погружения в профессиональную деятельность в условиях закрытого стационара;

б) знакомство с методами работы смежных специалистов (психологов, неврологов, терапевтов), а также применение элементов их методик в собственной деятельности.

в) развитие навыков здорового образа жизни путем организации самостоятельной работы студентов в виде создания презентаций по темам «Профилактика алкоголизма, наркомании и токсикомании».

Обучение студентов в условиях психиатрического стационара способствовало не только получению профессиональных врачебных знаний, но и формированию принципов деонтологии и этики, гуманного и милосердного отношения к психиче-

ским больным, имело неопределимое воспитательное значение для подрастающего поколения и развития полноценных гармоничных личностей.

Список литературы

1. Болучевская В. В. Общение врача: особенности профессионального взаимодействия. (Лекция 3). [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 3. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)
Boluchevskaya V. V. Communication of the doctor: features of professional interaction. (Lecture 3). [An electronic resource]//Medical psychology in Russia: electron. scientific magazine 2011. No. 3. URL: <http:// medpsy.ru>
Boluchevskaya V. V. Obshchenie vracha: osobennosti professional'nogo vzaimodeystviya. (Lektsiya 3). [Elektronnyy resurs] Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. 2011. No. 3. URL: <http:// medpsy.ru>
2. Куприянова Г.Г. Этика медсестры психиатрического учреждения. // Медицинская сестра. 2000. № 3.
Kupriyanova G.G. Ethics of the nurse of mental health facility. //Nurse. 2000. No. 3.
Kupriyanova G.G. Etika medsestry psikhiatricheskogo uchrezhdeniya. Publ. Meditsinskaya sestra. 2000. No. 3.
3. Силуянова И.В. Биоэтика в России: ценности и законы, М, 1997.
Siluyanov I. V. Bioethics in Russia: values and laws, Moscow, 1997.
Siluyanov I.V. Bioetika v Rossii: tsennosti i zakony, Moscow, 1997.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 2005. 271 с.
Smirnov S. D. Pedagogics and psychology of the higher education: from activity to the personality. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2005. 271 p.
Smirnov S.D. Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2005. 271 p.
5. Соловьев В. В поисках критериев эффективности преподавательского труда/Соловьев В., Курдюмов Г., Кулагин А. //Высш. образование в России. 1997. № 1.
Solovyov V. In search of criteria of efficiency of teaching work / Solovyov V., Kurdyumov G., Kulagin A.// Higher education in Russia. 1997. No. 1.
Solov'ev V. V poiskakh kriteriev effektivnosti prepodavatel'skogo truda/Solov'ev V., Kurdyumov G., Kulagin A. Publ. Vyssheie obrazovanie v Rossii. 1997. No.1.
6. Субботина Т.И., Терёшкина О.В., Иващенко Д.М. К вопросу применения исследовательского метода обучения студентов при освоении дисциплины «История медицины» / Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 1. С. 94–95.
Subbotina T. I., Teryoshkina O. V., Ivashinenko D. M. To a question of application of a research method of training of students at development of discipline "Medicine history" / the International magazine of experimental education. 2013. No. 1. P. 94–95.
Subbotina T.I., Tereshkina O.V., Ivashinenko D.M. K voprosu primeneniya issledovatel'skogo metoda obucheniya studentov pri osvoenii distsipliny "Istoriya med-

ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ГРУПП РИСКА

Э.Л. Ванданова

Статья представляет опыт работы по внедрению программ содействия реализации личностного потенциала подростков групп риска и определению их эффективности. Отмечается, что участие подростков в программе способствовало формированию навыков самопознания, личностной саморегуляции, устойчивой направленности личности в социально значимом ракурсе, интереса к учёбе, более активной и ответственной позиции по отношению к своей жизни, высокой мотивации достижения, толерантных установок в отношении представителей других этнических и социальных групп; росту самооценки, уровня притязания, веры в собственные силы; развитию более адекватной и содержательной Я-концепции. Автор данной статьи представляет программы коллектива психологов научной организации «ГРАТИС» и Академии социального управления под руководством Г. У. Солдатовой: психологи научной организации «ГРАТИС» (Ванданова Э.Л., Волкова П.А., Лобанова Ю.А., Соколова А.Е., Темежникова О.Б., Хохлова О.А.) осуществляли взаимодействие в тесном сотрудничестве с административно-педагогическим составом школ. Взаимодействие осуществлялось на всех уровнях социальной системы образовательного учреждения: 1) на уровне администрации: взаимодействие с администрацией школ (директором и заместителями директоров) по подготовке методических материалов школьных педагогических советов, решении организационных вопросов при организации экскурсии с профориентационными целями; 2) на уровне педагогического коллектива: организация семинаров по развитию социальной компетентности педагогических кадров, сотрудничество со школьными психологами в проведении социально-психологических мероприятий большого формата, консультировании родителей учащихся; 3) на уровне учащихся: организация тренинговой работы с подростками, организация индивидуального консультирования. Реализация обсуждаемых программ будет способствовать направлению активности подростков и молодёжи в социально полезные сферы и снижению уровня социальной напряжённости в российском обществе в целом.

Ключевые слова: социальная дезадаптация, девиантные подростки, психологическая поддержка, выбор профессии

PROGRAM FOR PREVENTION OF SOCIAL MALADJUSTMENT AND SOCIAL COMPETENCE IN ADOLESCENTS AT RISK

E. Vandanova

The article represents the experience of implementing programs to support the realization of the personal potential of adolescents at risk and to determine their effectiveness. It is noted that the participation of adolescents in the program contributed to the formation of self-knowledge skills, personal self-regulation, a stable orientation of the individual in socially significant perspectives, interest in learning, a more active and responsible attitude towards their lives, high motivation for achievement, tolerant attitudes towards members of other Ethnic and Social groups; The growth of self-esteem, the level of ambition, the belief in one's own strength; Development of a more adequate and meaningful self-concept. The author of this article represents the program of the team of psychologists scientific organizations «GRATIS» and Academy of social management under the guidance of G. U. Soldatova: psychologists scientific organizations "GRATIS" (Vandanava E. L., Volkova P.A., Lobanova, Y. A., Sokolova A. E., Temezhnikova O. B., Hohlova O.A.) cooperated closely with administrative and teaching staff of schools. The reaction is carried out at all levels of the social system of an educational institution: 1) at the level of the administration - interaction with school administration (Director and Deputy Directors) in the preparation of teaching materials, school teaching tips, dealing with organizational issues in the organization of excursions with a professional orientation purpose; 2) at the level of the teaching staff: organization of seminars on development of social competence of teachers - cooperation with school psychologists in conducting socio-psychological measures of large format, advising parents of students 3) at the level of the students: organization of training work with Teens, organization of individual counseling. Implementation of the discussed programmes will contribute to the direction of the activity of adolescents and youth in socially useful areas and reduce social tensions in Russian society in General.

Keywords: *social disadaptation, deviant adolescents, psychological support, choice of profession*

Современное состояние образовательной среды показывает, что категории детей группы риска стали широко распространены как по своему численному содержанию, так и по широкому спектру проблем, возникающих у детей, входящих в группы риска, в социуме и в пространстве образовательного процесса. К детям и подросткам «группы риска», при всем многообразии терминов, которые существуют в научной и методической литературе, чаще всего относят детей с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, неадекватном социальным нормам и требованиям ближайшего окружения (семьи, детского сада, школы и т.д.). Для более точного понимания, что же представляют собой дети группы риска, мы считаем необходимым осветить факторы возникновения социальной дезадаптации (семейный, школьный, социальный, средовой, соматический, психический, возрастной и коррекционно-профилактический и др.), поскольку от их вклада в формирование дезадаптивного или девиантного образа жизни зависит выбор методов профилактической и коррекционной работы [1].

Для формирования эффективных навыков общения, профилактики возникновения конфликтных ситуаций были использованы теоретические и концептуальные идеи повышения социальной компетентности [5]. Реализация программ профилактики социальной дезадаптации и повышения социальной компетентности у подростков групп риска включала в себя два направления работы. Это различные формы психо-

логической работы с подростками и организация специальных семинаров с педагогическими кадрами.

В рамках первого направления программы осуществлялось:

- проведение тренингов для подростков;
- проведение социально-психологического мероприятия большого формата;
- индивидуально-психологическую помощь детям из группы риска.

В рамках второго направления:

- проведение семинаров-тренингов;
- методическое консультирование психологов школьной психологической службы по организации мероприятий большого формата.

Всего в тренингах приняло участие 204 подростка, и 956 подростков приняло участие в больших социально-психологических мероприятиях.

Привлечение и отбор учащихся 6–7 классов, принадлежащих различным группам риска, для участия в программе

Для участия в программе в начале работы было проведено сплошное психодиагностическое обследование учащихся 6–7 классов, направленное на выявление возможных форм социальной дезадаптации, а также на оценку уровня социальной компетентности подростков.

Программа психодиагностического обследования была направлена на решение двух основных задач:

- отбор детей для участия в проекте;
- оценки эффективности программы.

Программа психодиагностического обследования разрабатывалась на основании опыта реализации предыдущего проекта, а также учета специфики данного проекта, в который входило развитие навыков самостоятельного выбора профессии как одного из признаков развития социальной компетентности личности подростков группы риска. Программа была направлена на оценку таких показателей, как развитие и адекватность Я-концепции, толерантность и мотивы выбора профессии.

1) Развитие и адекватность Я-концепции (на основе методик самоописания, содержащих самопрезентации).

2) Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Солдатова, Кравцова, Хухлаев, Шайгерова) [6]. Стимульным материалом составляют утверждения, отражающие отношение к окружающему миру, другим людям и социальные установки в сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека. Опросник включает три субшкалы: этническая толерантность; социальная толерантность; толерантность как черты личности.

3) Методика анализа привлекательности профессий, позволяющая оценивать развитие компетенций (фрагмент «Методики ФСА» Е.Б. Моргунова: построение рейтинга профессий [2]). Методика состоит в заполнении форм контрольного перечня привлекательности профессий.

По результатам тестирования были сформированы тренинговые группы.

Проведение тренингов с подростками в школах

Программы профилактики социальной дезадаптации и повышение социальной компетентности у подростков группы риска содержали тренинги, разработанные под научным руководством доктора психологических наук Г.У. Солдатовой [3;4;5], которые имели единую цель и задачи.

Цели: стимулирование социальной активности подростков, развитие навыков и умений продуктивного общения, содействие успешному профессиональному самоопределению подростков

Задачи:

развитие позитивного социального потенциала: социального интереса, социальной чувствительности, социального воображения;

- понимание социально-психологических законов поведения человека как члена определенной группы;
- формирование навыков эффективного взаимодействия в малой социальной группе (команде);
- развитие креативности и способности к выходу за пределы стереотипного восприятия;
- развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации;
- формирование навыков и умений позитивного и эффективного взаимодействия с представителями разных социальных групп;
- развитие сензитивности и социального внимания в ситуациях межличностного взаимодействия;
- развитие коммуникативной компетентности;
- формирование умений позитивного разрешения конфликтов;
- ориентация на самореализацию в просоциальных продуктивных видах активности;
- формирование устойчивой просоциальной мотивационной тенденции к самореализации в профессиональной деятельности;
- формирование активной, ответственной, самостоятельной жизненной позиции, в том числе и по отношению к выбору будущей профессии;
- формирование у подростков навыков самопознания: самонаблюдения, рефлексии, самодиагностики;
- формирование у подростков навыков самопрезентации;
- ориентация подростков в многообразии мира профессий;
- приобретение знаний о своих возможностях и осознание своих предпочтений;
- знакомство с миром профессий;
- знакомство с основами психологического профессиографирования;
- знакомство с конкретными видами профессиональной деятельности и профессионалами;
- формирование активной и ответственной жизненной позиции, готовности к самостоятельному выбору и принятию личной ответственности.

Программа тренингов состояла из 3-х модулей, которые содержали в себе занятия направленные на детализацию задач в зависимости от социально-психологических характеристик групп.

Основные направления работы в тренингах:

- 1) формирование навыков эффективного сотрудничества, коммуникативных навыков,
- 2) толерантных установок, навыков эффективного разрешения конфликтных ситуаций,
- 3) профориентация,

4) профилактика ксенофобии и агрессии.

Для каждой из групп была подготовлена программа социально-психологического тренинга из 16 занятий. В рамках организации тренинговой работы работали психологи и волонтеры (Ванданова Э.Л., Волкова П.А., Лобанова Ю.А., Соколова А.Е., Темежникова О.Б., Хохлова О.А.).

Оказание индивидуальной психологической поддержки подросткам

Индивидуальная помощь подросткам оказывалась еженедельно после основных занятий по запросу самих школьников, их родителей, административно-педагогического состава школы. В большинстве это были запросы классных руководителей. Индивидуальная психологическая помощь оказывалась детям с выраженными дезадаптивными тенденциями, выявленными в ходе диагностического обследования и зафиксированными в психологическом заключении.

Основные проблемы группы риска, зафиксированные у подростков, принимавших участие в проекте, были следующие: низкий самоконтроль; склонность к выражению физической и вербальной агрессии; наличие обостренного внимания к проявлению сексуальности; низкая мотивация; заниженная самооценка; тревожность.

Поэтому консультации были направлены на коррекцию высокого уровня тревожности; обучения навыкам саморегуляции и снижения агрессивности и конфликтности; обучения навыкам адекватного социального взаимодействия со сверстниками; полоролевых позиций. По итогам проведенной индивидуальной работы с ребятами можно говорить о позитивной динамике в различных сферах, эмоциональной, когнитивной, изменении поведенческих паттернов.

Проведение социально-психологических мероприятий большого формата

Социально-психологические мероприятия большого формата проводились в школах г. Москвы и Московской области. Была проведена акция «Шаг в будущее».

Цель акции: повышение информированности подростков о проблеме выбора профессии.

Задачи:

- расширение информационного пространства подростков в плане выбора профессии;
- формирование навыков самостоятельного выбора профессии;
- развитие творческих способностей и активизация воображения;
- формирование у подростков позитивного социального потенциала.

Акция состояла из двух этапов:

- 1) информационного, целью которого являлось интерактивное информирование о профессиях;
- 2) этапа активного взаимодействия, целью которого являлось формирование навыка самостоятельного выбора профессии.

В акции приняли участие учащиеся 6-го по 11-е классы (рис. 1).



Рис. 1. Участники акции

Преамбула акции состояла в следующем: кадровое агентство «Профессионал» открывает свой филиал в школе. По школе развешиваются двери с табличками «юрист», «программист», «дизайнер», «психолог», «руководитель-менеджер», «специалист по финансам и банковскому делу». Каждый ученик мог подойти и открыть двери, за которыми находится основная информация о профессии. Далее агентство приглашает школьников пройти в Зал голосований и выбрать будущую профессию. Голосование осуществлялось жетонами, которые опускались в урны с четырьмя прорезями, которые обозначали различные способы выбора. Выбор можно было осуществить исходя из 4х предложенных позиций: интересная для меня; высокооплачиваемая; желательная для родителей; престижная (о престиже профессии [7]).

Социально-психологическое мероприятие «Шаг в будущее» вызвал большой интерес со стороны школьных психологов и классных руководителей. Поэтому были организованы методические консультации с целью ознакомления педагогов и психологов с опытом работы по организации подобных мероприятий (акций, конкурсных игр, игр-тренингов).

Психологическое тестирование подростков, участвовавших в проекте, проведенное до и после тренинга, подтверждает эффективность разработанной программы. Участие подростков в проекте способствовало формированию у них устойчивой мотивации к профессиональному самоопределению и самореализации.

Оценка эффективности программы тренингов

Оценка эффективности производилась на основании:

- рейтинга профессий;
- оценивания у подростков группы риска готовности сделать самостоятельный и профессиональный выбор.

Критерии, заложенные в основу оценки эффективности программы тренингов представлены далее.

1) Отношение к миру профессий. Многие аспекты восприятия, осознания и принятия человеком окружающего мира: самосознание, Яконцепция, социальная идентичность, самоотношение, социальные установки, мотивы и ценности находят

свое выражение в выборе профессий. В отношении к миру профессий выражается как личный опыт человека, так и его прогноз относительного своего будущего.

2) Осознание подростком своих возможностей. Дети уже в раннем возрасте обнаруживают связь между собственными намерениями, действиями и их последствиями во внешнем мире. Оценивая собственные способности сквозь призму общественного сознания, в процессе взаимодействия с окружающим миром человек формирует интегральный образ себя самого, как деятеля. Этот образ представляет собой активное осознание субъектом своих возможностей проживать свою жизнь так, как он этого хочет. В исследовании приняло участие подростков, учащихся 6–11 классов из школ № 460 и № 476 г. Москвы в возрасте 12–17 лет.

1. *Оценка самостоятельности выбора учащимися 6–7 классов.* Учащимся предлагался список профессий: юрист, программист, специалист по финансам и банковскому делу, дизайнер, психолог, руководитель-менеджер. Учащимся предлагалось ответить на вопрос: имеют ли они представление о той или иной профессии, и готовы ли к профессиональному выбору. Большинство учащихся имели представления об этих профессиях. См. Таблицу 1.

Таблица 1

Распределение оценок выбора профессий

Профессии	Простые средние	"Не знаю"	Кол-во ответивших
юрист (адвокат, прокурор, судья, юрист в компании и т.п.)	5,7	1%	386
программист, компьютерщик, специалист в области IT	5,6	2%	384
специалист по финансам и банковскому делу	5,6	2%	385
дизайнер	5,1	2%	384
руководитель-менеджер	5,1	2%	386
психолог	4,4	2%	385

В ходе исследования нами были получены следующие результаты.

Рассмотрев самый простой показатель привлекательности – долю выборов каждой профессии (этот показатель часто называют рейтингом), увидим, что профессии юриста, программиста и специалиста по финансам и банковскому делу являются наиболее популярными из списка предложенных. Далее предлагалось оценить каждую профессию с учетом следующих характеристик: интересная для меня; высокооплачиваемая; желательная для родителей; престижная. См. таблицу 2.

Таблица 2

Рейтинги привлекательности профессий.

Профессия	Привлекательная для самого учащегося (%)	Привлекательна для окружения (%)
Юрист	9	34
Дизайнер	8	35
Программист, компьютерщик	7	29
Руководитель, менеджер	6	23
Психолог	5	24
Специалист в области финансов и банковского дела	5	24

Доля респондентов, выбравшая профессию как привлекательную лично для себя, оказалась меньше, чем доля респондентов, выбравшая профессию как привлекательную для социального окружения (в данном случае желательную для родителей).

Что касается содержательной стороны рейтинга привлекательности, профессии юрист, программист и дизайнер являются наиболее привлекательными профессиями со значительным «отрывом» от всех остальных. Такие профессии, как психолог, специалист в области финансов и банковского дела и руководитель, занимают также высокие, но второстепенные позиции.

2. *Выбор профессии в качестве привлекательной учащимися 6–7 классов.* Входящее тестирование проводилось в СОШ № 460 со всеми учащимися 6–7 классов, но для дальнейшей обработки брались результаты 86 школьников. Входящее тестирование в СОШ № 476 проходило аналогичным образом, к расчету принимались наиболее достоверные результаты 52 школьников. Результаты входного тестирования учащихся таковы.

СОШ № 460: интересная для меня – 87 значений, желательная для родителей – 35 значений, отсутствие выбора – 71 значение;

СОШ № 476: интересная для меня – 44 значений, желательная для родителей – 26 значений, отсутствие выбора – 34 значение. См. рис. 2, 3.

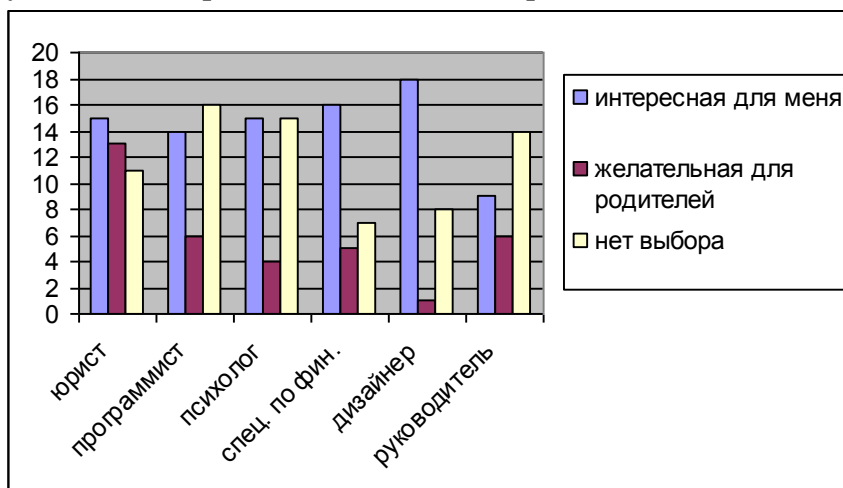


Рис 2. Выбор профессии учащимися 6–7 классов СОШ № 460 по результатам входного тестирования

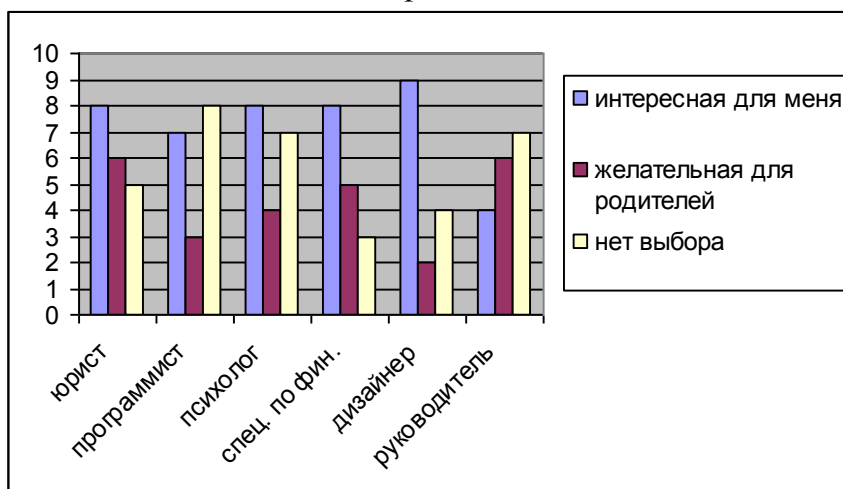


Рис 3. Выбор профессии учащимися 6–7 классов СОШ № 476 по результатам входного тестирования

Выходящее тестирование проводилось только в СОШ № 460, поскольку к моменту окончания проекта СОШ № 476 претерпевала реорганизацию. Вместе с тем, психологи, проводившие работу с подростками в данных группах, отмечали возросшую степень способностей к принятию самостоятельного выбора. Результаты психодиагностического исследования, проведенного после программы тренингов, существенно различались с результатами входящего тестирования. Количество самостоятельных выборов в среднем возросло. На рисунке 4 кривая, обозначающая выбор «интересная для меня», располагается выше, чем «отсутствие выбора», «желательная для родителей» См. рисунки 4 и 5.

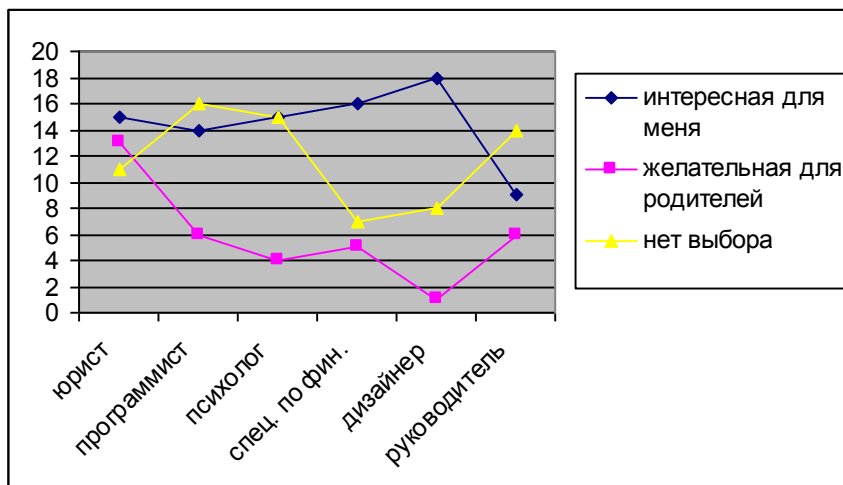


Рис 4. Выбор профессии учащимися 6–7 классов СОШ № 460 по результатам входного тестирования

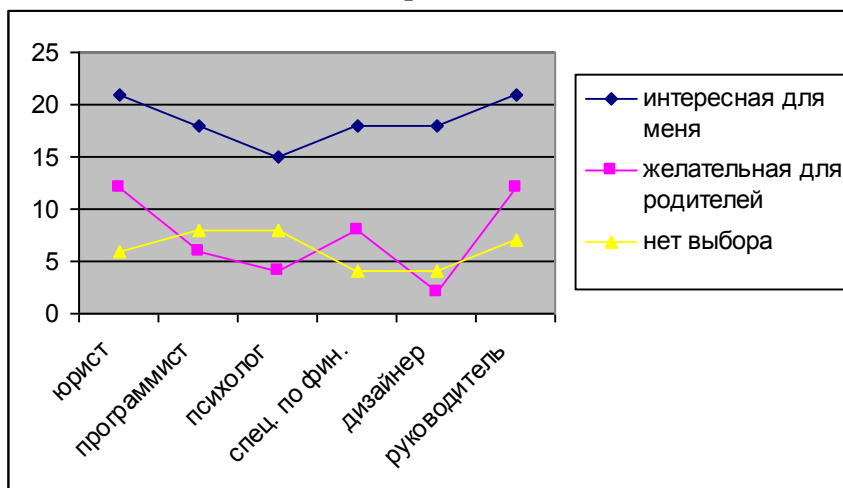


Рис 5. Выбор профессии учащимися 6–7 классов СОШ № 460 по результатам выходного тестирования

По результатам показателей приведенных на графиках мы видим, что сократилось количество отрицательных ответов и увеличились положительные ответы, что свидетельствует о появлении навыков анализировать свои способности и возможности.

Анализ соотношений между двумя видами оценок профессии отдельными индивидами – до проведения тренингов повышения социальной компетентности и после – показывает, что эти оценки, как правило, согласованы между собой. Эти взаимосвязи между ответами отдельных индивидов подтверждают выводы о положительных корреляциях между проведенным комплексом мероприятий (тренингов) и возрастанием компетенций профессионального определения.

Оценка эффективности разработанных и апробированных программ свидетельствует об определенных положительных сдвигах по компонентам, связанным с ценностно-нравственным самоопределением подростков. Программы профилактики социальной дезадаптации и повышения социальной компетентности у подростков групп риска способствовали росту базовых компетенций профессионального самоопределения у подростков группы риска. Это было отмечено в возрастании:

- базовых навыков самопрезентации и умения анализировать собственные возможности, чтобы они могли соответствовать требованиям современного общества;
- навыков распределения мотивов выбора профессии у подростков групп риска;
- знаний о качествах, необходимых в разных типах профессиях.

Значение проведенной работы для муниципального, регионального и Федерального уровней состоит в возможности использования результатов в других образовательных организациях. Разработанные технологии являются универсальным инструментом для работы с подростками «групп риска» и применимы для любых образовательных учреждений системы общего образования.

Список литературы

1. Дети группы риска в общеобразовательной школе / Под ред. С.В. Титовой. СПб., 2008.
Children at risk in secondary school / Under. edited by S.V. Titova. St. Peterburg, 2008.
Deti gruppy riska v obsheobrazovatel'noi shkole / Pod. red. S.V. Titovoi. St. Peterburg, 2008.
2. Моргунов Е.Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение: учеб. для бакалавров: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. «Менеджмент» / Е. Б. Моргунов. 3е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2011. 561 с.
Morgunov E.B. Personnel management: research, evaluation, training: textbook for bachelors: textbook. for students in higher. proc. institutions enrolled in the eg. Management / E.B. Morgunov. 3e Izd., Rev. and extra Moscow: Publ. Yurayt, 2011. 561 p.
Morgunov E.B. Upravlenie personalom: issledovanie, ocenka, obuchenie: ucheb. dlya bakalavrov: ucheb. dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenii, obuchayushihsy po napr. "Menedzhment" / E. B. Morgunov. 3e izd., pererab. i dop. Moscow: Publ. Yurayt, 2011. 561 p.
3. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макаручук А.В., Щепина А.И., Лютая Т.А. Разные, но равные: большие психологические игры. М.: Центр СМИ МГУ, 2004 (изданная при поддержке United Way Moscow).

- Soldatova G.U., Shaigerova L.A., Makarchuk A.V., Shchepina I.A., Savage T.A., Different but equal: great psychological game. Moscow: Publ. Media Centre MSU, 2004 (published with the support of United Way Moscow).
- Soldatova G.U., Shaigerova L.A., Makarchuk A.V., Shepina A.I., Lyutaya T.A. Raznye, no ravnye: bol'shie psihologicheskie igry. Moscow: Publ. Media Centre MSU, 2004 (izdannaya pri podderzhke United Way Moscow).
4. Тренинги толерантности /Под редакцией Г.У.Солдатовой. М.: Центр СМИ МГУ, 2006 (изданная при поддержке United Way Moscow).
Training tolerance /edited by G. U. Soldatova. Moscow: Publ. Media Centre MSU, 2006 (published with the support of United Way Moscow).
Treningi tolerantnosti /Pod redakciei G.U.Soldatovoi. Moscow: Publ. Media Centre MSU, 2006 (izdannaya pri podderzhke United Way Moscow).
5. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий /Под редакцией А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. М.: Смысл, 2006.
Social competence of the class teacher: directing collaborative action /edited by A.G. Asmolov, G.U. Soldatova. Moscow: Publ. Meaning, 2006.
Social'naya kompetentnost' klassnogo rukovoditelya: rezhissura sovmestnyh deistvii /Pod redakciei A.G. Asmolova, G.U. Soldatovoi. Moscow: Publ. Smysl, 2006.
6. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности (учебно-методическая разработка) / Л.А. Шайгерова, Т.Ю. Прокофьева, О.А. Кравцова, Г.У. Солдатова. Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова Москва, 2003. С. 112.
Workshop on psychological diagnostics and research of tolerance (educational-methodical development) / L.A. Shaigerova, T.Y. Prokofiev, O.A. Kravtsova, G.U. Soldatova. Media Centre, Moscow State University M.V. Lomonosov. Moscow, 2003. P. 112.
Praktikum po psihodiagnostike i issledovaniyu tolerantnosti lichnosti (uchebnometodicheskaya razrabotka) / L.A. Shaigerova, T.Yu. Prokof'eva, O.A. Kravcova, G.U. Soldatova. Publ. Media Centre, Moscow State University M.V. Lomonosov. Moscow, 2003. P. 112.
7. Пряжников Н.С. Профорентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). Москва: Вако, 2005. 288 с.
Prjazhnikov N. With. Career guidance in school: games, exercises, questionnaires (grades 8–11). Moscow: Publ. Vako, 2005. 288 p.
Pryazhnikov N.S. Proforientaciya v shkole: igry, uprazhneniya, oprosniki (8–11 klassy). Moscow: Publ. Vako, 2005. 288 p.



**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ДО ТРЕХ ЛЕТ**

Ю.А. Ведутенко, Н.С. Мартыненко, С.В. Козлова

В данной статье рассматриваются аспекты обучения иностранным языкам детей в период развития от 1 до 3 лет. Л.С. Выготский выделил 5 скачков или «кризисов»: кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. Особенностью «кризисного» периода от года до трех является то, что дети обучаются по «собственной программе», черпая знания из окружающей среды. Поскольку программа задается самим ребенком исходя из того, что интересного он видит вокруг себя, учитель вправе изменять обучающее пространство, тем самым вводя новые темы и влияя на содержание «собственной программы» ребенка. Вторым годом жизни – ответственный период речевого развития. В первом полугодии наиболее интенсивно развивается понимание речи, во втором – активная речь. Словарный запас напрямую связан с двигательной активностью ребенка. Как правило, лексикон в этом возрасте варьируется от 50 до 100 слов. Обучение происходит благодаря тому, что дети повторяют эмоции и речь взрослых, копируют их действия. Все умственные процессы очень активны, основными когнитивными операциями являются обобщение предметов и разделение их на группы. Выготский отмечает, что ребенку проще усвоить язык до возраста 3-х лет. В том случае, когда ребенок только начинает обучаться языку после прохождения кризиса 3-х лет, процесс усвоения будет происходить менее эффективно и более медленно, чем если бы оно было начато в «оптимальные» сроки.

Ключевые слова: *раннее обучение иностранному языку, когнитивные операции, психолингвистические этапы обучения иностранному языку, критические точки, «собственная программа» ребенка, речевое развитие*

PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO YOUNG LEARNERS UP TO THE AGE OF THREE

J. Vedutenko, N. Martinenko, S. Kozlova

This article discusses the psychological aspects of teaching foreign languages to children from 1 to 3 years old. Lev Vygotsky identified 5 “crises” occurring in the development of children: newborn crisis, 1-year crisis, 3-years crisis, 7-years crisis and 13-years crisis. The crisis period from 1-year to 3-years is the period when children learn through self-constructed programs from their environment. Educators can adjust the learning environment but not the program itself. Age two is crucial for children’s speech development. During the first half a year the child rapidly develops speech understanding and the second

half a year he or she develops active speech. The increase of vocabulary is connected with physical activity at this age. There are about 50–100 words in babies' vocabulary. Children imitate adults in their actions and emotions, and that's why the role of adults in children's development is crucial. Cognitive processes are very active at the second year and the brain is capable to differentiate and group objects. Overall, according to Vygotsky, the period from birth to 3 years is the most effective for foreign language acquisition. After this crisis period the learning process is less effective and slower.

Keywords: *early foreign language education, cognitive operations, psycho-linguistic stages of foreign language acquisition, critical points, child's own programme, language development*

Сегодня каждый заботливый родитель пытается воспитать всесторонне развитого и гармоничного ребенка. Стремясь дать ребенку благотворную почву для духовного, умственного и физического роста, родители зачастую водят детей на занятия, посвященные раннему развитию. В наши дни не вызывает сомнений, что дети в раннем возрасте наиболее активны, они впитывают информацию в невероятных количествах и с большой легкостью. Это относится к знаниям обо всем, что их окружает, и, в частности, к изучению иностранного языка.

Рынок образовательных услуг предлагает широкий спектр обучающих программ от языковых центров для детей с 3-х месячного возраста. Не секрет, что малыши обладают «языковым чутьем», которое позволяет им восстановить структуру языка. При этом ребенок обогащает свой лексикон и знание о грамматических правилах не в процессе заучивания, а осмысляя систему языка, путем применения своего собственного речевого опыта, а также посредством запоминания и воспроизведения небольших речевых образцов (высказываний других людей).

Попадая в иноязычную среду, присущие детям коммуникативные потребности побуждают их осваивать иностранный язык. Это объясняет тот факт, что когда ребенок, оказывается в другой стране на длительный период времени, то уже через месяц он не замечает, что говорит на другом языке. Осознание того, что этот самый ребенок использовал иностранный язык, приходит лишь по возвращении в свою родную среду. Дети буквально «впитывают» язык естественным образом, в случае если опыт иноязычного общения приходится на сенситивный период освоения языка.

Изучение иностранного языка не может идти в отрыве от познания иноязычной культуры. Ввиду познавательного интереса ребенку становится важным узнать, как самые обычные, иногда даже бытовые вещи происходят в другой стране. В свою очередь, пополнение знаний о других странах и культурах существенно влияет на умственное развитие ребенка. Расширяя внутреннюю картину мира путем приобщения детей к другой языковой культуре, мы развиваем их познавательные потребности, расширяем кругозор, влияем на умственные способности.

«... исследования физиологии мозга, с одной стороны, и детской психологии, с другой, показали, что ключ к развитию умственных способностей ребенка – это его личный опыт познания в первые три года жизни, т.е. в период развития мозговых клеток. Ни один ребенок не рождается гением, и ни один – дураком. Все зависит от стимуляции и степени развития головного мозга в решающие годы жизни ребенка» [2].

Понимание процессов, способствующих гармоничному росту ребенка, а также организация обучения в соответствии с возрастной периодизацией по способу вос-

приятия ребенком языка – не только залог эффективного освоения иностранного языка, но и гарант полноценного развития личности ребенка.

Данная статья посвящена первому психолого-лингвистическому этапу обучения иностранному языку, основанному на трудах выдающегося советского психолога Льва Семеновича Выготского. В соответствии с его достижениями в области детской психологии и когнитивистики, авторы статьи составили список аспектов языка, которые следует поставить на первый план в обучении ребенка английскому языку в возрасте от 1 до 3 лет, а также описали результат, который можно ожидать по завершении этого этапа.

Л.С. Выготский определяет психическое развитие как «процесс, характеризующийся единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» [1]. Периоды плавного, почти незаметного внутреннего изменения личности ребенка сменяются периодами резких сдвигов, конфликтов. Микроскопические изменения, «накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования» [1].

Выготский выделяет 5 таких скачков или «кризисов»: кризис новорожденного, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. К началу каждого нового возрастного периода складывается специфическая «социальная ситуация развития». Это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Именно эта социальная действительность – «основной источник развития» [1].

Таким образом, именно приближение к «кризисным точкам» должно служить сигналом к изменению процесса обучения. Обратим внимание на первый кризисный период, выделяемый Выготским (этап от 1 до 3 лет). Особенностью познания мира для детей этого возраста является спонтанное обучение по «собственной программе» ребенка, в процессе которой он черпает знания из окружающей среды [1].

Таким образом, мы можем повлиять на среду, в которой происходит обучение, но не на «собственную программу» обучения ребенка. Эффективным приемом будет учет нужд с опорой на когнитивные возможности ребенка (главные факторы, определяющие «собственную программу») и создание наиболее благоприятной среды для всестороннего развития, в том числе и языкового. В таком случае следует определить, какой должна быть идеальная среда для освоения иностранного языка в раннем возрасте и какие приемы могут быть эффективно применены преподавателем.

Второй-третий год жизни – ответственный период речевого развития. На базе речевых умений у годовалого ребенка в ходе обучения и воспитания развиваются понимание речи взрослых и активная речь, в том числе и иноязычная. Темп развития этих сторон речевой деятельности различен. В первом полугодии наиболее интенсивно развивается понимание речи, во втором (точнее, в последней четверти года) – активная речь.

Навык понимания речи продолжает постепенно развиваться на протяжении всего этапа. Этот процесс связан с повышенной двигательной активностью ребенка: он хорошо передвигается по комнате и на участке, сталкивается с большим количеством предметов, вещей, перебирает, рассматривает их. На данном этапе запас понимаемых слов ребенка целесообразно расширять до 50–100 слов. На практике такой

объем может быть достигнут посредством активизирования лепетной речи – с помощью введения отдельных облегченных слов (maow-maow, quack-quack, woof-woof). Обеспечить более эффективное запоминание слов поможет многократное называние окружающих предметов или производимых в данный момент действий.

Кроме того, работа по развитию речи и ориентировки ребенка в окружающем пространстве должна проходить одновременно. Роль взрослого в развитии этого аспекта является ключевой. Известно, что дети этого возраста прекрасно имитируют не только звуки и речевые образцы, но и действия взрослых. Если взрослый начинает прыгать и сопровождает прыжки соответствующим глаголом на иностранном языке 'jump', то при многократном повторении такого действия, ребенок начнет копировать его, понимать, а затем рассматривать слово 'jump' как инструкцию для определенного действия – прыжка.

Таким образом, взрослые помогают ребёнку познавать мир, привлекая его внимание к определённым предметам, разговаривая во время игры, читая книги, задавая вопросы. Родители и воспитатели являются посредниками между окружающим миром и ребёнком, делая этот мир более понятным и доступным для него. Именно обучение при помощи инструкций и взаимодействия с другими людьми так характерно для человеческого разума.

Дети на втором году жизни готовы учиться отыскивать нужные им предметы. Когнитивные процессы развиваются, и ребенок уже осваивает дифференцирование как на родном, так и на иностранном языке, если условия иноязычной языковой среды поддерживались с рождения. Дети могут узнавать в чем-то сходные предметы, например, слова, похожие по звучанию, (шар, шарф/mouse, house), по внешнему виду (утка, курица/dog, cat).

Важнейшей когнитивной операцией, которая становится доступна ребенку на этом этапе, является группировка. Навыку группирования предметов, имеющих одно и то же название (машина), но при этом разные внешние признаки (большая, маленькая, зелёная, красная), также необходимо уделять большое внимание, так этот этап развития ребенка наиболее благоприятен для освоения данной операции. Опора на вышеупомянутые операции при составлении программы обучения иностранному языку в раннем возрасте поможет ребенку скорее освоить изучаемый материал.

Затрагивая вопрос о том, стоит ли начинать раннее обучение иностранному языку, Выготский отмечает, что ребенку проще усвоить язык до возраста 3-х лет. В случае, когда ребенок только начинает обучаться языку после прохождения 3-х летнего кризиса, процесс усвоения будет происходить менее эффективно и медленно, чем если бы обучение началось в более раннем возрасте. Более того, «слишком позднее обучение уже не играет такой роли в развитии, которую оно играет тогда, когда происходит в оптимальные сроки» [1].

В случае с началом освоения языка эти сроки составляют возраст от 1 до 3 лет. Введение иностранного языка в раннем детстве позволяет ребенку проделать тот же естественный путь в его изучении, который был пройден во время освоения родного языка, т.к. ребенок находится в сенситивном периоде освоения языка, а значит, все познавательные процессы, отвечающие за языковое обучение, еще активны.

Подводя итог вышесказанному, можно выделить следующие условия успешного освоения иностранного языка детьми до трех лет. Первым и определяющим фактором, нацеленным на обучение малышей сообразно их психофизиологическому разви-

тию, является создание языковой среды. Психологически важно, чтобы данная среда была присуща лишь изучаемому языку. К среде мы относим не только характер взаимодействия по методу «погружения», но и ресурсы, которые в идеале должны быть аутентичными, в то же время доступными для понимания. Обучение должно носить характер «следования» интересу ребенка, в то же время среда создается взрослым человеком, соответственно ребенка будет интересовать то, что предложено окружающей его обстановкой.

Следующий фактор – частая смена деятельности, материалов и технологий. Важно, чтобы все, о чем говорят с ребенком, подкреплялось его ощущениями, восприятием, действиями. В данном случае уместным будет применить так называемые «мультисенсорные» технологии.

Велика роль взрослого (как учителя, так и родителя), который рассматривается ребенком как пример для подражания, речевой образец и поддержка. Нужно понимать, что обучение в группе возможно, но опыт ребенок перенимает лишь от взрослого человека, а не сверстника.

Последнее, что хотелось бы отметить, невозможность ожидания сиюминутного отклика от ребенка. Освоение языка немыслимо без «молчаливого» периода, когда ребенок получает знания, но еще не способен их демонстрировать. «Молчаливый» период освоения может длиться довольно долго, при этом взрослый должен внимательно отмечать, понимает ли его ребенок. Результат на данном этапе – правильное следование инструкциям взрослого.

Изучение как родного, так и иностранного языка – многоступенчатый процесс, которому при желании можно посвятить всю жизнь, и чем раньше мы начнем, тем лучше. Мозг ребенка готов к этой работе с самого рождения. «В свете научной информации, мы начинаем осознавать, что зачастую лучшие годы жизни с точки зрения изучения иностранных языков проходят, не обеспечивая пищевой центр речи» [3]. Механизмы усвоения языка со временем утрачивают свою удивительную способность впитывать язык и «реконструировать» грамматику. Благодаря глобализации, современный мир стал теснее, границы государств становятся все более размытыми и потребность в иноязычном общении стала актуальна как никогда. Знание иностранных языков стало насущной необходимостью, как в начале прошлого века возникла необходимость научить массы читать и писать. Обучение иностранному языку с раннего возраста облегчает путь к свободному говорению.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Стенограмма доклада с Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию/ Дошкольное образование, 1935, № 08/2006.
Vigotskiy L. Studing and development in pre-school age. Transcript of the report at Russian national conference on fostering of pre-school children. /Publ. Pre-school education, 1935, No. 08/2006
Vigotskiy L.S. Obuchenie i razvitie v doshkolnom vozraste. Stenogramma doclada s Vserossijskoy konferentsii po doshkolnomy vospitaniyu. Publ. Doshkolnoye obrazovanie. 1935, No. 08/2006
2. Масару Ибука. После трех уже поздно. М.: РУС-СЛИТ, 1992. 80 с.

- Masaru Ibuka. Kindergarten is Too Late. Moscow: Publ. RUS-SLIT, 1992. 80 p.
- Misaru Ibuka. Posle treh uzhe pozdno. Moscow: Publ. RUS-SLIT., 1992. 80 p.
3. Монтанаро С.К. Понимание человека. Важность первых трех лет жизни / пер. с англ. Л.Н. Калининковой. СПб.: Реноме, 2013. 203 с.
- Selvana Montanaro. Understanding the human being. St. Petersburg. Publ. Renome, 2013. 203 p.
- Montanaro S.K. Ponimanie cheloveka, Vazhnost' pervih trekh letzhizni. St. Petersburg. Publ. Renome, 2013. 203 p.

УДК 159.922.7

РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА СОГЛАСНО Л.С. ВЫГОТСКОМУ

**М.Д. Гайдамакина, К.Ю. Долженкова, М.А. Панфилова,
М.А. Харченко, И.В. Широкова**

В данной статье, посвященной дню рождения Л.С. Выготского, анализируется его уникальный сборник избранных трудов «Психология развития ребенка». Л.С. Выготский проделал долгий путь в детской психологии, чтобы этот раздел науки помогал решать практические задачи обучения и воспитания ребенка. Авторы статьи рассматривают кризисы и периодизацию, затронутые в главе «Вопросы детской психологии» сборника. Кризис, по Л.С. Выготскому, это переломный пункт в нормальном течении психического развития, который возникает на стыке двух возрастов и знаменует начало перехода от одного этапа психического развития к другому. В каждом периоде детства постепенно возникают формы творческой деятельности. В данной статье описываются четыре основные формы связи действительности и воображения, выделенные Л.С. Выготским. Развитие фантазии зависит от опыта, потребностей и интересов ребенка, а также от комбинаторной способности и упражнений в этой деятельности. На основании анализа главы «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» авторы выделяют ведущую линию развития дошкольника – игру. В школьном возрасте с помощью игры у ребенка развивается внутренняя речь, логическая память, абстрактное мышление. Игра способствует развитию волевых качеств, подчинения правилам. Значительное внимание в статье уделяется умственному развитию детей в процессе обучения. Л.С. Выготский утверждает, что умственное развитие напрямую зависит от процесса обучения, а процесс обучения зависит от развития ребенка. Выделяются два важных понятия, которые помогают понять взаимосвязь между развитием и обучением ребенка на определенных этапах взросления: зоны ближайшего и актуального развития. Для успешного развития ребенка педагог должен создать условия зоны ближайшего развития. Таким образом, по мнению Л. С. Выготского, развитие и обучение ребенка зависит от ряда факторов, которые необходимо учитывать: возраст, творческие и игровые способности, зоны ближайшего и актуального развития.

Ключевые слова: кризисы развития, игра, зона ближайшего развития, зона актуального развития, творческая деятельность, умственное развитие

CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION BY I. S. VYGOTSKY

M. Gaidamakina, K. Doljenkova, M. Panfilova, M. Kharchenko, I. Shirokova.

In this article, dedicated to the birthday of L. S. Vygotsky, analyzes a unique collection of selected papers "the Psychology of child development". L. S. Vygotsky has come a long way in child psychology, a branch of science that helped solving practical problems of teaching and upbringing of the child. In the Chapter "Issues of child psychology", the authors examine crisis periods, which according to L. S. Vygotsky, is a turning point in the normal course of mental development. These crisis, generally occur at the junction of two ages, highlighting the transition from one stage of psychological development to another. In each period of childhood gradually arise the forms of creative activity. This article describes four main forms of connection reality and imagination, selected by L. S. Vygotsky. The development of imagination depends on experience, needs and interests of the child, as well as from combinatorial ability and exercises in this activity. Based on the analysis of the Chapter "Play and its role in the mental development of the child", the authors highlight the leading line of development of the preschool child - game. At school age through play the child develops inner speech, logical memory, abstract thinking. The game promotes the development of volitional qualities and obedience to rules. Considerable attention is paid to mental development of children in the learning process. L. S. Vygotsky asserts that cognitive development depends on the learning process and, the learning process depends on the development of the child. There are two important concepts that help to understand the relationship between development and education of the child at certain stages of maturation: the zone of proximal and actual development. To ensure successful development of the child, the teacher must create the conditions of the zone of proximal development. Thus, according to L. S. Vygotsky, development and learning of a child depends on a number of factors that must be considered, such as: age, creative and gaming abilities the zone of proximal and actual development.

Keywords: *crises of development, game, zone of proximal development, zone of actual development, creative activity and intellectual development*

Среди памятных дат, отмечаемых РГПУ им. А. И. Герцена, есть одна, которая занимает особое место для педагогов и психологов – это день рождения Льва Семёновича Выготского (05/17.11.1896 – 11.06.1934), выдающегося советского психолога, чьи труды известны во всем мире.

Л.С. Выготского и РГПУ (ЛГПИ им А.И. Герцена) тесно связывают два периода деятельности института: 1927–1928 гг. и 1932–1934 гг [2]. Именно в эти периоды великий советский ученый-психолог работал, творил и трудился в стенах данного учебного заведения.

В характеристике, выданной институтом, сообщается о Л.С. Выготском следующее: «Штатный профессор, беспартийный. Крупный ученый в области педологии, ученый с мировым именем. Руководит аспирантскими семинарами, научно-исследовательской работой аспирантов, работой научно-экспериментальной лаборатории, ведет курс «Трудного детства» на Педагогическом отделении. Является консультантом кафедры по линии научной работы. Живет и работает постоянно в

Москве, в Ленинград приезжает на одну шестидневку в месяц, тем не менее играет роль одного из руководящих работников кафедры» [1].

Удивительная и очень плодотворная жизнь Л.С. Выготского уместилась всего в 38 лет. Но и за столь короткий срок он оставил огромное наследие, более 100 работ по проблемам общей, детской, педагогической психологии, дефектологии, нейропсихологии и психологии искусства. Его работы – это кристально чистая логика и настоящий дар предвиденья ученого; его идеи неисчерпаемы, оригинальны и актуальны по сегодняшний день.

Во многом именно исследованиям Л. С. Выготского мы обязаны современным пониманием основных закономерностей психического развития ребенка. Л.С. Выготский сделал очень многое, чтобы детская психология как наука могла решать практические задачи обучения и воспитания детей, по-новому подходить к проблемам целостного психического развития ребенка.

Результатом его деятельности в этом направлении является серьезная и уникальная работа, сейчас – сборник избранных трудов «Психология развития ребенка», который посвящен основным возрастным и педагогическим проблемам детской психологии: общим вопросам периодизации детства, роли игры в психическом развитии ребенка, возрастным кризисам, проблемам обучения и умственного развития и др.

Кризисы и периодизация

Л.С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным.

Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего:

- I.** Кризис новорожденности (0–2 месяца)
Младенчество (2 месяца – 1 год)
- II.** Кризис одного года
Раннее детство (1–3 года)
- III.** Кризис трех лет
Дошкольный возраст (3–7 лет)
- IV.** Кризис семи лет
Школьный возраст (8–12 лет)

Кризис новорожденности

Связан с изменением жизненных условий. Ребенок из привычной среды попадает совсем в другие условия. При рождении все резко изменилось. Из водной среды ребенок попадает в воздушную. Дышать и питаться нужно самостоятельно. Идет адаптация к новым условиям.

Кризис одного года

В этот период у ребенка появляются новые потребности. Это возраст проявления самостоятельности, и различные эмоциональные и аффективные проявления – ответная реакция ребенка на непонимание взрослых. В этот период проявляется детская речь. Она достаточно своеобразна, отлична от взрослой, но в то же время она со-

ответствует ситуации и эмоционально окрашена, появляется произвольность движений и жестов, управляемость.

Кризис трех лет

Кризис трех лет предшествует кризису семилетнего возраста и является одним из наиболее сложных жизненных периодов ребенка. Ребенок выделяет свое «Я», отделяется от взрослых и пытается построить с ними другие «более взрослые» отношения. Л.С.Выготский выделяет 7 характеристик кризиса трехлетнего возраста:

- 1) негативизм,
- 2) упрямство,
- 3) строптивость,
- 4) обесценивание,
- 5) стремление к деспотизму,
- 6) протест-бунт,
- 7) своеволие.

В этот период ребенок настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он требует, чтобы с его мнением считались. Очень четко прослеживается линия проявления самостоятельности. Ребенок хочет все делать сам.

Кризис семи лет

Кризис семи лет может проявиться в промежутке приблизительно от 6 до 8 лет. Так как в этом возрасте практически все дети идут в школу, то данный период связан с открытием для себя новой социальной позиции – позиции школьника. В этом возрасте самосознание ребенка меняется, происходит переоценка ценностей. Одним из проявлений кризиса семи лет является кривляние, натянутость поведения вследствие разграничения внутренней и внешней жизни. Все эти проявления проходят, когда ребенок вступает в следующий возрастной этап.

Новообразования к концу кризиса:

- внутренний план действий;
- возникновение интегративного мышления, рефлексии;
- формирование иерархии побуждений, иерархии мотивов;
- рождение Я-концепции, самооценки.

Воображение и действительность

Л.С.Выготский отмечает, что творческая деятельность возникает не сразу, а медленно и постепенно, развиваясь из более простых форм в более сложные, и в каждом периоде детства имеет свою форму и далее оказывается в непосредственной зависимости от других форм нашей деятельности.

Лев Семёнович выделяет 4 основные формы связи деятельности воображения с действительностью, фантазии и реальности.

Первая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека. Отсюда Выготский делает вывод: чтобы создать прочные основы для творческой деятельности ребенка, необходимо расширять его опыт.

Следовательно, комбинирующая деятельность является лишь дальнейшим усложнением сохраняющей деятельности. Фантазия опирается на память, располагая ее данные в новые сочетания.

Второй формой связи фантазии и реальности является другая, более сложная связь, на этот раз не между элементами фантастического построения и действительностью, а между готовым продуктом фантазии и каким-нибудь сложным явлением действительности. Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии, это объясняет бедность детского воображения.

Третьей формой связи между деятельностью воображения и реальностью является эмоциональная связь.

Эта связь, с одной стороны, проявляется в том, что всякая эмоция стремится воплотиться в образы, соответствующие этому определенному чувству, «подбирая» впечатления, мысли и образы, созвучные владеющему нами сиюминутному настроению. Но, с другой стороны, существует и обратная связь – когда воображение влияет на чувства. Любое построение фантазии влияет на чувства: само построение может не существовать в действительности или не соответствовать ей (как в иллюзиях), но вызываемое им чувство реально переживается человеком, захватывает его.

Четвертая форма заключается в том, что фантазия, воплотившись в вещи, начинает реально существовать.

Построение фантазии может быть чем-то совершенно новым, не бывшим в опыте человека и не соответствующим реально существующему предмету, но, воплотившись в вещи, начинает реально существовать и воздействовать на другие вещи (различные технические приспособления, машины или орудия).

В основе творчества стоят восприятия внешние и внутренние. Сначала ребенок накапливает материал, затем его перерабатывает. Важнейшими составными частями этого процесса являются диссоциация и ассоциация воспринятых впечатлений. Заключительный этап – комбинация отдельных образов. Полный круг этой деятельности будет завершен тогда, когда воображение воплощается, или кристаллизуется во внешних образах. Деятельность воображения зависит от опыта, от потребностей и интересов, в которых эти потребности выражаются, от комбинаторной способности и упражнения в этой деятельности, воплощения продуктов воображения в материальную форму; зависит далее от технического умения и от традиций.

Игра и ее роль в психическом развитии ребенка

Выготский говорит о том, что игра – ведущая линия развития в дошкольном возрасте, а не преобладающая форма деятельности. Игра создает зону ближайшего развития ребенка, т.к. в игре ребенок выше своего возраста, выше своего обычного поведения, он как бы на голову выше самого себя. Это обусловлено возникающими в дошкольном возрасте потребностями, приводящими к игре. Они заключаются в возникновении у ребенка желаний, которые не реализуются немедленно. Игра же становится воображаемой иллюзорной реализацией нереализуемых желаний, но не единичных, а обобщённых.

Критерий, по которому возможно выделение игровой деятельности ребенка из общей группы других форм деятельности, Выготский обозначает как то, что в игре ребенок создает мнимую ситуацию. Игра характеризуется наличием правил, вытекающих из мнимой ситуации и наоборот. Игра с мнимой ситуацией есть существенное новое, невозможное для ребенка до трех лет, это новый вид поведения, сущность ко-

того заключается в том, что деятельность в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной связанности.

В школьном возрасте с помощью игры у ребенка развиваются внутренние процессы: внутренняя речь, логическая память, абстрактное мышление. Игра, также учит ребенка подчиняться правилам, а не собственным импульсам, – так развивается воля. Правила есть внутреннее самоограничение. Таким образом, игра – источник развития, т.к. за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. В игре создается новое отношение между смысловым полем, т.е. между ситуацией в мысли и реальной ситуацией. Движение в смысловом поле – самое главное в игре.

Подводя итог, Выготский говорит о том, что игра – действительная особенность дошкольного возраста. У школьника она существует в ограниченной деятельности (например, спортивные игры).

Умственное развитие детей в процессе обучения

Для Л.С. Выготского одним из важных вопросов являлся вопрос об отношении между процессами обучения и развития. Он утверждал, что развитие должно совершить свои определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Следовательно, умственное развитие напрямую зависит от процесса обучения, а процесс обучения зависит от развития ребенка.

Обучение начинается задолго до школьного обучения. Оно начинается уже в раннем возрасте. Существует установленный и неоспоримый факт – обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребенка. Л.С. Выготский также употребляет два очень важных понятия, которые помогают осознать взаимосвязь между развитием ребенка и обучением в определенные стадии развития, – это зона ближайшего развития и актуальное развитие. Уровень актуального развития ребенка характеризует самостоятельные успехи развития, итоги развития на вчерашний день. Уровень актуального развития – это когда ребенок может самостоятельно решать задачи. Это будет означать, что у него созрели определенные функции для решения определенных задач. А зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день. Когда ребенок самостоятельно не может решить задачу, ему может помочь взрослый. Это говорит о том, что определенные функции для решения данной задачи у ребенка находятся еще на стадии созревания. То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра сможет решить самостоятельно. Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывая не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания, утверждал Л.С. Выготский.

Учение о зоне ближайшего развития позволяет выдвинуть формулу, гласящую, что только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию. Правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие.

Для обучения существуют оптимальные, т.е. наиболее благоприятные сроки. Слишком ранние и слишком поздние сроки обучения всегда оказываются, с точки зрения развития вредными, неблагоприятно отражающимися на ходе умственного развития ребенка. Для динамики умственного развития в школе и для относительной успешности ученика более важным, более влиятельным, более могущественным мо-

ментом оказывается не уровень умственного развития на сегодняшний день, а зона ближайшего развития. То, что созревает, оказывается более важным.

Есть все основания полагать, что роль обучения в развитии ребенка заключается в том, что обучение создает зону ближайшего развития ребенка. Учитель в процессе обучения создает ряд зародышей, т.е. вызывает к жизни процессы развития, которые должны проделать свой цикл развития для того, чтобы принести плоды. Таким образом, чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы школьного обучения.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2005. 512 с.
Vygotsky, L. S. Psychology of child development. Moscow: Publ. Smysl, 2005. 512 p.
Vygotckij, L. S. Psihologija razvitija rebenka. Moscow: Publ. Smysl, 2005. 512 p.
2. ФМИ им. А. И. Герцена. Оф. В-34. Л. 24
FMI them. A. I. Herzen. Of. V-34. L.24
FMI im. A. I. Gercena. Of. V-34. L. 24
3. ФМИ им. А. И. Герцена. Оф. В-34. Л. 18.
FMI them. A. I. Herzen. Of. V-34. L.18
FMI im. A. I. Gercena. Of. V-34. L. 18

УДК – 159.9

ЭКСПЕРИМЕНТ Л.С. ВЫГОТСКОГО – Л.С. САХАРОВА: МЕТОД ДВОЙНОЙ СТИМУЛЯЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ПОНЯТИЙ

**А.В. Москалец, А.С. Максименкова, Т.А. Воробьева,
Н.С. Старовойтова**

В данной статье изложен теоретико-методологический анализ эксперимента методики двойной стимуляции Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова и концепции синкретов и комплексов, созданной Л.С. Выготским по итогам этих экспериментов. Основным аспектом в изучении формирования понятий Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова являлся вопрос о закономерностях установления знаковой связи, об осмыслении развития знакового опосредования. Суть методики двойной стимуляции, по мнению исследователей, заключалась в том, что значение слова постепенно должно раскрываться перед испытуемым и по мере этого должно образовываться понятие. Весь ход образования понятий должен находиться под наблюдением, так как дается возможность зафиксировать принцип объединения предметов в группу посредством анализа структуры самой группы и объединения испытуемых. Львом Семёновичем Выготским и его сотрудниками в ходе развития понятий выделялось три основных ступени, каждая из которых складывается из нескольких фаз: первая ступень – синкретов; вторая ступень – комплексов; третья ступень – понятийный способ обобщения реальности. Кроме того, авторами концепции выделены критерии различения

синкретической формы и комплексной, представленных как функциональные эквиваленты смыслов слов, которые являются промежуточными периодами развития понятий и, в частности, присущи детям дошкольного возраста. Представлено, что главной характеристикой при различении комплексных форм мышления являются структуры групп в эксперименте. Предоставлено описание всех возможных конфигурации структуры комплекса. Изображено, что лишь обобщенные признаки предметов и их значения по-разному входят в структуру разнообразных комплексов.

Ключевые слова: мышление, речь, эксперимент, методы, понятия, комплексы, субъект, различия, связь, возраст, признаки

THE EXPERIMENT OF L.S. VYGOTSKY AND L.S. SAKHAROV: A METHOD OF DOUBLE STIMULATION FOR THE STUDY OF CONCEPT FORMATION

**A.V. Moskalets , A.S. Maksimenkova, T.A. Vorobyeva,
N.S. Starovoitova**

The article presents theoretical and methodological analysis of the double stimulation in the experiment of L. S. Vygotsky and L. S. Sakharov and analysis of idea of syncretic concepts and complexes, that was created by L. S. Vygotsky based on the results of his experiments. The main aspect in the study of the concepts' formation was the patterns of symbolic communication and understanding of the development of symbolic mediation. The technique of double stimulation implies that the meaning of the word gradually should be disclosed and thus would form a concept. The whole process of concept formation should be observed because of the opportunity to fix the principle of combining of objects in a group using analysis of the structure of the combined groups. L. Vygotsky has singled out three main stages in concept development: the stage of syncretism; the stage of the formation of complexes; the stage of potential concept formation. L. S. Vygotsky and L. S. Sakharov mark criteria for distinguishing syncretic from complex forms that are presented as functional equivalents of the meanings of words. They are intermediate stages in the development of concepts and, in particular, are inherent to children of preschool age. A key characteristic for differentiation of complex forms of thinking are the structures of the groups in the experiment. This article presents the description of all possible configurations of the structure of the complex and shows that only generalized characteristics of objects and their meanings belong to the structure of different complexes in different ways.

Keywords: thinking, speech, experiment, methods, concepts, systems, subject differences, the relationship, age, symptoms

В ходе развития культурно-исторической концепции Л.С. Выготским был проведён ряд исследований. Одним из популярных является эксперимент Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова, который направлен на формирование искусственных понятий. Результатом этого исследования стала теория синкретов и комплексов. Данные компоненты, по мнению авторов, представляются как функциональные эквиваленты значений слов, которые являются промежуточными этапами развития понятий, присущими, в частности, дошкольникам. Эксперимент до настоящего времени открывает возможности для различных интерпретаций теории и дискуссий о ней. Объектом иссле-

дования стало языковое мышление, а предметом являлась история развития знакового (речевого) мышления.

Этапы развития мышления и речи имеют различные исходные точки, но в определенный момент развития они начинают пересекаться, образуя единую систему речевого мышления. Так, Л.С. Выготским было выдвинуто предположение о том, что речь является средством, необходимым человеку для овладения деятельностью. С точки зрения онтогенеза это говорит нам о том, что ребенок овладевает сначала поведением другого человека, а затем своим собственным через усвоение культурного опыта общества, фиксированного в языке, то есть, когда язык включен в психическую деятельность как средство [1]. Авторы отмечают, что прежде чем изучать языковое мышление, необходимо исследовать специфические особенности развития речемышлительной деятельности, а не придерживаться принципа интериоризации языка и его включения в мыслительные процессы. Поэтому перед исследователями была задача найти единицу анализа, в которой сливались бы мыслительный и речевой компоненты в единую систему. В качестве этой единицы Л.С. Выготским было выбрано значение слова в качестве единства процессов обобщения, характеризующих единство процессов мышления. При этом Л.С. Выготский обращал свое внимание на изучении мышления, чем речи. Слово им рассматривалось позиции знака, а значение – как развивающаяся структура его предметного содержания [3].

Проводя анализ методов исследования понятий, Л.С. Выготским и Л.С. Сахаровым были выделены две группы методов. Первая – методы, получившие распространение в различных системах тестов для измерения умственной одаренности. Вторая – методы, названные Л.С. Выготским методами исследования абстракции [2]. В опытах над абстракцией испытуемому предъявлялось последовательно или одновременно множество впечатлений. Испытуемый по инструкции или без нее должен был выделить сходные элементы из общей массы впечатлений, положительно абстрагировать их. Показателями сформированности процессов абстракции служили скорость и правильность выполнения инструкции.

Словесное определение понятия является главным методическим приемом в первой группе методов. Сюда же был отнесен метод изучения глубины понятий. В качестве основного изъяна этих методов Лев Семёнович и Леонид Соломонович подчеркивают абсолютизацию словесной формы понятий. В этом случае содержание понятия выражается в иных словах, благодаря чему игнорируется понятие предмета. Вторая группа методов строится на выявлении общего признака в совокупности предметов и обобщении этого признака. Выготский Л.С. и Сахаров Л.С. подчеркивают, что недостатком этих методов является недооценка роли слова в процессе образования понятия.

Итак, и в первом и во втором случаях нарушается единое течение процесса образования понятия, в котором должны быть представлены и знак, и предметное содержание понятия. Поэтому было необходимо создать методику, разрешающую экспериментально проследить процесс формирования понятия, то есть процесс наполнения знака значением, следовательно, изменение использования знака по мере формирования знаковой функции [3].

Для создания методики исследования развития понятий Лев Семёнович и Леонид Соломонович применили методику формирования искусственного понятия Н. Аха. В своих исследованиях Н. Ах смоделировал процесс присвоения словом значе-

ния. Основной его задачей являлось доказательство того, что для возникновения понятий недостаточно наличия ряда слов и предметов и механического накопления ассоциаций между тем и другим [3]. В итоге Н. Аху удалось предусмотреть условия формирования понятия, относящиеся как к содержанию, так и к знакам, но сам механизм создания понятия показать ему не удалось. Данная методика была функциональной, понятия действительно образовывались, но вопрос о различных способах использования знака по мере развития сигнификативной функции не получил должного рассмотрения.

Однако Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров были заинтересованы не столько закономерностями, связанными с представлением о цели, с принятием задачи, сколько развитием средств понятийного мышления. Следовательно, было нужно построить эксперимент таким образом, чтобы ход развития предметного содержания знака, который должен происходить по мере обретения знаком функции средства решения задачи, стал наблюдаемым [3].

С точки зрения этой позиции классификация в эксперименте Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова должна быть оценена как нормативная, так как в конце эксперимента испытуемый должен прийти к определенному представлению о том, что предоставленным словом называются определенные фигуры с предложенными свойствами. Тем не менее план, заложенный в нее, не известен испытуемому. Единственный способ его раскрыть – констатация его ошибок и одновременное увеличение числа конкретных предметов, обладающих значимыми признаками в числе прочих. Всё вышесказанное дает основания считать классификацию в данном эксперименте нормативной классификацией со скрытым нормативом.

Исследования Д.Н. Узнадзе также вызвали интерес Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова. Однако методы, использованные Д.Н. Узнадзе, дали возможность лишь зафиксировать, что понятийное мышление при формировании проходит несколько стадий, на которых оно значительно отличается от своих совершенных форм.

Основным принципом методики сформированности искусственных понятий Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова было то, что вначале давались предметный ряд и задача, а знаковый ряд разворачивался постепенно. Цель была неизменна и дана изначально, а значения слов раскрывались постепенно, что и позволило в конечном счете выявить сам процесс присвоения этих средств испытуемыми.

По мнению исследователей, суть методики двойной стимуляции заключается в следующем: значение слова постепенно раскрывается перед испытуемым и по мере этого должно формироваться понятие. Весь процесс образования понятия становится наблюдаемым, так как дается возможность зафиксировать принцип объединения предметов в группу посредством анализа структуры самой группы и пояснения испытуемых. В исследовании авторами была предложена коллекция фигур разной высоты, формы, цвета и плоскостных размеров, представляющая собой неорганизованное целое. Она была неправильна, асимметрична. Разные характеристики предметов могли встречаться неодинаковое количество раз. В ее основу были положены четыре экспериментальных понятия, связанных с определенными словами, написанными на нижней стороне фигуры, не видной испытуемому. В содержание каждого понятия входили два признака, одно понятие охватывало все высокие и большие фигуры, другое – все высокие и маленькие, третье – все низкие и маленькие, четвертое – низкие и большие. Эксперимент протекал в форме игры. Вся игра состояла из ряда попыток.

Испытуемый должен был правильно выставить все фигурки, имеющие ту же надпись, что и образец. Задачу можно было правильно решить только тогда, когда ребенок мог образовывать экспериментальные понятия, лежащие в основе экспериментальных слов.

В качестве достоверности данных, которые могут быть получены на основе этой методики, авторы подчеркивают, что слово в экспериментах проходит те три стадии, которые намечаются в онтогенезе детских понятий. Сначала оно является индивидуальным знаком, то есть именем собственным (ступень синкретов). Потом оно оказывается фамильным знаком, то есть именем собственным, связанным с рядом конкретных предметов с помощью ассоциаций (ступень комплексов). В итоге, оно становится общим абстрактным понятием (понятийный способ обобщения реальности). Одни дети проходят все три стадии, другие останавливаются на середине. Таким образом, имеется экспериментально организованная картина онтогенеза понятий и возможность аналитического исследования функциональной роли слова на всех стадиях онтогенеза [1].

Ступень синкретов состоит из 3-х этапов.

1. Этап проб и ошибок, когда объединение происходит с помощью отдельных проб, наугад.
2. Ребенком выбираются пространственно-временные отношения, которые служат основанием для распределения предметов по группам. Данный тип синкретов имеет объективную привязку. Однако качества, на которые ориентируется ребенок, носят случайный и крайне неустойчивый характер, они произвольны (субъективны).
3. Ребенок объединяет те предметы, которые являются представителями одной из синкретических групп, собранных ребенком прежде. Результатом становится такая «свалка» объективно не связанных между собой предметов. Но ребенок подвергает тот же синкретический принцип вторичной обработке. Хотя суть этого двойного синкретизма по-прежнему заключается в субъективности, в нем как бы просматривается некая своеобразная упорядоченность. Субъективность как будто несколько более объективирована в том смысле, что принцип объединения имеет больше отношения к самим предметам, чем раньше [3]. Этот этап, по сути, является переходом к следующей ступени образования понятий.

Комплексы, как и синкреты, являются функциональными эквивалентами понятий, однако представляют собой следующий этап на пути к понятийному способу обобщения реальности. Для синкрета основание объединения – внепредметные отношения, для комплекса – сами предметы.

Л.С. Выготский характеризует комплексы как способ объединения конкретных предметов, основанный на выделении не субъективных, а объективных признаков предметов [3].

Л.С. Выготским было выделено пять типов комплексов. Рассмотрим каждый из них.

1. Ассоциативный комплекс имеет ядро в виде любого предмета. К ядру могут подбираться другие предметы, которые имеют ассоциативную связь с любым из признаков, замечаемых ребенком в ядерном предмете. Одни предметы подбираются на основании цвета, другие – по форме, третьи – по размеру и т.д. Подчеркивается, что любая ассоциативная связь между ядром комплекса и его элементом может быть основой для объединения предметов в ассоциативный комплекс (не только прямое тож-

дество признаков, но и их сходство или контраст, их ассоциативная связь по смежности и т. д.). Важно отметить, что это всегда конкретная связь.

2. Комплекс-коллекция. Основой подбора предметов является взаимное дополнение по определенному параметру, например по форме, цвету, величине. Этот обобщенный признак является ядром коллекции. После идет выбор предметов, которые отличаются от образца по этому признаку. Результатом данного комплекса становится группа предметов в виде набора основных цветов, форм и т.д. Здесь четко выдерживается принцип ассоциации по контрасту. Эту форму комплексного мышления Л.С. Выготский отождествляет с ситуативно-функциональным принципом классификации, часто используемым детьми и взрослыми. Таким образом, совокупность ситуативного и функционального обобщения формируют на этом этапе развития понятийное мышление значения слов.

3. Цепной комплекс характеризуется тем, что функция образца и принцип отбора предметов сдвигаются от предмета к предмету по цепочке. Ребенок к образцу, желтому треугольнику, подбирает фигуры с углами. После подбирает к ней фигуры синего цвета, если последняя из подобранных фигур окажется синего цвета и т. д. В процессе образования комплекса совершается переход от одного признака к другому и от предмета к предмету.

4. Диффузный. В этом комплексе признак является единственным и обобщенным, например, форма, или цвет, или величина. Его особенностью является размытое значение слова. Конкретные значения какого-либо признака, связанные ассоциативными связями, ребенок подбирает к образцу – к треугольнику: сначала другие треугольники, затем трапеции, шестиугольники, квадраты, полуокружности, круги. Диффузный комплекс отличается от цепного тем, что значение слова изменяется не по разным признакам, а внутри одного признака, который положен в основу объединения. Структура класса остается цепочкообразной.

5. Псевдопонятие. В основу его образования кладется единый признак, например, цвет, с единым значением. Отмечено, что именно с помощью псевдопонятий возможно речевое взаимопонимание между партнерами по коммуникации в тех случаях, когда один из них находится на стадии комплексного мышления, а второй мыслит понятиями.

Таким образом, комплексы по Выготскому – такой способ объединения конкретных предметов, который основывается на выделении не субъективных, но действительно существующих, объективных признаков предметов [3]. Их особенностью от синкретов является отличие по двум признакам: связности и объективности. Под связностью понимается структурированность группировок, в основе которой лежит развитие значения слова и появление его в комплексном мышлении. Характеристику объективности Л.С. Выготский обозначает при помощи термина «фактический» – в противоположность «логическому».

Понятийный способ обобщения реальности является последней стадией развития понятий. В исследовании Л.С. Выготским и Л.С. Сахаровым было выявлено, что весь процесс образования понятий становится доступным только тогда, когда человек имеет возможность фиксировать принцип объединения предметов в группу путем анализа структуры самой группы и объяснения испытуемых. Понятие возникает тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления, с помо-

щью которого ребенок постигает и осмысливает окружающую его действительность [3]. Важно отметить, что решающая роль в образования истинного понятия принадлежит слову.

В целом исследование Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова показало, что из синкретических образов и связей, из комплексного мышления, из потенциальных понятий на основе употребления слова в качестве средства образования понятия возникает своеобразная сигнификативная структура, которую мы можем назвать понятием в истинном значении этого слова.

Список литературы

1. Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. Субъект познания / Ответственный редактор В.В. Петухов. Редакторы-составители Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. М., 1998
Vygotksy, L. S. , Sakharov L. S. A study of concept formation: double stimulation technique // Readings in General Psychology. Issue III. The subject knowledge / Editor V.V.Petuhov, editors-compilers Y. B. Dormashev, S.A.Kapustin. Moscow, 1998.
Vygotksy, LS, LS Sakharov A studio formationis rationem: General History Quaestiones duplex // ars excitanda. Issue III. Subiectum scientiae / Summum Author VV Petukhov, et compilavit Edited by JB Dormash, SA Kapustin. Moscow, 1998.
Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 32–47.
Sakharov L. S. On the methods of researching concepts. Publ. Cultural-Historical Psychology. 2006. No. 2. P. 32–47.
Sakharov LS In investigationis modos: Historia conceptus. Publ. Cultural Philosophy. 2006. No. 2. P. 32–47.
2. Юдина Е.Г. Эксперимент Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 48–59.
Yudina E.G. Experiment L.S. Vygotsky and L.S. Sakharov: a cultural-historical retrospective. Publ. Cultural-Historical Psychology. 2006. No. 2. P. 48–59.
Yudina E.G. Experimentum L.S. Vygotsky – L.S. Sakharov: a historico-cultural retrospectiva. Publ. Cultural Philosophy. 2006. No. 2. P. 48–59.

УДК 159.9

КНИГА «ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА» Л.С. ВЫГОТСКОГО, ПРОЧИТАННАЯ НАМИ СЕГОДНЯ

К.Н. Рябова

Даже спустя много лет после написания Л.С. Выготским «Психологии искусства», исследователи разных стран продолжают обращаться к его работе и использовать его идеи. Интерес к данной тематике с годами не только не стихает, а становится все сильнее, волнует человечество, а вместе с ним и научное сообщество.

Социальные катаклизмы, изменение общественного уклада и смена поколений лишь обостряли проблематику, актуализируя её в переходные периоды. Преданные забвению ранее, а именно в советский период, фундаментальные труды Л.С. Выготского, в наше время оказались вновь востребованными. Содержащийся в них концепт разработки теории способностей, и творческих в том числе, учитывающих индивидуальные различия и возрастные особенности, а вместе с тем экспериментально-опытный материал, подтверждающийся научными выкладками, представляют собой уникальную базу для дальнейшей работы по данному направлению.

Вклад Л.С. Выготского в понимание психологии творческих процессов и искусства огромен, и нам предстоит еще не одно десятилетие осмыслять работу этого исследователя.

***Ключевые слова:** психология искусства, Л.С. Выготский, катарсис, искусство, чувства, сознание*

**THE BOOK «PSYCHOLOGY OF ARTS” BY L. S. VYGOTSKY,
READED BY US TODAY
K. Ryabova**

Even many years after L.S.Vygotsky wrote "The Psychology of Art," researchers from different countries continue to refer to his work and use his ideas. Interest in this subject not subside over the years, and becomes increasingly worried about humanity, and with it the scientific community. Social cataclysms, changes in the social order, and the change of generations only exacerbated the problems, actualizing it in transitional periods. Earlier devoted to oblivion, namely in the Soviet period, the fundamental works of LS Vygotsky, in our time were once again in demand. The concept of development of the theory of abilities contained therein, including creative ones, which take into account individual differences and age features, and at the same time experimental experimental material, supported by scientific calculations, is a unique basis for further work in this direction.

Contribution to the understanding of the psychology of creative processes and art, is very huge and we have to more than one decade to reflect on the work of this researcher.

Keywords: psychology of art, L. S. Vygotsky, catharsis, art, feelings, consciousness

Человечество во все времена терзает множество проблем, и одной из самых загадочных, является проблема раскрытия тайны творчества, сущности, а также природы креативных способностей личности. Интерес к данной тематике с годами не только не стихает, а становится все сильнее, волнуя человечество, а вместе с ним и научное сообщество. Социальные катаклизмы, изменение общественного уклада и смена поколений лишь обостряли проблематику, актуализируя её в переходные периоды.

Глобализация и интеграция всех сфер жизни общества и другие ранее невиданные социальные процессы, способствующие уничтожению этнокультурных ценностей народов, достижения технического и научного прогресса и связанные с этим открытия, необходимость выживания в критических условиях, соперничество стран в геополитическом пространстве – все это вызвало необходимость в инновационных подходах в практике и теории по обозначенной ранее проблематике.

Решающая роль на сегодняшний день без всяких преувеличений принадлежит человеческому капиталу, а ключом, позволяющим решить обозначенную задачу, является творческий потенциал личности.

Преданные забвению ранее, а именно в советский период, фундаментальные труды Л.С. Выготского, в наше время оказались вновь востребованными. Содержащийся в них концепт разработки теории способностей, и творческих в том числе, учитывающих индивидуальные различия и возрастные особенности, а вместе с тем экспериментально-опытный материал, подтверждающийся научными выкладками, представляют собой уникальную базу для дальнейшей работы по данному направлению [1; 2].

В этом контексте оказались востребованными преданные забвению в советский период фундаментальные труды Л.С. Выготского. В них содержатся концептуальные разработки теории способностей, в том числе творческих, с учетом возрастных особенностей и индивидуальных различий, а также опытно-экспериментальный материал, подтверждающий научные выкладки.

Лишь после смерти автора его работа «Психология искусства» была опубликована и вместе с тем получила всеобщее признание. Выготский готовит в ней новые психологические идеи, составляющие его главный вклад в науку, а также резюмирует свои другие работы.

Методологическая значимость «Психологии искусства» Л.С. Выготского с годами не уменьшается, сложная диалектика эстетического, биологического и психического, которую пытался постичь автор в области психологии творческих процессов и психологии искусства, привлекает в настоящее время множество исследователей в этой области. Осмысление роли искусства в человеческом поведении в подходе Л.С. Выготского звучит совершенно по-другому, по-новому.

Если говорить о психологии художественного творчества, то ни к одному труду не обращаются так часто, как к «Психологии искусства» Л.С. Выготского. Обращение к классическим произведениям различных жанров легло в основу исследования Выготского. Помимо ряда журнальных статей и заметок, три литературных исследования – о композиции новеллы, о Крылове, о Гамлете – лежат в основе многих анализов. Автор ставит вопрос о том, что превращает произведение в творение искусства, что же делает его художественным.

Как можно проследить по Л.С. Выготскому, центральной идеей психологии искусства, как продукта художественного творчества, является идея признания «искусства общественной техникой чувства» [1]. Тезис о том, что искусство является некоторой совокупностью эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции, обосновывается автором.

Анализ ученым природы искусства происходит с позиции историко-культурного подхода. Изначально оно возникает в качестве сильнейшего орудия в борьбе за существование и как бы дополняет и расширяет жизнь и её возможности. Поэтому мы изложим в этом контексте несколько тезисов, которые получили своё освещение в работе «Психология искусства»:

- особой формой человеческой активности является реакция;
- аффект, чувство, эмоция, переживание выступает как ось эстетического поведения;

– в качестве психологии художественного творчества и эстетического наслаждения должна рассматриваться эстетика;

– одного чувства недостаточно для создания произведения искусства, нужен также творческий акт преодоления этого чувства.

Л.С. Выготский считал катарсис основным эффектом искусства, как вида художественного творчества, что также привнесло в его работу новизну.

Аффективное противоречие, как он полагал, есть в любом произведении художественного творчества, оно же обнаруживает взаимно противоположные ряды чувств и приводит к их взаимоуничтожению путем столкновения между собой, что можно назвать главным и истинным эффектом художественного произведения.

Помимо ранее указанного, в работе Л.С. Выготского «Психология искусства» нашло свое место подробное рассмотрение и раскрытие таких феноменов, как эмоции, фантазия, воображение и интуиция, а также их значения и роли в творческом процессе [1].

Чувства и фантазии, в представлении Л.С. Выготского, настолько тесно связаны и неразрывны, что, по его предложению, рассматриваются как единый процесс. Можно понять благодаря этому предложению один из главных вопросов творчества – переход к художественным образам от жизненного материала.

Л.С. Выготский говорит о том, что любая эмоция и любое чувство воплощаются или стремятся воплотиться в известные образы, которые соответствуют этому чувству. Из этого можно предположить, что эмоция как бы имеет способность подбирать образы, впечатления и мысли, похожие тому настроению, которое преобладает над нами в эту минуту [3].

В деятельности фантазии найти разрешение может далеко не всякий избыток эмоции. Та эмоция, которая питает деятельность художественного воображения, это «умная» эмоция с элементом обобщения. Помимо выше сказанного, эмоции искусства социально значимы.

Л.С. Выготский также говорит об интеллектуализации перцептивных процессов: новая психологическая система образуется на более низких генетических ступенях, она объединяет мышление и восприятие в одно единое целое. Благодаря этому функции начинают работать одна внутри другой как составные части друг друга.

Достаточно смелый взгляд у Л.С. Выготского сложился на место интуитивной функции в творческом процессе. Он подверг критике абсолютизацию либидо З. Фрейда, но одновременно с этим подчеркивал, что, только прикоснувшись к области бессознательного и проникнув в неё, ученые смогут подойти крайне близко к вопросам искусства. Ведь непреходимая стена не отделяет сознание от бессознательного, а даже наоборот: сознательное вытесняется нами в подсознательную сферу, а процессы в части бессознательного имеют продолжение в сознании. Динамическая связь между обеими сферами нашего сознания происходит постоянно и не прекращается ни на минуту.

В качестве совершенно необходимого для жизни явления выступает искусство, не только биологически значимого, но и интеллектуального. Без этого невозможно развитие человека как разумного существа, да и невозможна психическая жизнь. Л.С. Выготский смог доказать, что именно на потребности уравнивать среду и организм в критические моменты основывается потребность в искусстве, как самая глубокая потребность человека. В то же время оно подготавливает такую направленность

поведения, которая потенциально заложена в нас, но не реализовалась в силу каких-то причин.

В выше обозначенном контексте научная школа Л.С. Выготского смогла заложить основу для последующих исследований творческой деятельности, исследований креативности и её составляющих (интуиция, воображение, эмоция, фантазия, наблюдение) в юности, детстве, взрослости, отрочестве.

Благодаря огромной работе, проделанной автором, в настоящее время мы можем вместе с другими исследователями обратиться к «Психологии искусства» Л.С. Выготского понять процессы психологии творческих процессов и искусства в целом, что дает возможность проникнуть в глубины человеческого «Я» на совершенно ином уровне.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. Минск: Современное слово, 1998. 474 с.
Vygotzky, L.S. Psychology of Art /L.S. Vygotzky. Minsk: Publ. The Modern Word, 1998. 474 p.
Vygotzkij L.S. Psihologiya iskusstva / L.S. Vygotzkij. Minsk: Publ. Sovremennoye slovo, 1998. 474 p.
2. Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера: хрестоматия по психологии художественного творчества. М.: Магистр, 1998. 573 с.
Vygotzky, L.S. To the question of the psychology of the actor's creativity: anthology on the psychology of artistic creativity. Moscow: Publ. Master, 1998. 573 p.
Vygotzkij L.S. K voprosu o psihologii tvorchestva aktera: hrestomatiya po psihologii hudozhestvennogo tvorchestva. M.: Publ. Magistr, 1998. 573 p.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском развитии / Л.С. Выготский. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
Vygotzky, L.S. Imagination and creativity in child development / L.S. Vygotzky. St. Petersburg: Publ. Union, 1997. 96 p.
Vygotzkij L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom razvitii / L.S. Vygotzkij. agination and creativity in child development / L.S. Vygotzky. St. Petersburg: Publ. Soyuz, 1997. 96 p.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Губенко Александр Владимирович

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии им. Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, Киев (Украина).

Gubenko Aleksandr Vladimirovich

PhD (Psychology), Senior Researcher of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology, (Kiev, Ukraine)

E-mail: alado2014@yandex.ru

Полякова Ольга Борисовна

Аспирант кафедры психологии и педагогики Государственного автономного учреждения города Москвы «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы»

(Москва)

E-mail: obp.csu@gmail.com

Научный руководитель:

Сикорская Лариса Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Государственного автономного учреждения города Москвы «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы»

(Москва)

Polyakova Olga B.

Postgraduate student of Institute for Additional Professional Education of Workers for Social Services of the Department of Labour and Social Protection of Population of Moscow

(Moscow)

E-mail: obp.csu@gmail.com

Scientific adviser: Sikorskaya Larisa E., doctor of pedagogical sciences, professor of Department of psychology and pedagogy of Institute for Additional Professional Education of Workers for Social Services of the Department of Labour and Social Protection of Population of Moscow

Сафронова Марина Сергеевна

Магистрант кафедры психолого-педагогического и социального образования ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

(Тамбов)

Научный руководитель: Гарашкина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

Safronova Marina S.

Graduate student of Department of psychological-pedagogical and social education of the "Tambov state University named G. R. Derzhavin"

(Tambov)

E-mail: Safronova1609@mail.ru

Scientific adviser: Garaskina Natalia V., doctor of pedagogical sciences, professor of the "Tambov state University named G. R. Derzhavin"

Сизых Маргарита Аркадьевна

Бакалавр кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина».

E-mail: rita-rini48rus@mail.ru

(Елец)

Научный руководитель: Меренкова Вера Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Sizykh Margarita Arkad'evna

A Bachelor student at Psychophysiology and Teaching Psychology Department of Bunin Yelets State University

E-mail: rita-rini48rus@mail.ru

(Yelets)

Scientific advisor: Merenkova Vera Sergeevna, Candidate of Psychology, Associate Professor of Psychophysiology and Teaching Psychology Department of Bunin Yelets State University

(Yelets)

Брисберг Татьяна Леонидовна

Аспирант кафедры психофизиологии и педагогической психологии ЕГУ им И.А. Бунина

(Елец)

Научный руководитель: Николаева Е.И., доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи РГПУ им. А.И. Герцена

(Санкт-Петербург)

Brisberg Tatjana Leonidovna

The PHD student of the department of psychophysiology and pedagogical psychology Bunin State University

(Yelets)

E-mail: brisberg@mail.ru

Scientific advisor: Nikolaeva E. I., doctor of biological Sciences, Professor, Department of developmental psychology and pedagogy, Herzen state pedagogical University family. A. I. Herzen

(Saint-Petersburg)

Бабарахимова Сайёра Бориевна

Ташкентский Педиатрический Медицинский Институт, ассистент кафедры психиатрии, наркологии, детской психиатрии, медицинской психологии и психотерапии

E-mail:sayorababaraximova2010@gmail.com

Республика Узбекистан.

(Ташкент)

Babarakhimova Sayyora Borievna

Tashkent Pediatric Medical Institute, assistant of the Department of Psychiatry, Narcology, Child Psychiatry, Medical Psychology and Psychotherapy

E-mail: sayorababaraximova2010@gmail.com

The Republic of Uzbekistan.

(Tashkent)

Ванданова Эльвира Леонидовна

доцент, кандидат психологических наук, заведующая отделом Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФГАУ «ФИРО», ФГАУ «Федеральный институт развития образования»

(Москва)

Vandanova Elvira L. Associate Professor, head of Center for strategy of development of education and organizational-methodical support programs Federal Institute of education development

(Moscow)

E-mail: vandanova67@mail.ru

Козлова Светлана Владимировна

Магистрант кафедры раннего обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации Российского государственного университета им. А.И. Герцена

(Санкт-Петербург)

E-mail: spv1986@yandex.ru

Научный руководитель: Парфенова Светлана Олеговна, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель кафедры Раннего обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации.

Kozlova Svetlana

The student of the Master study of training department of Early foreign language education and intercultural communication of Herzen State Pedagogical University

(Saint-Petersburg)

Scientific advisor: Parfenova Svetlana O. PhD, senior lecture of department of Early foreign language education and intercultural communication of Herzen State Pedagogical University

(Saint-Petersburg)

E-mail: Spv1986@yandex.ru

Мартыненко Наталья Сергеевна

Магистрант кафедры раннего обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации Российского государственного университета им. А.И. Герцена

(Санкт-Петербург)

E-mail: nsmartynenko94@gmail.com

Научный руководитель: Малова Ольга Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры Раннего обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации.

Martinenko Natalia

The student of the Master study of training department of Early foreign language education and intercultural communication of Herzen State Pedagogical University

(Saint-Petersburg)

Scientific advisor: Malova Olga V., PhD, senior lecture of department of Early foreign language education and intercultural communication of Herzen State Pedagogical University

(Saint-Petersburg)

E-mail: _nsmartynenko94@gmail.com

Ведутенко Юлия Александровна

Магистрант кафедры раннего обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации Российского государственного университета им А.И. Герцена

(Санкт-Петербург)

E-mail: julia.vedutenko@gmail.com

Vedutenko Julia

The student of the Master study of training department of Early foreign language education and intercultural communication of Herzen State Pedagogical University

(Saint-Petersburg)

Scientific advisor: Malova Olga V., PhD, senior lecture of department of Early foreign language education and intercultural communication of Herzen State Pedagogical University

(Saint-Petersburg)

E-mail: julia.vedutenko@gmail.com

Гайдамакина Маргарита Дмитриевна

Магистрант кафедры подготовки возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. (Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи РГПУ им.А.И.Герцена

Gaidamakina Margarita D.

The student of the Master study of training department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical University

(Saint-Petersburg)

Scientific adviser: Nikolaeva Elena I. doctor of biological sciences, professor, department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical University

E-mail: margaritagaid@mail.ru

Долженкова Кристина Юрьевна

Магистрант кафедры подготовки возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. (Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи РГПУ им.А.И.Герцена

Doljenkova Cristina Y.

The student of the Master study of training department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical Univesity (Saint-Petersburg)

Scientific adviser: Nikolaeva Elena I. doctor of biological sciences, professor, department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical Univesity

E-mail : doljenkova.cristina@yandex.ru

Панфилова Мария Александровна

Магистрант кафедры подготовки возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. (Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи РГПУ им.А.И.Герцена

Panfilova Mariya A.

The student of the Master study of training department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical Univesity (Saint-Petersburg)

Scientific adviser: Nikolaeva Elena I. doctor of biological sciences, professor, department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical Univesity

E-mail: manio1994@mail.ru

Харченко Мария Александровна

Магистрант кафедры подготовки возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. (Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи РГПУ им.А.И.Герцена

Kharchenko Mariya A.

The student of the Master study of training department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical Univesity (Saint-Petersburg)

Scientific adviser: Nikolaeva Elena I. doctor of biological sciences, professor, department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical Univesity

E-mail: irina-ha@bk.ru

Широкова Ирина Владимировна

Магистрант кафедры подготовки возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. (Санкт-Петербург)

Научный руководитель: Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи РГПУ им.А.И.Герцена

Shirokova Irina V.

The student of the Master study of training department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical Univesity (Saint-Petersburg)

Scientific adviser: Nikolaeva Elena I. doctor of biological sciences, professor, department of developmental psychology and pedagogy of family of Herzen State Pedagogical Univesity

E-mail: klemtina@yandex.ru

Москалец Александра Вячеславовна

магистрант первого курса Института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

(Санкт-Петербург)

E-mail: rex41@rambler.ru

Научный руководитель: Елисеева Марина Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой языкового и литературного образования ребенка университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург.

Moskalets Alexandra Vyacheslavovna

Graduate student of the Institute of Childhood of the Russian State Pedagogical University A.I. Herzen.

(St. Petersburg)

Scientific adviser: Eliseeva Marina Borisovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Language and Literary Education of the Child. A.I.Herzen

(St. Petersburg)

Воробьева Татьяна Александровна

магистрант первого курса Института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

(Санкт-Петербург)

E-mail: eternalobscurity@bk.ru

Научный руководитель: Доброва Галина Радмировна, доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка университета им. А.И. Герцена

(Санкт-Петербург)

Vorobyeva Tatiana Alexandrovna

Graduate student of the Institute of Childhood of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen.

(St. Petersburg)

Scientific adviser: Galina Dobrova, Doctor of Philology, Professor of the Department of Language and Literary Education of the Child. A.I. Herzen,

(St. Petersburg)

Максименкова Анастасия Сергеевна

РГПУ им. А.И. Герцена

магистрант первого курса Института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

(Санкт-Петербург)

E-mail: maksimenkova95@mail.ru

Научный руководитель: Цейтлин Стэлла Наумовна, доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка университета им. А.И. Герцена

(Санкт-Петербург)

Maksimenkova Anastasia Sergeevna

RGPU them. A.I. Herzen

Graduate student of the Institute of Childhood of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen.

(St. Petersburg)

Scientific adviser: Tseitlin Stella Naumovna, Doctor of Philology, Professor of the Department of Language and Literary Education of the Child. A.I. Herzen,

(St. Petersburg)

Старовойтова Наталья Сергеевна

магистрант первого курса Института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

(Санкт-Петербург)

E-mail: natahell@mail.ru

Научный руководитель: Елисеева Марина Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой языкового и литературного образования ребенка университета им. А.И. Герцена

(Санкт-Петербург)

Starovoitova Natalia Sergeevna

Graduate student of the Institute of Childhood of the Russian State Pedagogical University, A.I. Herzen.

(St. Petersburg)

Scientific adviser: Eliseeva Marina Borisovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Language and Literary Education of the Child. A.I. Herzen

(St. Petersburg)

Рябова Ксения Николаевна

Магистрант 1 курса Института детства Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, программа «Развитие креативности ребенка в полихудожественной образовательной среде»

(Санкт-Петербург)

Ryabova Kseniya N.

The student of the first course of the Master study of Herzen State Pedagogical
Univesity
(Saint-Petersburg)
E-mail: ksenik1994@mail.ru

Научное издание

**МОЛОДЕЖНАЯ НАУКА:
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Гарнитура Times.
Печ.л. 6,0 Уч.-изд.л. 5,58

Адрес редакции и издателя:
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1
E-mail: nauka@elsu.ru
Сайт редколлегии: <http://molnauka.elsu.ru>

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1