

ISSN 2412-8201

Pedagogy & Psychology Theory and practice

International scientific journal

№ 4 (18), 2018

Founder and publisher:
Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2015 (October)

Volgograd, 2018

UDC 371+159.9
LBC 72

Pedagogy & Psychology. Theory and practice **International scientific journal, № 4 (18), 2018**

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

The journal is issued 6 times a year

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

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

Impact factor of the journal «Pedagogy & Psychology. Theory and practice» – 0.343
(Global Impact Factor, Australia)

EDITORIAL STAFF:

Head editor: Musienko Sergey Aleksandrovich
Executive editor: Manotskova Nadezhda Vasilyevna

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

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

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

Founder and publisher: Publishing House «Scientific survey»

© Publishing House «Scientific survey», 2018

УДК 371+159.9
ББК 72

Педагогика & Психология. Теория и практика **Международный научный журнал, № 4 (18), 2018**

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

Журнал выходит 6 раз в год

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

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

Импакт-фактор журнала «Педагогика & Психология. Теория и практика» – 0.343
(Global Impact Factor, Австралия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович
Ответственный редактор: Маноцкова Надежда Васильевна

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

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

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

Учредитель и издатель: Издательство «Научное обозрение»

CONTENTS

PEDAGOGY

Higher education

Kravchenko I.P., Farafonova Yu.Yu.

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING AS A MEANS
OF DEVELOPING BASIC FINANCIAL COMPETENCE IN NON-ECONOMICS STUDENTS
WITHIN THE COURSE OF "FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) FOR PROFESSIONAL PURPOSES" 8

Preschool education

Sokolnikova F.M., Nogovitsyna N.I.

PSYCHO-PEDAGOGICAL INDIVIDUAL DEVELOPMENT
OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF PREPARING
FOR SCHOOL IN TERMS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION 12

Primary general education

Martyanova O.V.

GAME TECHNIQUES IN THE ART-AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS 18

Race, ethnicity and education

Abdurahmanova A.T.

THE INFLUENCE OF THE BAYSUN FOLKLORE ON STRATEGY
OF THE UPBRINGING THE YOUNG GENERATION 22

Physical education

Bereslavskaya N.V., Ilicheva V.A., Ivanasova V.I., Zhigaylova L.V.

THE STRUCTURE AND CONTENT OF PRECOMPETITIVE
MESOCYCLE OF TRAINING OF ACROBATS OF HIGH
QUALIFICATION SPECIALIZING IN WOMEN'S GROUP EXERCISE 24

Burikov A.V.

THE USE OF PEDAGOGICAL CONTROL ON THE PHYSICAL TRAINING 27

Voronov N.A.

METHODS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN SPORT 29

Voronov N.A.

PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES IN SPORTS PRACTICE 32

Zhigaylova L.V., Tronev V.V., Bereslavskaya N.V., Barcho O.F.

TESTING OF TECHNICAL READINESS
ACROBATS OF MEN'S GROUPS OF HIGH QUALIFICATION 35

School education

Yakovlev V.V.

THE USE OF HERITAGE OF RUSSIAN TEACHERS-PHILOSOPHERS IN THE STUDY OF SCHOOL COURSE OF LITERATURE.....	38
--	----

PSYCHOLOGY

Educational psychology

Burikov A.V.

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION TO THE PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF SERVICEMEN.....	43
--	----

Gankova L.A.

THE QUALITY OF LIFE AND FEELINGS OF HAPPINESS OF CZECH AND RUSSIAN STUDENTS OF UNIVERSITIES IN PRAGUE	45
--	----

Dovolnova I.V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESS EDUCATION OF PRIMARY CLASSES PUPILS	51
--	----

Personality psychology

Novak N.G., Zhuravleva A.Ye.

THE CONDITIONS FOR POSITIVE FUNCTIONING OF THE PERSONALITY IN A CRISIS SITUATION.....	58
--	----

Family life psychology

Vanyukhina N.V., Grigoryeva O.V., Khakimov A.R.

THE FEATURES OF ROLE VALUES AND MANIPULATION IN FAMILIES OF PSYCHOLOGISTS.....	61
---	----

Fundamental psychology

Shadrin N.S.

THE INDIVIDUALITY AS INTEGRATIVE ASSOCIATION OF INDIVIDUAL, SUBJECT OF ACTIVITY AND PERSONALITY: ANALYSIS IN CONTEXT OF SUBJECT OF PSYCHOLOGY	64
---	----

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Высшее образование

Кравченко И.П., Фарафонова Ю.Ю.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ
ФИНАНСОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
В РАМКАХ КУРСА “ИНОСТРАННЫЙ (АНГЛИЙСКИЙ) ЯЗЫК ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ” 8

Дошкольное образование

Сокольникова Ф.М., Ноговицына Н.И.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ДОУ 12

Начальное общее образование

Мартьянова О.В.

ИГРОВЫЕ ПРИЁМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ 18

Раса, этничность и образование

Абдурахманова А.Т.

ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРА БАЙСУНА
НА СТРАТЕГИЮ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ 22

Физическое воспитание

Береславская Н.В., Ильичева В.А., Иванасова В.И., Жигайлова Л.В.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО
МЕЗОЦИКЛА ПОДГОТОВКИ АКРОБАТОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ,
СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В ЖЕНСКИХ ГРУППОВЫХ УПРАЖНЕНИЯХ 24

Буриков А.В.

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ 27

Воронов Н.А.

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СПОРТЕ 29

Воронов Н.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПОРТИВНОЙ ПРАКТИКЕ 32

Жигайлова Л.В., Тронеv В.В., Береславская Н.В., Барчо О.Ф.

ТЕСТИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
АКРОБАТОВ МУЖСКИХ ГРУПП ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ 35

Школьное образование

Яковлев В.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСЛЕДИЯ РУССКИХ ПЕДАГОГОВ-ФИЛОСОФОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ	38
---	----

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Буриков А.В.

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	43
---	----

Ганькова Л.А.

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ И ОЩУЩЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО СЧАСТЬЯ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ ЗА ГРАНИЦЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)	45
---	----

Довольнова И.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	51
--	----

Психология личности

Новак Н.Г., Журавлева А.Е.

УСЛОВИЯ ПОЗИТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ	58
---	----

Психология семьи и быта

Ванюхина Н.В., Григорьева О.В., Хакимов А.Р.

ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВЫХ ЦЕННОСТЕЙ И МАНИПУЛИРОВАНИЯ В СЕМЬЯХ ПСИХОЛОГОВ	61
--	----

Фундаментальная психология

Шадрин Н.С.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ «ИНДИВИДА», «СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «ЛИЧНОСТИ»: АНАЛИЗ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ	64
---	----

ПЕДАГОГИКА

===== Higher education =====
===== Высшее образование =====

UDC 371

**INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING AS A MEANS OF DEVELOPING
BASIC FINANCIAL COMPETENCE IN NON-ECONOMICS STUDENTS WITHIN
THE COURSE OF "FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) FOR PROFESSIONAL PURPOSES"**

I.P. Kravchenko¹, Yu.Yu. Farafonova²

¹ Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Economics and Management,

² Assistant at the Department of Economics and Management

Institute of Economics and Management of Baltic Federal University of I. Kant (Kaliningrad), Russia

***Abstract.** The article considers one of the topical issues of modern education, i.e. the ways of applying the interdisciplinary approach as a tool that allows teaching financial literacy in a foreign language course in conditions of increasingly technological education resulting in massive amount of information to be processed. The article describes the ways of combining the course material on financial literacy with the "English for Professional Purposes" course in order to maximize the use of allocated hours both for teaching foreign language skills and for developing financial competencies.*

***Keywords:** financial literacy, financial competence, technological education, interdisciplinary approach.*

The ongoing development of the market economy based on constant innovations in financial markets requires a special approach to the issue of financial literacy of the population. The current structure of financial institutions implies the active participation of various social groups, but not everybody is prepared for this.

At the moment, the financial market offers a wide range of savings and credit instruments, pension and insurance programs, financial services related to the housing and education sectors, etc. All of the above needs the active participation of different population strata; therefore, they are to possess a certain set of knowledge and skills.

Technological advances and innovations in the financial market promote sustainable development of the market economy. However, this creates a need for a special approach to the challenging issue of financial education. This, in turn, poses a question of the factors influencing people's financial behavior. This purely theoretical question has gained practical significance, as now it is framing the educational policy of the government.

The call from G20 Leaders in 2013 resulted in the creation of core competencies framework on financial literacy for adults. It draws on the work of OECD International Network on Financial Education (OECD/INFE). One of the countries where the financial literacy of the adult population is a burning issue is Russia. In this respect, in 2016, within the framework of the joint project of the Ministry of Finance of Russia and the World Bank "Financial Education and Financial Literacy Project", there was The Federal Networking Methodological Center For Advanced Training Of University Teachers And Development Of Financial Literacy Training Programs For University Students set up on the basis of the Economics Faculty of Lomonosov Moscow State University. It aims at the widest possible dissemination of financial literacy materials and financial education programmes for mainly non-economics undergraduate students. [2]

Teaching the basics of financial literacy to students is a fundamental element of the implementation of the policy aimed at encouraging responsible personal finance behaviors. It is during the student's years that a person begins to make his/her first independent decisions related to his/her personal budget. This provides practical experience and applications of abstract financial knowledge, including that acquired during

the process of formal education at school. In addition, studies show that it is during the period of "early adulthood" that the value profile of a person, his/her basic socio-cultural characteristics, is formed, which one-way or another affect the economic development of the country. [1] As modern research demonstrates, financially educated individuals are more effective and successful in life regardless of their profession, sector, position, or country. Basic financial literacy can enhance the quality of life and positively affect well-being.

The Federal State Educational Standard for Higher Education Bachelor Degree Programmes, FSES HE 3+ adopted 2013-2014 in all major fields of studies stated one of the common cultural competences to be "the ability to apply basic economic knowledge in different fields of activity". The universities were granted the right to choose the ways (disciplines, practices) of developing this competence in their students. However, they chose the least labor-intensive way: they have either not changed the existing disciplines (mainly it was Economic Theory or a similar subject under another name) in terms of content and scope at all or simply reduced them. [4]

The faculty of the Institute of Economics and Management of the Immanuel Kant Baltic Federal University have completed training courses on developing financial education programmes aimed at non-economics students. The teachers of English have also participated in these courses and introduced their original idea for the "Financial Literacy Fundamentals" program. The "English for Professional Purposes" course is taught within the framework of almost all master's programs, therefore it was suggested to develop the "Financial Literacy Fundamentals" module within this course", which, however, can be studied as an independent discipline.

The module is offered as part of the general program of financial literacy for non-economics students. The content of this module could be complementary to that of "Economics" course, in covering theoretical topics not discussed within it due to the lack of time, as well as providing an opportunity for students to gain additional practice. The suggested list of competences has been cut to comply with the thematic plan, as within the framework of the "English for Professional Purposes" course it is hardly possible to develop all the competences offered for study on financial literacy course developed by the specialists of Moscow State University. However, it can be changed to complement a particular program if need be.

The experts of the Faculty of Economics of the Lomonosov Moscow State University have suggested "the ability to make informed and responsible personal finance decisions" as a universal economic competence. [2]

Having analysed the information provided by the University, the authors selected the following competences that students should have acquired by the end of the module:

The knowledge of

- basic economic concepts (economic resources, goods and services, demand, supply, income, expenditure, price, money, profit, interest, risk, property, market, company, household, state, taxes, transfers, inflation, GDP, economic growth, savings, investments, etc.);
- the main types of financial institutions and guidelines for interaction with these institutions (commercial bank, insurance organization, broker, stock exchange, private pension fund, collective investment scheme, microfinance organization;
- the basic personal finance management tools and the associated risks (bank account, bank deposit, credit, loan, mortgage, bank card, electronic payments, share, bond, collective investment share, individual investment account, insurance contract, foreign currency, etc.);
- the main types of social and economic policy (monetary, fiscal, trade, social, etc.), their effect on the economy and the wellbeing of citizens, as well as personal responsibilities, rights and risks arising from the implementation of such policies.

The ability to

- search and analyze financial, economic and legal information that is sufficient to enable an individual to make informed decisions at different stages of his/her life cycle of the economic agent (price for goods and services, exchange rates, interest rates on bank deposits and credits, tax rates, wages and conditions of employment, etc.);
- to solve typical economic and personal finance problems arising at different stages of his/her life cycle of the economic agent (choose a product or service taking into account available finances, find a job and negotiate the terms of the employment contract, find cost-optimization solutions and get subsidies or free services;
- to assess and reduce the risks arising from the interaction between an individual and financial

institutions, as well as risks arising in the course of employment or entrepreneurial activity of the individual;

- to assert their rights when interacting with other economic agents, as well as with government bodies and agencies (be able to identify infringement of their rights, determine effective ways to defend the violated right, write an effective and proper letter of complaint, etc.).

The workload of the "Financial Literacy Fundamentals" discipline (module) is 1 credit point, a total of 38 hours, including 20 teaching hours (18 hours – practicals, 2 hours – continuous assessment), 18 independent learning hours (6 hours – preparation for role games, 2 hours – case study, 6 hours – presentation preparation, and 4 hours – written assignments).

It is proposed to study the following topics within the framework of the "Financial literacy" module:

Topic 1. Money and banking.

Topic 2. Financial instruments. Bonds and shares. Types of Stocks.

Topic 3. Unemployment. Inflation. Rules for successful job interview.

Topic 4. Taxation. Income. Types of pay.

To generate the required knowledge and skills within the discipline it is proposed to use the following types of exercises:

- reading (text-based tasks): text translation, learning new words, retelling, glossary compilation;
- writing: essay, CV, job application (involves collection and analysis of information, including vacancy information on English websites), business letters, document filling;
- speaking: presentation.

Within the framework of this module, continuous assessment is carried out in the form of tests, discussions, essays, presentations, written works, role plays, case studies.

The "Financial Literacy Fundamentals" integrated into the "English for Professional Purposes" course of a Master's degree program is a natural continuation of the "Financial Literacy Fundamentals" module that is a part of "Business English" course designed for undergraduate non-economics students. [3]

Clearly, it is extremely difficult to cover the entire range of topics students should study to develop the universal economic competence within the framework of this course. However, there is no denying its considerable significance for maintaining the minimum reasonable level in economic culture skills and for preserving holistic scientific worldview of non-economics students and graduates.

REFERENCES

1. Аузан, А.А. Миссия университета: взгляд экономиста [Текст лекции от 18.04.2013] / А.А. Аузан. – Режим доступа: <http://polit.ru/article/2013/05/07/auzan> (дата обращения: 01.07.2018)
2. Кокорев, Р.А. Новые задачи университетов в повышении финансовой грамотности студентов // ЛОМОНОСОВ 2016. XXIII международная конференция серия Экономика. – Т. 1 из секции "Экономика" / Р.А. Кокорев, Е.Н. Кудряшова, И.Г. Телешова, и др. – МГУ, 2016. – С. 1174–1182.
3. Кравченко, И.П. Обучение основам финансовой грамотности студентов неэкономических специальностей в рамках курса «Деловой английский язык» // Наука, образование, общество: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 31 марта 2018 г. Часть 3 / И.П. Кравченко, Ю.Ю. Фарафонова. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2018. – С. 31–34.
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru> (дата обращения: 17.06.2018)

Материал поступил в редакцию 25.07.18.

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ
ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У СТУДЕНТОВ НЕЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ КУРСА
“ИНОСТРАННЫЙ (АНГЛИЙСКИЙ) ЯЗЫК ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ”**

И.П. Кравченко¹, Ю.Ю. Фарафонова²

¹ кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента,

² ассистент кафедры экономики и менеджмента

Институт экономики и менеджмента,

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (Калининград), Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается актуальный вопрос современного образования, как в условиях технологизации обучения и, как следствие, огромного количества информации, оптимально эффективно использовать междисциплинарный подход в обучении как инструмент, позволяющий обучать финансовой грамотности в рамках преподавания курса иностранного языка. В статье описываются способы соединить материал курса по финансовой грамотности с курсом “Иностранный (английский) язык для профессиональных целей” с тем, чтобы максимально использовать выделяемые часы для обучения навыкам не только иностранного языка, но также для формирования навыков финансовой компетентности.*

***Ключевые слова:** финансовая грамотность, финансовая компетентность, технологизация обучения, междисциплинарный подход.*

Preschool education
Дошкольное образование

УДК 373,2

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

Ф.М. Сокольникова¹, Н.И. Ноговицына²

¹ доцент кафедры социальной педагогики педагогического института, ² воспитатель

¹ Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,

² МБДОУ «Кэскил» с. Хоринцы Олекминского района (Якутск), Россия

***Аннотация.** В представленной статье анализируется роль социальной среды дошкольника в подготовке к условиям школьной жизни. Представленная авторами Программа учитывает психолого-педагогические и организационные условия работы с воспитанниками ДОУ, будущими первоклассниками. В статье упоминаются работы классиков теории психологии – Л.С. Выготского, Л.И. Божович, педагогики – Ш.А. Амонашвили, существующая нормативно-правовая база исследования.*

***Ключевые слова:** подготовка к школе; преемственность; деятельность; социально-психологическая готовность.*

Готовность ребёнка к обучению в школе в одинаковой мере зависит от личностной, волевой, интеллектуальной, эмоциональной, физиологической, социально-психологической готовности. Это не разные виды готовности к школе, а разные стороны ее проявления в различных формах активности. В зависимости от того, что является предметом внимания педагогов, психологов и родителей в данный момент и в данной ситуации – самочувствие и состояние здоровья первоклассника, его работоспособность; умение взаимодействовать с педагогом и одноклассниками и подчиняться школьным правилам; успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций, – говорят о личностной, волевой, интеллектуальной, эмоциональной, физиологической, социально-психологической готовности ребёнка к школе.

Согласно Выготскому, все психические, данные природой («натуральные») функции с течением времени преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»): механическая память становится логической, ассоциативное течение представлений — целенаправленным мышлением или творческим воображением, импульсивное действие — произвольным и т.д. Все эти внутренние процессы зарождаются в прямых социальных контактах ребёнка со взрослыми, а затем закрепляются в его сознании. Выготский был убеждён, что на становление личности ребёнка, на его полноценное развитие практически в равной степени оказывают влияние как наследственные задатки (наследственность), так и социальные факторы [4; 5; 6].

Работа по диагностике готовности детей к школьному обучению проводилась в МДОУ «Кэскил» № 10 с. Хоринцы Олёкминского района Республики Саха (Якутия) проводится регулярно, обычно используются различные методики. До начала психологической диагностики тщательно ознакомливаемся с характеристикой на каждого ребёнка, продуктами деятельности детей. Собеседование проводит комиссия, в которую входят методист и педагоги-воспитатели ДОУ, проводится в доброжелательном, спокойном тоне, ответы детей всячески поощряются. Беседа с ребёнком проводится индивидуально, без присутствия родителей. В ходе ее устанавливается психологическая готовность воспитанников подготовительной группы к школьному обучению, в соответствии с указанными выше показателями: умеет ли он читать, и если умеет, то, как; умеет ли он считать, а может быть и писать; каковы его представления о школьном обучении, о порядке в школе; каков уровень развития речи, мышления и т.д., важно лишь, что система заданий даёт возможность установить психологическую готовность ребёнка к школьному обучению.

Проведённое собеседование даёт понять педагогам ДООУ, на что следует особо обратить внимание в работе с каждым ребёнком.

Подготовительный этап включает в себя:

- а) организационные вопросы, связанные с информированием населения о сроках подготовки детей к школе;
- б) проведение экскурсий в школе;
- в) организацию и проведение первого родительского собрания;
- г) выработку концепции, основанной на принципах развивающего обучения;
- д) составление программы обучения, в которой предусмотрена соотнесённость одного учебного предмета с другим, этапность работы.

В течение сентября – октября длится подготовительный этап, а непосредственно занятия проводятся по 30 минут. Занятия завершаются в конце мая. Примерно после прохождения половины занятий мы проводим промежуточное родительское собрание с целью получения обратной связи, корректируем занятия, организуем консультации для родителей с целью формирования положительной мотивации учения у детей. На этом же собрании родителям раздаём показатели готовности детей к обучению в школе. Родители – полноправные участники процесса обучения дошкольников, они присутствуют на всех занятиях с детьми, к ним обращаются первое время малыши за помощью и советом, с ними по ходу занятия может работать педагог.

В конце подготовки проводится вторичная диагностика детей, и на завершающем этапе работы составляется свободная таблица результатов обучения. Опыт показывает, что почти у всех детей возрастают показатели моторики письма, некоторые нечитающие дети выучиваются чтению, а самое главное, – дети проживают вместе с родителями и педагогами целый год, они готовятся к школе, узнают правила работы в группе, правила школьной жизни. Тот подготовительный период, о котором так много сейчас говорят, у наших малышей проходит гораздо мягче и позволяет снять проблему вхождения в условия школы будущему первокласснику. Переход к школьному обучению и новому образу жизни, связанному с положением школьника, в том случае, если ребенок внутренне принял соответствующую позицию, открывает путь для дальнейшего формирования его личности. На протяжении обучения в начальных классах школы у детей складываются психологические особенности, типические для младшего школьника, и подготавливаются предпосылки для перехода в средний школьный возраст.

Однако формирование личности ребёнка практически идёт разными путями в зависимости, во-первых, от того, с какой мерой готовности к школьному обучению приходит ребенок, и, во-вторых, от систем тех педагогических воздействий, которые он получает. Характеризуя пути становления психологических особенностей дошкольника, мы будем пытаться вскрыть логику этого становления, подвергая анализу те факторы, которые заставляют уклоняться процесс развития ребёнка от его нормального пути.

Мы уже говорили, что дети приходят в школу с желанием учиться, узнавать новое, с интересом к самим знаниям, при этом интерес к знаниям у них тесно связан с отношением к учению, как к серьёзной, общественно значимой, деятельности. Этим объясняется их исключительно добросовестное и прилежное отношение к делу [3, с. 247].

Школьная, а значит, во многом и вся дальнейшая, жизненная судьба любого ребёнка в очень большой степени определяется тем, какой стороной повернётся к нему школа в первый год его пребывания в ней. Одни дети сразу найдут здесь любимого учителя, и множество новых, интересных занятий, а для других она очень скоро может превратиться в место почти принудительного пребывания. В подобных случаях принято говорить о школьной дезадаптации ребёнка, которая может возникнуть чаще всего бывает именно на первом году обучения.

На данный момент отсутствуют налаженная система работы по психологическому сопровождению воспитанников подготовительных групп, нет определённой программы по организации преемственности между дошкольными образовательными учреждениями и школы 1 ступени.

Поэтому с целью помощи воспитанникам в подготовке к условиям школьной жизни мы разработали программу «Здравствуй, школа!». При этом руководствовались следующими документами – рекомендательными письмами Министерства образования и науки РФ [7; 8; 9].

Программа реализуется в 3 этапа по трём направлениям: психологическое, педагогическое, психолого-педагогическое.

1 этап – организация преемственности между старшей и подготовительной группами (апрель-июнь).

2 этап – формирование образовательной среды с целью подготовки воспитанников к школе (сентябрь-ноябрь).

3 этап – психолого-педагогическое сопровождение воспитанников подготовительной группы (декабрь-май).

Далее проводим содержание программы «Здравствуй, школа!» разработанной нами и ранее опубликованное в материалах конференции [7].

Направления, шаги	Цель	Срок	
1 этап. Организация преемственности старшей и подготовительной группами (апрель-июнь)			
<p>Психологическое направление:</p> <ul style="list-style-type: none"> - психологическое тестирование; - логопедическое обследование; - медицинский осмотр. <p>Педагогическое направление:</p> <ul style="list-style-type: none"> - характеристика группы с учетом внутренней дифференциации (одарённые, группа риска, нуждающиеся в реабилитационной работе и др.) <p>Психолого-педагогическое направление:</p> <ul style="list-style-type: none"> - собрание для родителей воспитанников. 	<ul style="list-style-type: none"> - выявление у воспитанников старшей группы уровня психологической, социальной, физической зрелости. 	Апрель – май	
	<ul style="list-style-type: none"> - выработка согласованных действий воспитателей ДОУ 	<ul style="list-style-type: none"> - оказание методической и психологической помощи; 	Май – июнь
	<ul style="list-style-type: none"> - помощь детям в освоении нового учебного пространства; - нацеливание внимания родителей на необходимость специальной коррекционной работы с детьми во время летних каникул. 		Апрель- май
			Июнь
2 этап. Формирование образовательной среды с целью подготовки воспитанников к школе (август-ноябрь).			
<p>Психологическое направление:</p> <ul style="list-style-type: none"> - наблюдение, проведение занятий, собеседование; - психологическая диагностика: познавательные процессы учебная мотивация; - консультирование педагогов и родителей. <p>Педагогическое направление:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знакомство педагогов-воспитателей с семьёй; - обучение детей по программе; -экскурсия в школу. <p>Психолого-педагогическое направление:</p> <ul style="list-style-type: none"> - семинар для педагогов ДОУ; -педагогическая характеристика подготовительной группы; - психолого-педагогический консилиум с воспитателями ДОУ; 	<ul style="list-style-type: none"> - выявление детей, испытывающих трудности в подготовке к школе; - определение уровня развития познавательных процессов и учебной мотивации; выявление детей группы риска; - оказание психологической помощи в решении возникших проблем. 	Сентябрь- октябрь	
	<ul style="list-style-type: none"> - изучение семьи ребёнка, условий обучения и воспитания в семье; - в промежутке между дошкольным и школьным детством помощь ребёнку построению содержательного образа «настоящего школьника». 	<ul style="list-style-type: none"> - ознакомление с программой «Здравствуй, школа!». 	Ноябрь
	<ul style="list-style-type: none"> - выявление темпа работы, активности учащихся, лёгкости усвоения учебного материала; - поиск психолого-педагогических причин трудностей подготовки к школе и их путей устранения; - ознакомление родителей с ходом подготовки детей к школе; - помощь родителям в подготовительный период 		В течение года
			Сентябрь
		Сентябрь, 1 неделя	
		Сентябрь	
		Октябрь	
		Ноябрь, 3 неделя	
2 этап. Формирование образовательной среды с целью подготовки воспитанников к школе (август-ноябрь).			
<ul style="list-style-type: none"> - собрание для родителей. 		Ноябрь, 4 неделя	

Направления, шаги	Цель	Срок
3 этап. Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников подготовительной группы (декабрь-май).		
<p>Психологическое направление:</p> <ul style="list-style-type: none"> - индивидуальная диагностика учащихся и консультирование по запросу педагогов и родителей; - психологическая диагностика: познавательные; - учебная мотивация. 	<ul style="list-style-type: none"> - помощь в решении возникших проблем; - изучение динамики психического развития 	<p>Декабрь-май</p> <p>Май</p>
<p>Педагогическое направление:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мониторинг сформированности знаний, умений, навыков; 	<ul style="list-style-type: none"> - выявление уровня сформированности ЗУН. 	<p>Апрель</p>
<p>Психолого-педагогическое направление:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка и проведение воспитательных мероприятий по плану; - психолого-педагогический консилиум по итогам подготовительной работы к школе; - консультирование педагогов и родителей. 	<ul style="list-style-type: none"> - сплочение детей в группе; - анализ проведённой работы и ситуации на текущий момент. - оказание психологической помощи в решении возникших проблем. 	<p>Декабрь-май</p> <p>Май</p> <p>В течение года</p>

Ребенок должен прийти в школу достаточно подготовленным. Это не значит, что дети, идущие в школу, уже должны уметь читать и писать. Безусловно, родители не могут в полной мере заметить учителя, так как не владеют методикой обучения чтению и письму, которая принята в современной школе. Учителю приходится переучивать детей, которых начали обучать родители, а это трудно для учителя, и, особенно, для первоклассника.

Однако родители могут и должны подготовить ребёнка к школе, проводя ежедневные обязательные занятия, как только ему исполнится 5 лет. Необходимо приучать малыша к усидчивости, тренировать его внимание, ведь в школе ему предстоит сосредоточенно работать на уроках, готовить к выполнению тех требований, которые предъявляет школьная учёба. В частности, умению сосредоточенно, не отвлекаясь, работать сначала 10-15, затем 15-20 минут.

Обратите внимание на развитие кисти ребёнка. Физиологами доказано, что развитию кисти руки принадлежит важная роль формирования головного мозга и становлении одной из его функций – речи. Хорошо развивают кисть руки занятия рисованием, лепка из пластилина, конструирование, изготовление различных поделок. Попросите ребёнка изобразить орнамент, состоящий из повторений определённых фигур. При конструировании желательно пользоваться мелкими деталями. Научите ребёнка под контролем взрослого пользоваться ножницами с закруглёнными тупыми концами, поручите ему вырезать из бумаги, ткани различные фигурки. Очень полезны все виды рукоделия: вышивание, вязание крючком и т.п. Их надо обязательно включать в занятия с детьми.

Один или два раза в неделю следует заниматься специальной подготовкой руки ребёнка к письму. Следует помнить, что 5-6 –летний ребенок не может писать непрерывно более 3 минут, он устаёт, появляются ошибки, поэтому через 2-3 минуты нужно сделать перерыв – провести физкультпаузу, во время которой ребенок несколько раз должен сжать в кулак пальцы и разжать их. Запомните: малышу необходимо похвала даже за небольшие успехи в освоении навыков письма.

Развитию и совершенствованию важной психической функции – речи – служат заучивание песен, прослушивание стихотворений, сказок, рассказов, их пересказ, составление рассказа по картинкам по картинке, об увиденном на прогулке, в кино, по телевидению. Во время рассказа ребёнка обращайте внимание на произношение звуков, слов, правильность понимания содержания. Ошибки надо мягко, но настойчиво исправлять.

Навык правильной речи приобретается в раннем детстве – дома, в дошкольном учреждении. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к мышлению, общению, к осознанию своих действий. Без умения правильно и чётко выражать свои мысли, произносить звуки ребенок не сможет научиться грамотно писать.

Наличие у ребёнка дефектов речи может затруднить его обучение. Для правильного формирования навыков чтения необходимо ещё до начала обучения в школе устранить имеющиеся у ребёнка

дефекты речи. Врач-логопед определит степень речевого нарушения, проведёт специальные занятия, даст советы родителям. Если те или иные нарушения речи имеются у 6-летнего ребёнка уже приступившего к школьным занятиям, то не поздно начать заниматься у логопеда и обучаясь в первом классе школы с 8.

Как уже говорилось, с приходом в школу изменяется привычный образ жизни ребёнка, его режим дня.

Рациональный режим дня представляет собой правильное распределение времени занятий и сна, чередование различных видов деятельности и отдыха в течение суток. Физиологической основой режима дня является выработка у ребёнка условного рефлекса на время. В ответ на воздействие внешних раздражителей в строго установленной последовательности вырабатывается определённый ритм физиологических реакций, т.е. формируется так называемый динамический стереотип ответных реакций.

Возрастные функциональные возможности детей требуют особого содержания и методов обучения, определённого режима учебных занятий и организации окружающей ребёнка среды. В результате многолетних исследований, проведённых педагогами, медиками, установлен объём учебной работы и предложены методы обучения детей 6 лет, врачами сделаны рекомендации по гигиенически правильному построению занятий, организации рабочих нагрузок в течение дня, недели и года. Разнообразие и чередование различных видов деятельности – необходимое условие для организации процесса обучения вообще и в особенности 6-летних детей. Дело в том, что учебная работа связана с возникновением процесса возбуждения в определённых клетках коры головного мозга. Вокруг очага возбуждения возникает торможение, что даёт возможность не воспринимать посторонние раздражители. Этот процесс лежит в основе акта внимания. При изменении характера занятий возбуждение возникает в других группах клеток, т.е. поле оптимальной возбудимости коры перемещается, и создаются условия для отдыха тех участков коры, которые были связаны с предшествующей деятельностью [1; 2].

Опыт показывает, что если родители придают значение правильности распорядка дня первоклассника, объясняют ребёнку необходимость выполнения в определённое время и в определённой последовательности различных элементов режима (игры, развлечения, отдых) и контролирует соблюдение режима дня в целом, то дети легко привыкают быстро переходить от одного элемента режима к другому, все дела выполняют намного легче и быстрее.

Все дети развиваются по-разному: один ребенок может начать систематическое обучение без ущерба для здоровья и развития в 6-7 лет, другому это будет по силам только в 8 лет. Решая вопрос о том, в каком возрасте отдавать ребёнка в школу, следует учитывать все аспекты его индивидуального развития: состояние здоровья, физическое развитие, развитие и самосознание и готовность к принятию социальной роли школьников, доминирующие мотивы поведения и деятельности, развитие психомоторных и умственных способностей и т.д., т.е. личностную, волевую, интеллектуальную, эмоциональную, физиологическую, социально-психологическую готовность первоклассников к обучению в школе.

Характерными психологическими особенностями детей младшего школьного возраста являются:

- умение детей сознательно подчинять свои действия правилам, обобщённо определяющим способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Как показывает практика, те или иные трудности в процессе школьного обучения возникают у всех первоклассников. Несмотря на внешнее сходство, у разных учеников затруднения в учёбе могут иметь различные причины и определяются индивидуальными особенностями развития и готовности к школьному обучению.

Педагогические воздействия будут целенаправленными, если они ориентированы на индивидуальные особенности развития и учитывают специфику его стартовой готовности к обучению в школе. Только в этом случае педагог и родители будущего ученика совместными усилиями помогут ему преодолеть школьные трудности, освоиться в школьной жизни, стать настоящим школьником.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили, Ш.А. В школу с 6 лет [текст] / Ш.А. Амонашвили. – М., 1986. – 176 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети! [текст]. Пособие для учителя / Ш.А. Амонашвили. – М., 1988. – 207 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [текст] / Л.И. Божович. – М., 1968. – 215 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [текст] / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 397 с.
5. Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития [текст] / Л.С. Выготский. – М., 1994. – 572 с.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [текст] / Л.С. Выготский. – М., 1956. – 519 с.
7. Ноговицына, Н.И. Психолого-педагогическое и организационное направления подготовки ребёнка к школе. Повышение качества образования в современных условиях [Электронный ресурс]: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции (17 ноября 2017 г., г. Якутск) / Электрон. текст. дан. (7,8 Мб) / Н.И. Ноговицына, Ф.М. Сокольникова. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018.
8. Рекомендательное письмо Министерства образования РФ «О подготовке детей к школе» от 22.07.1997 г. № 990/14-15;
9. Рекомендательное письмо Министерства образования РФ «О построении преемственности в программах дошкольного образования и начальной школы» от 09.08.2000 г. № 237/23-16;
10. Рекомендательное письмо Министерства образования РФ «Об использовании программ индивидуального адаптивного развития при подготовке детей к школе» от 17.02.2004 г. № 14-51/36/13.

Материал поступил в редакцию 01.08.18.

PSYCHO-PEDAGOGICAL INDIVIDUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF PREPARING FOR SCHOOL IN TERMS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

F.M. Sokolnikova¹, N.I. Nogovitsyna²

¹ Associate Professor at the Department of Social Pedagogy in Pedagogical Institute, ² Tutor

¹ North-Eastern Federal University,

² Municipal State-Financed Institution of Pre-School Education Kindergarten
All-Developing Look No. 10 "Keskil" S. Horintsa of the Olyokmink City Area (Yakutsk), Russia

Abstract. *The article analyzes the role of the social environment of preschool children in preparation for the conditions of school life. The Program presented by the authors takes into account the psychological, pedagogical and organizational conditions of work with students of the Pre-School Educational Institution, future first-graders. The article mentions the works of the classics of the theory of psychology – L.S. Vygotsky, L.I. Bozhovich, pedagogy – Sh.A. Amonashvili, the existing legal framework of the study.*

Keywords: *preparation for school, succession, activity, social and psychological readiness.*

Primary general education
Начальное общее образование

УДК 373.1

**ИГРОВЫЕ ПРИЁМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ
РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ**

О.В. Мартьянова, кандидат физико-математических наук,
заведующий отделением повышения квалификации, учитель изобразительного искусства
ФБГОУ ВО «Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки»,
ФБГОУ «Школа 1514» (Москва), Россия

***Аннотация.** В данной работе раскрываются преимущества игры как педагогического приёма в художественно-эстетическом развитии школьников, даётся обоснование роли игры в учебном процессе, а также возможность ее применения в обучении различным видам искусства, приводятся варианты игр со словами-терминами и модуль повышения квалификации для учителей, посвящённый игровой деятельности на уроках.*

***Ключевые слова:** игровая деятельность, художественное образование, художественно-эстетическое развитие, воспитание.*

Игра – высшая форма исследования.
Альберт Эйнштейн

Суметь размыть грань между работой и игрой – большое достижение.
Арнольд Тойнби

Интерес к различным творческим конкурсам, состязаниям, играм, викторинам, олимпиадам заложен в самой природе детства. Если обратиться к культуре Древней Греции, которую справедливо называют колыбелью европейской цивилизации, то агон (по-гречески состязание) – один из главных культуuroобразующих аспектов.

Подобно древним грекам, которые отмечали состязаниями все самые главные моменты своей жизни, дети охотно включают различные состязания в круг своих актуальных занятий.

Если игра включается в образовательный процесс, она перестаёт быть только развлечением, а становится методом вовлечения в творческую деятельность, методом дополнительной мотивации. Игра как методический приём, позволяет решать педагогические, учебные, воспитательные, психологические, мотивационные задачи. В процессе игры у учеников пробуждается интерес к содержанию урока, повышает их активность. Игра позволяет переключить внимание, чередовать этапы урока с большой нагрузкой и разгрузочные моменты.

В игре приобретаются и закрепляются навыки художественного творчества, а для детей дошкольного и младшего школьного возраста вся художественная деятельность имеет игровой аспект. Игровое начало свойственно этому возрасту, заложено в самом детском творческом отношении к жизни, в желании перевоплотиться, побыть кем-то другим, почувствовать за другого.

Имеет большое значение воспитательный аспект игры. В процессе игры, учащиеся сами стремятся к преодолению трудностей, ставят задачи и решают их.

Игровой подход имеет такую специфику, что равно важен как результат, так и сам процесс.

Эта специфическая особенность игры несёт в себе большие воспитательные возможности, и, управляя процессом игры, педагог может планировать определённые ситуации, используя их как в воспитательных, мотивирующих целях, так и для создания определённой эмоциональной атмосферы.

Игра, как и художественное творчество в целом, выполняет психотерапевтические функции.

Игра может изменить психическое самочувствие ребёнка, позволить детям освоить новые способы общения. Благодаря системе правил, игра даёт участникам возможность для развития самоконтроля. В игровом пространстве вырабатываются навыки социального взаимодействия. Игра обладает уникальной возможностью научить ребёнка перемещать центр внимания с себя на другого, понять другую точку зрения, встать на чужое место, а значит, развивается способность «видеть события не только со своей, но и с иных точек зрения, понимать, прежде всего, что они существуют – эти иные точки зрения... и что твоя точка зрения – лишь одна из многих, а не единственно возможная» [4]. «Использование игровых приемов на уроке пробуждает интерес школьников друг к другу...обеспечивает повышение внимательности и работоспособности» [3].

Так как при игровом подходе обучающиеся получают гораздо больше свободы и самостоятельности, то в пространство игры – это та область деятельности, где воспитание и самовоспитание совмещаются.

Разные подходы существуют в вопросе поощрения. Есть мнение, что игра как процесс сам по себе является мотивирующим фактором, и материального поощрения может вообще не быть.

Так в Мичиганском университете был проведен эксперимент на дошкольниках, которые любили рисовать. Детей разделили на две группы: одну попросили нарисовать рисунок, но ничего не предлагали взамен, а второй обещали награду в виде диплома. Рисунки тех, кому предложили вознаграждение были гораздо хуже, вдобавок дети провели за рисованием на гораздо меньше времени, чем их сверстники из первой группы. Подобные эксперименты проводились на людях разного возраста, и сделанный вывод: поощрение не всегда помогает, но часто вредит процессу обучения.

В качестве примера приводим несколько образовательных игр, которые базируются на правилах общеизвестных настольных игр, каких как «Крокодил», «Шляпа», и которые автор с успехом применяет в образовательной деятельности, как в младшей, так и в старшей возрастной группе. Игры, приводимые ниже, могут быть использованы при обобщении и закреплении тем, где изучалось достаточное количество новых терминов, как, например, «Древнегреческий ордер», «Архитектурные термины эпохи Средневековья», можно использовать данные игры для запоминания названия различных произведений искусства и их авторов.

«Крокодил»

В начале игры всем участникам раздаются одинаковые бумажки, где ребятам предлагается написать по 6-7 слов-терминов, которые они изучали на уроках по определённой теме. Все бумажки со словами, которые не дублируют друг друга, складываются в корзинку. Учитель предлагает детям вспомнить самые сложные слова, так как все повторы будут удаляться. Далее учитель разбивает класс на две или три команды (можно по рядам). После этого вызывается игрок одной команды, который вытягивает бумажку со словом. Его задача объяснить своей команде слово, не используя однокоренных слов. Заранее ограничивается время (по нашему опыту для уверенных игроков достаточно 1 минуты). Далее вызывается игрок другой команды. За отгаданное слово команда получает 1 балл. В следующем раунде игроку предлагается показать слово пантомимой. Пантомимой дети показывают слова на всем втором круге игры. И в заключительном третьем раунде ребятам предлагается нарисовать слово. Игра продолжается, пока не закончатся бумажки со словами. Выигрывает команда, которая набрала большее количество баллов.

«Шляпа»

Начинаю игру так же, как и в предыдущей игре. Сообща пишем слова и складываем их в шляпу. Учитель сортирует слова, удаляя повторы.

Цель игры – за ограниченное время объяснить партнёру как можно больше слов, вытянутых из шляпы (время, как правило, ограничивается 1 минутой).

Игроки делятся на пары. В шляпе находится некоторое количество слов, написанных на бумажках. В каждый момент времени играют два человека — объясняющий и отгадывающий, остальные игроки ждут своей очереди и слушают. В первом круге игры объясняющий игрок по команде судьи достаёт из шляпы бумажку, читает написанное на ней слово (про себя) и объясняет это слово отгадывающему игроку. Отгадывающий игрок предлагает версии до тех пор, пока не назовёт загаданное слово. После этого объясняющий достаёт следующую бумажку и объясняет следующее слово, пока не закончится время. Отгаданные слова в шляпу не возвращаются. По истечении времени судья останавливает игру. Если слово не отгадано, то объясняющий возвращает бумажку в шляпу, не общая игрокам загаданного слова. После этого шляпа переходит к следующему по часовой стрелке игроку.

Слово считается отгаданным, если отгадывающий произнёс слово, звучащее так же, как написанное на бумажке.

Объясняющему запрещено:

- произносить слова, однокоренные загаданному слову;
- произносить слова, созвучные загаданному слову;
- произносить слова, не существующие в русском языке;
- обращаться к буквам и слогам загаданного слова;
- обращаться к начертанию букв загаданного слова.

Во втором круге игры первый игрок из пары показывает слово жестами и мимикой, в третьем круге – объясняет слово с помощью только одного слова. Выигрывает пара, угадавшая наибольшее количество слов.

В заключении приведём программный модуль курса повышения квалификации для учителей образовательной области «Искусство», посвящённый игровым технологиям в преподавании предметов образовательной области «Искусство»

<i>1. Игровые технологии на уроках искусства</i>		
Тема	Вид занятия	Краткое содержание
Тема 1.1. Психология игрового подхода	Лекция (2 часа)	Психологические механизмы игровой деятельности. Место игровой технологии в системе учебного процесса. Технология и структура учебной игры ее сущность и классификация. История развития игровой деятельности, ее особенности.
	Интерактивное занятие (4 часа)	Работа в группах. Анализ понятия «социо-игровой подход». Проектирование образовательного процесса на основе различных игровых технологий. Проектирование образовательных игр на уроках изобразительного искусства, истории искусства, музыки.
Тема 1.2. Научно-педагогические основы организации игрового пространства.	Лекция (2 часа)	Реализация игровых приемов и ситуаций на занятиях искусством. Классификация игровых приемов по характеру педагогического процесса.
	Интерактивное занятие (4 часа)	Работа в группах. Разработка и презентация обучающих игр с обоснованием актуальности различных игровых технологий в условиях дополнительного образования детей. Выбор и обсуждение индивидуальных тем итоговой работы.
Тема 1.3. Игровые уроки в музейном пространстве. Квест-технологии.	Интерактивное занятие (4 часа)	Музейная педагогика и игровой подход. Посещение музея или усадьбы. Выполнение игровых заданий.

Подводя итоги, следует сказать о том, что игра как педагогический приём в обучении любому виду искусства может быть использована для решения важных задач: от запоминания новых терминов до понимания базовых принципов композиции и гармонии. Важны и психологические аспекты применения игровых приемов на уроках искусства. Игра даёт наибольшее чувство свободы в сложных школьных условиях, учит выстраивать отношения со сверстниками. Игровой опыт служит инструментом самопознания и познания окружающего мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева, Н.И. Воспитание игрой: книга для учителя / Н.И. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. – Воронеж, 1995. – 352 с.
3. Букатов, В.М. «Хрестоматия игровых приемов обучения» / В.М. Букатов, Ершова А.П. – Издательство «Первое сентября. 2000г.», – 220 с. – С. 3.
4. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. «Ступеньки к творчеству» / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – Москва, «Искусство в школе», 1995. – 144 с. – С. 91.
5. Театр, где играют дети: учеб. метод. пособие под ред. А.Б. Никитиной. – М.: Владос, 2001. – 416 с.
6. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства Д.И. Фельдштейн. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т: Флинта, 1997. – 158 с.
7. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб: АСТ, 1996. – 592 с.

Материал поступил в редакцию 13.06.18.

GAME TECHNIQUES IN THE ART-AESTHETIC DEVELOPMENT OF STUDENTS

O.V. Martyanova, Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Head of the Department of Further Training, Teacher of Fine Arts
Federal State-Funded General Educational Establishment for Higher Education
Academy of Watercolor and Fine Arts of Sergey Andriaka,
Federal State-Funded General Educational Establishment “School 1514” (Moscow), Russia

***Abstract.** This paper presents the advantages of the game as a pedagogical method in the artistic and aesthetic development of students, the substantiation of the role of the game in the educational process, as well as the possibility of its application in teaching various types of art are given, the variants of games with words-terms and a module of training for teachers, dedicated to the game activities in the classroom are proposed.*

***Keywords:** game activity, art education, artistic and aesthetic development, education.*

УДК 371

ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРА БАЙСУНА НА СТРАТЕГИЮ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

А.Т. Абдурахманова, преподаватель кафедры “Психология”
Термезский государственный университет, Узбекистан

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы самобытного творчества байсунского народа, неповторимой свойственной только им традиционности, и байсунцы оберегая это наследство, хранят, передают из поколения в поколение, и без устали работают для популяризации.

Ключевые слова: устная поэзия, культура, наследие, самобытность, творчество, регион.

Многокрасочно, богато и самобытно устное творчество узбекского народа. Своими корнями оно уходит в глубокую древность, переплетаясь с устной поэзией других народов Востока, с которыми узбекский народ был связан общими историческими судьбами в течение многих столетий. Узбекский народ имеет древнюю письменность. Однако устное поэтическое творчество вплоть до XX в. оставалось единственной формой художественного слова. Многие произведения узбекской классической литературы доходили до народа лишь в устной передаче и поэтому в зависимости от этнической и культурной специфики отдельных районов подвергались изменениям. В устном творчестве народов региона встречаются различные жанры: меткие и остроумные пословицы и поговорки, чарующие сказки, полные юмора и сатиры анекдоты, задушевные лирические песни. Каждый из этих жанров имеет свои исторические традиции.

С ростом самосознания народа, интереса к ее истории и культуре особое значение приобретает возрождение культурно-исторического наследия народа Байсуна, одним из компонентов которого являются народные традиции, содержащие многовековую мудрость и опыт воспитания подрастающего поколения.

Байсун – горный район. Его население, как и другие народы пережило различные исторические этапы. У населения этого района есть своё богатое устное творчество, которое зародилось в глубине души и перешло из уст в уста, из рода в род. Корни этого творчества такие же древние, как этот народ.

Байсунцы с древних времён были мастерами в творении сказок и поговорок, легенд и преданий, поэм и пословиц, песен с обширной тематикой, которые захватывают сердца. В различных формах и мотивах исполняли их на праздничные дни в оживлённых местах, на рынках, на улицах. Даже в печальные и трудные дни. Среди них множество стихов и песен о животных и птиц. Одним словом, нет ни одного случая, который бы начинался и кончался без песен. Это означает поэтичность души народа, его высокую культуру.

Фольклор Байсуна прозрачный, хрустально-чистый, подобен родниковой воде, который никогда не высохнет и протяжении тысячи лет утоляет жажду людей. В речи байсунцев жемчужные слова, неуловимые загадки, расплавляющие сердца колыбельные песни, волшебные сказки, легенды, со временем, полируя становятся ещё привлекательные. На первый взгляд, это древние жемчужины – песен, танец, частушки, но если вслушаться по внимательнее, то пройденный путь народа, его древняя история каких только учёных убаюкивала на лоне колыбельной песни, придуманными матерями Байсуна. Даже героев дастана Алпомиш, Байбуры, Байсары, Ойбарчин, Калдыргач достигли совершеннолетия, слушая эти колыбельные песни.

Особое место занимают в жизни и в быту нашего народа профессии-ремёсла. В творчестве народа широко распространены песни, связанные с различными ремёслами. Среди песен о ремесле

особое место занимают песни о плетении ковров, шитье и вышивании тюбетеек, шитье халата. Прялка является первобытным орудием труда, в древности женщины пряли нити. Женщины в процессе прядения нити на этом орудии пели песни, и они назывались «Песней прялки». В них восхвалялась прялка: кручение, прядение, как наполняется веретено нитью.

Познавательную роль сказок в фольклоре отметил Р. Мустафакулов: «Сказки в зависимости от темы и содержания заставляют слушателей задуматься, наводят на размышления. Нередко ребенок заключает: «Так в жизни не бывает». Невольно возникает вопрос: «А как бывает в жизни?» Уже беседа рассказчика с ребёнком, содержащая ответ на этот вопрос, имеет познавательное значение. Но сказки содержат познавательный материал и непосредственно. Следует отметить, что познавательное значение сказки Байсуна распространяется, в частности, на отдельные детали народных обычаев и традиций и даже на бытовые мелочи».

Знакомство с произведениями народного творчества даёт детям возможность понять «этно-психологические особенности людей», узнать традиции и обычаи народов, познакомиться с бытом и укладом их жизни.

В байсунском фольклоре ещё много неизученных жанров. Байсунские любители искусства считают своей основной задачей собрать, вновь возродить и доставить детям эти песни. Развитие познавательных, коммуникативных способностей детей на основе устного народного творчества уже доказано многими филологами, педагогами и психологами. Вызвать интерес к устному народному творчеству и помочь детям успешно войти в мир сказок, прибауток, с использованием различных методов и приёмов, приобщить детей к истокам народной культуры задача современных педагогов. Развитие личности каждого ребёнка путем народного творчества на основе прошлого возможность понять настоящее, предвидеть будущее. Народ, не передающий все самое ценное из поколения в поколение, – народ без будущего.

Фольклор Байсуна развивается на основе преданных традиции нашего народа. Им свойственно традиционность, современность, они наполняются новой тематикой. А байсунцы это наследство оберегая, хранят, передают из поколения в поколение, и без устали работают для популяризации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булашевич, Т.С. Через дремучий лес к душевной гармонии и к гармонии с внешним миром / Т.С. Булашевич // Журнал практического психолога. – 1997. – № 6.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: книга для учителя / Л.С. Выготский. – М.: "Просвещение", 1991.
3. Граник, Г.Г. Восприятие школьниками художественного текста / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая // Вопросы психологии. – 1996. – № 3.
4. Мустафакулов Р.Б. Рукопись труда «Фольклор Байсуна – неисчерпаемая духовная сокровищница» / Р.Б. Мустафакулов.
5. “Узбекский детский фольклор”, М.Н. Мельников, “Лит.” – М.: Просвещение, 1987.

Материал поступил в редакцию 15.06.18.

THE INFLUENCE OF THE BAYSUN FOLKLORE ON STRATEGY OF THE UPBRINGING THE YOUNG GENERATION

A.T. Abdurahmanova, Lecturer at the Department of Psychology
Termez State University, Uzbekistan

Abstract. The article deals with the issues of the original creativity of the Baysun people, the unique characteristic of their tradition, and the Baysun people protecting this heritage, keep, pass from generation to generation, and work tirelessly to promote.

Keywords: spoken poetry, culture, creative activity, region.

Physical education
Физическое воспитание

УДК 796.417.2

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО МЕЗОЦИКЛА
ПОДГОТОВКИ АКРОБАТОК ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ,
СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В ЖЕНСКИХ ГРУППОВЫХ УПРАЖНЕНИЯХ**

Н.В. Береславская¹, В.А. Ильичева², В.И. Иванасова³, Л.В. Жигайлова⁴

^{1, 3, 4} кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики гимнастики,

² преподаватель кафедры теории и методики гимнастики

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (Краснодар), Россия

***Аннотация.** В статье представлен вариант структуры и содержания предсоревновательного мезоцикла подготовки акробатов высокой квалификации, специализирующихся в женских групповых упражнениях, основанный на знаниях контроля и планирования нагрузок. В наших исследованиях продолжительность предсоревновательного мезоцикла составляла 3 недели, и он был представлен сочетанием базового, модельно-ударного и модельного микроциклов, что позволило оптимально распределить нагрузку и повысить надёжность выполнения соревновательных композиций, а также проводить тренировки, в условиях, приближенных к соревновательным.*

***Ключевые слова:** предсоревновательный мезоцикл, микроцикл, акробатки высокой квалификации, женские групповые упражнения.*

Важнейшими элементами тренировки высококвалифицированных акробатов, специализирующихся в женских групповых упражнениях является контроль и планирование нагрузок, управляя которыми можно существенно повлиять на эффективность соревновательной деятельности. Поэтому знание тренером модельных показателей нагрузок и их правильное распределение в тренировочном процессе поможет обеспечить рациональное построение предсоревновательной подготовки.

Опираясь на данные научно-методической литературы, правила соревнований [2], анализ рабочей документации тренеров и спортсменов и личный спортивный опыт, мы предлагаем вариант структуры подготовки высококвалифицированных акробатов, специализирующихся в женских групповых упражнениях в предсоревновательном мезоцикле. В исследовании принимали участие шесть женских акробатических троек высокой квалификации. Содержание подготовки акробатов базировалось на объективных критериях их технической подготовленности, трудности упражнений и показателях объёма (таблица).

Таблица

**Структура и содержание предсоревновательного этапа подготовки акробатов
высокой квалификации, специализирующихся в женских групповых упражнениях**

Тренировочные занятия	Содержание нагрузки	Объем	Трудность
Базовый микроцикл			
1 тренировка	<u>Балансовые упражнения</u> 1. Выполнение композиции под музыку 2. «Отработка» элементов 3. Индивидуальная работа	3 раза 10 раз 5 раз	360у.е. 600у.е. 50у.е.
2 тренировка	<u>Динамические упражнения</u> 1. Выполнение композиции под музыку 2. «Отработка» элементов 3. Индивидуальная работа	3 раза 5 раз 5 раз	330у.е. 505у.е. 45у.е.

Окончание таблицы

Тренировочные занятия	Содержание нагрузки	Объем	Трудность
Базовый микроцикл			
1 тренировка	<u>Балансовые упражнения</u> 1. Выполнение композиции под музыку 2. «Отработка» элементов 3. Индивидуальная работа	3 раза 10 раз 5 раз	360у.е. 600у.е. 50у.е.
2 тренировка	<u>Комбинированные упражнения</u> 1. Выполнение композиции под музыку 2. «Отработка» элементов 3. Индивидуальная работа	3 раза 5 раз 5 раз	429у.е. 665у.е. 50у.е.
Модельно-ударный микроцикл			
1 тренировка	<u>Балансовые упражнения</u> 1. Выполнение композиции под музыку 2. «Отработка» элементов 3. Индивидуальная работа	5 раз 5 раз 7 раз	600у.е. 600у.е. 70у.е.
2 тренировка	<u>Динамические и комбинированные упражнения</u> 1. Выполнение композиций под музыку: – Динамические – Комбинированные 2. «Серии» из Динамических упражнений 3. Индивидуальная работа из Динамических упражнений	3 раза 1 раз 5 раз 7 раз	330у.е. 143у.е. 505у.е. 63у.е.
1 тренировка	<u>Балансовые упражнения</u> 1. Выполнение композиции под музыку 2. «Серии» элементов 3. Индивидуальная работа	3 раза 5 раз 7 раз	360у.е. 600у.е. 70у.е.
2 тренировка	<u>Комбинированные и Динамические упражнения</u> 1. Выполнение композиций под музыку: – Комбинированные – Динамические 2. «Серии» из Комбинированных упражнений 3. Индивидуальная работа из Комбинированных упражнений	3 раза 1 раз 5 раза 7 раз	429у.е. 110у.е. 665у.е. 70у.е.
Модельный микроцикл			
Чётные	<u>Комбинированные и Балансовые упражнения</u> 1. Выполнение композиций под музыку: – Комбинированные – Балансовые 2. «Серии» из Комбинированных упражнений; «Серии» из Балансовых упражнений 3. Индивидуальная работа из Балансовых упражнений	3 раза 2 раза 3 раза 3 раза	429у.е. 240у.е. 399у.е. 360у.е.
Нечётные	<u>Комбинированные и Динамические упражнения</u> 1. Выполнение композиций под музыку: – Комбинированные – Динамические 2. «Серии» из Комбинированных упражнений; «Серии» из Динамических упражнений 3. Индивидуальная работа из Динамических упражнений	5 раз 3 раза 2 раза 3 раза 3 раза 5 раз	50у.е. 429у.е. 240у.е. 399у.е. 303у.е. 45у.е.

Известно, что показатели объёма тренировочных нагрузок должны соответствовать задачам текущего микроцикла и распределяться от средних значений к ударным и снижаться перед соревнованиями [1].

Содержание базового микроцикла подготовки акробатов высокой квалификации, специализирующихся в женских групповых упражнениях было направлено на решение главных задач технико-тактической, физической, специальной психической и волевой подготовки. Показатели объема тренировочных нагрузок соответствуют средним суммарным значениям, что содействует повышению функциональных возможностей организма спортсменок для достижения высокого уровня протекания адаптационных процессов.

Модельно-ударному микроциклу присущ большой объем нагрузок, благодаря чему образуется мощный тренировочный импульс, способствующий развитию адаптационных реакций и повышению уровня специальной подготовленности акробатов. Наличие в тренировочном процессе акробатов «серий», т.е. все элементы в упражнении выполняются без пауз между ними, развивается специальная выносливость, которая необходима спортсменкам для качественного и надёжного выполнения соревновательных композиций. При иррациональном же применении основных средств, может наступить переутомление и перенапряжение важнейших функциональных систем. Таким образом, для эффективности тренировочного процесса, важно правильное соотношение показателей объема в микроцикле, при этом необходимо учитывать реакции спортсменок на ударные нагрузки.

Содержание модельного микроцикла, соответствовало программе предшествующих соревнований, и было максимально приближено к соревновательной деятельности акробатов. На международных соревнованиях, по итогам квалификации, лучшие составы выходят в финал. В соответствии с правилами соревнований [2], финальным упражнением является «Комбинированное». В связи с этим, в модельном микроцикле, особое внимание должно уделяться выполнению этой композиции.

Таким образом, подготовка акробатов высокой квалификации, специализирующихся в женских групповых упражнениях в предсоревновательном мезоцикле взаимообусловлена структурой их соревновательной деятельности. Подвести спортсменок к рекордным результатам возможно при научном обосновании методики тренировки, где основное место должны занять знания закономерностей построения многолетней подготовки и ее конкретных элементов. Это позволит повысить надёжность выполнения соревновательных упражнений и вносить коррекцию в тренировочный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремина, Е.А. Количественные показатели тренировочных нагрузок акробатов высокой квалификации, специализирующихся в женских групповых упражнениях / Е.А. Еремина, Н.В. Береславская, В.А. Ильичева // Физическая культура, спорт – наука и практика – 2017. – № 1. – С. 3–7.
2. Свод правил по спортивной акробатике 2017-2020. – ФИЖ.: 2017. – 72 с.

Материал поступил в редакцию 06.07.18.

THE STRUCTURE AND CONTENT OF PRECOMPETITIVE MESOCYCLE OF TRAINING OF ACRBATS OF HIGH QUALIFICATION SPECIALIZING IN WOMEN'S GROUP EXERCISE

N.V. Bereslavskaya¹, V.A. Ilicheva², V.I. Ivanasova³, L.V. Zhigaylova⁴

^{1,3,4} Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Theory and Methods of Gymnastics Department,

² Lecturer at the Theory and Methods of Gymnastics Department

Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism (Krasnodar), Russia

Abstract. *The article presents a variant of the structure and content of precompetition mesocycle training of highly qualified acrobats, specializing in women's group exercises, based on the knowledge of control and planning loads. Our studies show, that the duration of the precompetition mesocycle was 3 weeks, and it was represented by a combination of basic, model-shock and model microcycles, which allowed to optimally distribute the load and increase the reliability of the competitive compositions, as well as to conduct training in conditions close to competitive.*

Keywords: *precompetitive mesocycle, microcycle, the acrobats of high qualification, women's group exercises.*

УДК 37.012.85

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

А.В. Буриков, кандидат биологических наук, профессор кафедры физической подготовки Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы актуальности проведения изучения способностей, средств и методов педагогического контроля на занятиях по физической культуре со студентами высших учебных заведений. Отмечается, что рассматриваемые формы педагогического контроля способствуют формированию навыков контроля за функциональным состоянием организма занимающихся при проведении самостоятельных занятий физической культурой.*

***Ключевые слова:** педагогический контроль, физическая культура, студенты, физические упражнения, самоконтроль.*

Одной из задач физического воспитания студентов является формирование физической культуры личности, приобретение навыков творческого использования физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей. Занятия по физическому воспитанию в высшем учебном заведении могут стать лишь отправной точкой организации студента для самостоятельных занятий физической культурой в необходимом объёме двигательной активности.

По окончании высшего учебного заведения большинство студентов лишает себя возможности активно заниматься физической культурой и спортом. Одной из основных причин этого является незнание основных правил самостоятельных занятий и простейших методик самоконтроля при занятиях физическими упражнениями [1, с. 238].

В настоящее время, когда в высших учебных заведениях спортивные залы и спортивные сооружения приходят в обветшалое состояние, не отвечающее санитарно-гигиеническим требованиям, когда все острее встаёт проблема обновления инвентаря и оборудования, очень сложно не только призвать студентов к систематическим занятиям физической культурой и спортом, но и проводить занятия на качественном научно-методическом уровне [3, с. 28].

Особое место для пробуждения интереса к физическому самосовершенствованию студентов, расширению их знаний в области физической культуры в этих условиях служит педагогический контроль. Педагогический контроль служит дополнительным стимулом для регулярных самостоятельных занятий студентов и проверки их теоретических знаний и умений в области физической культуры [2, с. 383].

В настоящее время применяются две формы педагогического контроля: текущий и итоговый. Текущий педагогический контроль должен проводиться индивидуально по мере необходимости [4, с. 225]. Итоговый контроль проходит перед сессией и служит основной частью для выставления студентам зачёта.

Формами педагогического контроля служат тестовые нормативы, разработанные кафедрой физического воспитания с учетом распределения студентов на медицинские группы – с одной стороны, и проверка теоретических знаний (рефератов, дневников самоконтроля и др.) – с другой.

Для определения уровня физической подготовленности, качества работы студентов основной медицинской группы и спецгруппы «А» в течение учебного семестра используются контрольные нормативы и рецензирование комплексов утренней гигиенической гимнастики. Для студентов специальной медицинской группы «Б», освобождённым, по состоянию здоровья от выполнения контрольных нормативов основным в педагогическом контроле является проверка теоретических знаний.

Рецензирование рефератов, подготовленных студентами, позволяет проверить их знания по применению различных форм физической активности при соответствующих патологиях, применению средств физической культуры для здорового образа жизни, умение ориентироваться в научно-популярной и учебной литературе оздоровительной тематики.

Большую помощь здесь оказывают данные самоконтроля студентов. Наиболее удобная форма его – ведение дневника самоконтроля, в котором занимающиеся отмечают как субъективные данные

состояния своего организма (сон, самочувствие, работоспособность, аппетит), так и объективные – частота сердечных сокращений в различных положениях утром, до и после выполнения физических упражнений, результаты тестов самоконтроля. Для удобства оценки изменения субъективных и объективных показателей используется 5-бальная шкала.

Все вышеперечисленные формы педагогического контроля содействуют приобретению опыта творческой практической деятельности, развитию физических качеств, увеличению функциональных возможностей организма, привитию студентам навыков самостоятельных занятий и самоконтроля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буриков, А.В. Организация учебной работы по физической культуре в ВУЗе // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве. Сборник статей IX международной научно-практической конференции / А.В. Буриков. – Пенза, 2007. – С. 238–240.

2. Буриков, А.В. Использование педагогического подхода в физической подготовке студентов в ВУЗе // «Проблемы развития и применения средств противовоздушной обороны на современном этапе. Средства противовоздушной обороны России и других стран мира, сравнительный анализ». Сборник докладов XV Всероссийской научно-методической конференции ЯВВУ ПВО / А.В. Буриков, С.М. Чернышов. – Ярославль, 2015. – С. 382–386.

3. Воронов, Н.А. Физическая подготовленность студентов в процессе физического воспитания студентов в вузе / Н.А. Воронов // Наука и образование в XXI веке. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 34 частях. 2013. – С. 28–29.

4. Елькин, Ю.Г. Инновационные технологии в развитии и совершенствовании современной системы образования / Ю.Г. Елькин // Материалы конференции «Чтения Ушинского» факультета физической культуры ЯГПУ. – Ярославль: 2013 г. – С. 222–227.

Материал поступил в редакцию 02.07.18.

THE USE OF PEDAGOGICAL CONTROL ON THE PHYSICAL TRAINING

A.V. Burikov, Candidate of Biological Sciences, Professor at the Department of Physical Education
Yaroslavl Higher Military College of Air Defence, Russia

Abstract. *The article deals with the relevance of the study of methods and means of pedagogical control in the classroom on physical training with students of higher educational institutions. It is noted that the considered forms of pedagogical control contribute to the formation of skills of control over the functional state of the body engaged in independent physical training.*

Keywords: *pedagogical control, physical culture, students, physical exercises, self-control.*

УДК 796

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СПОРТЕ

Н.А. Воронов, кандидат биологических наук, доцент
старший преподаватель кафедры физической подготовки
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
Министерства обороны Российской Федерации, Россия

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются методы и технологии психологии спорта, особенности функционирования коллективов по спорту и даётся характеристика психологическим законам и т.д. Описываются правила подготовки спортсменов к экстремальной спортивной деятельности и ситуациям, которые связаны не только с функционированием организма спортсмена, но и с его психологическим состоянием.*

***Ключевые слова:** психолог, спорт, психология спорта.*

Психология физического воспитания и спорта использует методы, общие для всех разновидностей психологической науки. Но они часто изменяются со ссылкой на особенности условий изучения деятельности человека в физическом воспитании и в различных видах спорта.

Разнообразие методов исследования в научной психологии можно разделить на четыре группы [2]: организационные; эмпирический; количественный – качественный анализ научных фактов; интерпретация;

Организационные методы. К этой категории методов относятся сравнительные, продольные и комплексные методы. Сравнительный метод используется для изучения психологических различий в психических процессах, состояниях, свойствах и личностных характеристиках спортсменов, по возрасту, полу, спортивной специализации, квалификации, характеристикам физического воспитания, спортивной подготовке, условиям и соревнованиям. Продольный метод используется для долгосрочного мониторинга психического и психомоторного развития. Например, влияние физического воспитания на развитие психических процессов и двигательных навыков маленьких школьников. Это необходимо для улучшения методов физического воспитания в школе. Он успешно применяется при изучении влияния многолетней спортивной тренировки на тренировку личности спортсмена. Комплексный метод заключается в многостороннем изучении одного и того же объекта, одного и того же явления, которое использует определённое количество частных методов. Например, при определении уровня пригодности спортсмена различные методы могут использоваться для изучения когнитивных, эмоциональных и добровольных процессов и личных характеристик спортсмена.

Эмпирические методы. Объективное наблюдение, самонаблюдение, экспериментальный метод и методы психодиагностики.

Объективное наблюдение: оно используется для изучения психических, моторных, поведенческих и других проявлений спортсменов в естественных условиях их деятельности (тренировка, соревнования и т.д.). Он может быть непрерывным или выборочным, используя вербальные, стенографические и технические носители записи (кинооборудование, рекордер, видеоманитофон и т.д.). Наблюдение всегда преднамеренное, осуществляемое в соответствии с предвзятой схемой, с заранее установленным планом обработки записанных фактов. Самонаблюдение часто сочетается с другими методами и выражается в виде устного отчета, в котором раскрываются некоторые субъективные аспекты изучаемого явления. Например, анализ спортсмена его движений, действий, переживаний, состояний, мыслей и т.д. в процессе деятельности, что чрезвычайно важно для спортсменов, чтобы учиться (самопознание), чтобы улучшить себя, не только в техническом и тактическом плане или с точки зрения развития моторных навыков, но самое главное для обучения как личности, и рационально управлять в ситуациях жизни и деятельности, которые разнообразны и часто непредвиденны.

Экспериментальный метод. Лабораторный и естественный опыт. Лабораторный опыт проводится в специальных помещениях: лабораториях, клетках и т.д., оснащённых приборами и оборудованием различных типов (тахистоскопы, рефлексометры, записывающие устройства и компьютеры). В лаборатории и в естественном эксперименте иногда используются методы моделирования. В целом

моделируются условия конкуренции, в которых разрабатываются виды деятельности спортсменов [3].

Методы психодиагностики. Предназначен для изучения умственного и психомоторного развития, специальных навыков для конкретных видов спорта, умственных состояний (предконкурентных, конкурентных, постконкурентных и т.д.). Спортсменов, особенно умственной подготовки к соревнованиям, статуса пригодности и т.д., также могут быть использованы для отбора кандидатов в национальные команды. Широко использовались несколько инструментальных и девственных методов для изучения интеллекта, психомоторности, специфических когнитивных, эмоциональных и добровольных процессов, а также личности спортсмена.

Методы количественного и качественного анализа. Он используется для обработки реальных поисковых материалов.

Количественные методы: математические и статистические методы (корреляция, коэффициент, дисперсия, дискриминант и т.д.).

Количественные методы состоят в анализе исследовательских материалов по предметной природе изученных психических феноменов, их дифференциации и классификации по типам, группам, вариантам и т.д. Например, при изучении влияния образовательной и конкурентной мотивации в управлении двигательными действиями спортсменов с сильной и слабой нервной системой реальный материал требует следующей дифференциации:

Во-первых, разделение студентов на группы по силе: слабость нервной системы;

Во-вторых, распределение в каждой группе вариантов успеха в области действий на основе предыдущей мотивации.

Методы интерпретации. Эти методы включают в себя несколько вариантов теоретического анализа и обобщения исследовательских материалов из системных, структурных, функциональных, генетических, кибернетических, информационных и других концептуальных подходов к разрабатываемой проблеме, полное внимание к объективной конфигурации (результату) в сочетании с диссоциацией с окружающей средой; обучение эффективному процессу обучения и регулированию обучения до запуска спортсмена.

Моделирование психического состояния спортсмена в условиях реальной профессиональной деятельности [1]; идентификация системных ответов на воздействие окружающей среды, то есть адаптация тела атлета к внешней среде; определить показатели подготовки спортсмена к условиям и обстоятельствам состязательного процесса.

Тренировка спортсменов осуществляется в разных направлениях, воля или невозможность контролировать свои эмоции могут привести к нулевому результату после долгосрочных тренировок. При регулярной психодиагностике и активном участии психолога в процессе обучения, становится возможным учитывать индивидуальные формирование и развитие психического качеств и навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронов, Н.А. Психологические аспекты управления в спорте / Н.А. Воронов, И.П., Гладких, А.В. Люсин // В сборнике: Актуальные проблемы современной науки. Сборник материалов XIV-й международной научно-практической конференции. Научно-исследовательский центр «Аксиома». – 2017. – С. 54–56.
2. Гогонов, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта / Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартыанов. – М.: АСДАЕМА. 2000 – 288 с.
3. Дианов, Д.В. Физическая культура. Педагогические основы ценностного отношения к здоровью / Д.В. Дианов, Е.А. Радугина, Е. Степанян. – М.: КноРус. 2012. – 184 с.

Материал поступил в редакцию 17.07.18.

METHODS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN SPORT

N.A. Voronov, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Physical Training
Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense"
of the Ministry of Defence of Russian Federation, Russia

***Abstract.** This article discusses the methods and technologies of sports psychology, the features of the functioning of sports teams and gives a characteristic of psychological laws, etc. The rules of preparation of athletes for extreme sports activities and situations that are associated not only with the functioning of the body of the athlete, but also with his psychological state are described.*

***Keywords:** psychologist, sport, psychology of sport.*

УДК 796

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПОРТИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Н.А. Воронов, кандидат биологических наук, доцент
старший преподаватель кафедры физической подготовки
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
Министерства обороны Российской Федерации, Россия

***Аннотация.** Современный спорт – одна из сторон нашей современной культуры и общественной жизни общества, которая имеет своё содержание, структуру, закономерности и механизмы проявления. Зрелище спорта привлекает много миллионов людей. Спорт – это не только спортивная борьба на аренах и стадионах, это наш образ жизни, в котором мы каждый день соревнуемся, это сфера формирования личности и образа «я», области, где мечты и желания, где каждый может найти своё место, чаще всего первый опыт преодоления трудностей и победы над собой, это опыт побед и способность работать с ними, это один из немногих видов современной деятельности, где он можно стать героем и звездой в период юности, о котором все мечтают.*

***Ключевые слова:** психопрофилактика, психодиагностика, психограмма личности.*

Важность психологических факторов возрастает и, как результат, психологическая подготовка спортсменов к участию в соревнованиях. Разработка методов такого обучения является одной из основных функций спортивной психологии. Реализация этой функции предполагает:

- изучить закономерности функционирования психики в конкурентных условиях и разработать методы повышения устойчивости и надёжности конкурентной деятельности.
- поиск психических состояний, которые развиваются в предконкурентных и конкурентных условиях;
- развитие психопрофилактики, подготовка методов и средств психологического укрепления спортсменов, повышение их устойчивости к психотравматическим воздействиям.

Изучение социально-психологических явлений в спортивной команде. Спортивная психология изучает характеристики функционирования спортивных команд и описывает психологические законы, регулирующие их деятельность [2]. Решение этой проблемы включает в себя:

- изучение источников и механизмов формирования внутригрупповых коллективных явлений (чувства, отношения, традиции и т.д.), а также разработка методов управления для создания благоприятного климата в спортивных командах;
- изучение психологических аспектов и моделей межличностного общения в спортивных командах и разработка критериев психологической совместимости спортсменов;
- определение социально-психологических причин поведения и деятельности спортсменов;
- изучите влияние личности тренера и стиль руководства на успех деятельности и психологию спортивной команды.

В последние десятилетия психология спорта стала обязательной в психологическом воспитании студентов физкультурных институтов. Этот курс преподаётся на факультетах образования, спорта, переписки и совершенствования. Психология спорта стала частью дисциплин, которые обеспечивают психологическое образование для студентов, курс также читается на факультетах физического воспитания университетов и университетов. Спортивная психология также преподаётся во всех средних спортивных школах.

Современные спортивные занятия требуют от профессиональных психологов помощи в решении многих проблем. Для спортивного психолога высокие профессиональные требования предъявляются в области практической психологии [1]. Деятельность практического психолога заключается в психологическом сопровождении подготовки спортсмена и спортивной деятельности и включает в себя инструкции:

1. Психодиагностика.
2. Психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации.
3. Психологическая подготовка.
4. Ситуационное управление состоянием и поведением спортсмена.

Психодиагностика в спорте – использование психологических методов для оценки психических процессов, условий и качеств спортсменов, от которых зависит успех. Психодиагностика направлена на изучение спортсмена и его навыков в определённых спортивных условиях, которые включают:

- характеристики проявления и развития психических процессов;
- психические состояния (реальные и доминирующие);
- черты характера;
- социально-психологические характеристики деятельности.

Психодиагностика проводится с целью выбора спорта, обучения и компетентности. Он проводится с целью формулирования психологических, педагогических и психогигиенических рекомендаций, для более эффективного планирования и внедрения системы воздействия спортсмена. Мы не должны забывать, что неправильный или плохо организованная психодиагностика может оказать негативное влияние на учащегося. Часто выбор спортсмена из группы для определённых тестов может привести к излишним мыслям и изменению их состояния. Рекомендации основаны исключительно на знании условий деятельности, общих закономерностей проявления психики в этих условиях и индивидуальных психологических особенностях спортсменов.

Психологические и образовательные рекомендации. Они нацелены на тренера, спортсмена, менеджеров, массажиста, врача, семью: каждый, кто вступает в контакт со спортсменом, и их слова и действия могут повлиять на их психическое состояние [3]. Психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации могут касаться выбора студентов для определённого вида спорта, определённой тренировки или цикла, соревнований или определённого соревнования и спортивного режима.

Ситуационное управление государством и поведение спортсмена. Это управление проводится в случаях, когда наблюдаются недостатки в психологической подготовке и требуется срочное влияние на психическое состояние спортсмена. Управление может быть проведено за день до соревнования или в день соревнований незадолго до начала (в секундах) во время перерывов между соревнованиями (а иногда и во время конфигурации) и после соревнований, точно так же в обучении: перед занятиями, во время индивидуальных упражнений, после обучения или в конкретном цикле обучения.

Психолог вызывает важные черты характера для спорта, создаёт необходимые психические состояния, устраняет последствия монотонности; проводит сеансы гипноза, вдохновляет на отдых, гетеротрансформирование, психо-групповое обучение. Психолог преподаёт методы саморегуляции спортсменов, незаметно проводит беседы с атлетами о тренировках и компетенциях (об учёбе, работе, любви, музыке, кино, театре, книгах и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронов, Н.А. Психологические аспекты управления в спорте / Н.А. Воронов, И.П., Гладких, А.В. Люсин // В сборнике: Актуальные проблемы современной науки. Сборник материалов XIV-й международной научно-практической конференции. Научно-исследовательский центр «Аксиома». – 2017. – С. 54–56.
2. Гогун, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта / Е.Н. Гогун, Б.И. Мартыанов. – М.: АСДАЕМА. 2000 – 288 с.
3. Дианов, Д.В. Физическая культура. Педагогические основы ценностного отношения к здоровью / Д.В. Дианов, Е.А. Радугина, Е. Степанян. – М.: КноРус. 2012. – 184 с.

Материал поступил в редакцию 17.07.18.

PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES IN SPORTS PRACTICE

N.A. Voronov, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Physical Training
Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense"
of the Ministry of Defence of Russian Federation, Russia

Abstract. *Today's sport is one of the aspects of our modern culture and social life, which has its own content, structure, patterns and mechanisms of manifestation. The spectacle of sports attracts many millions of people. Sport is not only about wrestling in arenas and stadiums, it is our way of life in which we compete every day, it is the sphere of formation of the personality and self-image, the area where are dreams and desires, where everyone can find his place, most often the first experience of overcoming difficulties and defeating themselves, it is the experience of victories and the ability to work with them, it is one of the few modern activities where he can become a hero and a star in his youth, which all dream.*

Keywords: *psychoprophylaxis, psychological testing, psychogram.*

УДК 796.413/418

ТЕСТИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ АКРОБАТОВ МУЖСКИХ ГРУПП ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Л.В. Жигайлова¹, В.В. Тронеv², Н.В. Береславская³, О.Ф. Барчо⁴

^{1,3} кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики гимнастики,

² преподаватель гуманитарного колледжа,

⁴ старший преподаватель кафедры теории и методики гимнастики

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (Краснодар),
Россия

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются результаты исследования тестирования технической подготовленности высококвалифицированных акробатов, специализирующихся в мужских групповых упражнениях. Целью исследования являлась разработка тестовых заданий для контроля технической подготовленности акробатов в многолетней подготовке спортсменов на этапе высшего спортивного мастерства. Тестирование мужских групп высокой квалификации необходимо проводить по специально разработанным комплексам упражнений для каждого партнёра в группе (верхний, второй средний, первый средний, нижний), отражающие две стороны технической подготовленности спортсменов – статическую («баланс») и динамическую («вольтиж»).*

***Ключевые слова:** спортивная акробатика, техническая подготовленность, акробаты – нижние, первые средние, вторые средние и верхние высокой квалификации.*

Спортивные виды гимнастики, включая парно-групповые виды спортивной акробатики, являются сложнокоординационными, многофакторными видами спортивной деятельности, требующим высочайшего проявления индивидуальных способностей спортсменов.

Анализ научно-методической литературы, личный спортивный опыт и анкетирование Заслуженных тренеров СССР и России, Мастеров спорта международного класса, судей Международной и Всероссийской, первой и второй категорий позволили составить тесты, отражающие две стороны технической подготовленности спортсменов – статическую («баланс») и динамическую («вольтиж»), и представляющие основные упражнения необходимые для выполнения в последующем более сложных технических элементов [1, 3]. Всего в исследовании приняли участие 36 респондентов.

Тестирование мужских групп высокой квалификации проводится по специально разработанным комплексам упражнений для каждого партнёра в группе (верхний, второй средний, первый средний, нижний).

Комплекс упражнений для верхних мужских групп:

– **выполнение сальто назад в группировке на ограниченной опоре.** На гимнастическом ковре для каждого испытуемого был очерчен квадрат в 20 см², и поставлена задача – выполнить максимальное количество раз без остановки группированное сальто назад не выходя за обозначенную площадь, соблюдая технику выполнения элемента на не менее 9,0 баллов;

– **удержание стойки на одной руке на стоялках.** На специально сконструированном тренажёре «стоялка», имитирующем голову или руку партнёра-нижнего, перед испытуемыми была поставлена задача – удерживать положение стойки на одной руке, без заметных изменений положения тела для удержания баланса;

– **удержание упора углом на одной руке на полу.** На широкой, ровной и жёсткой площадке (простой пол), испытуемые должны были удерживать положение упор углом на одной руке в течении максимально большого времени, сохраняя технически правильное положение элемента;

– **стойка силой согнувшись из упора углом на стоялках («спичак»).** На тренажёре «стоялки» в количестве двух штук, испытуемые выполняли движение выхода в стойку на двух руках из положения углом. Данное задание является подводящим упражнением для такого же движения на одной руке (жим на одной в стойку), и у всех опрошенных тренеров считается одним из самых важных элементов, которым должен научиться верхний в процессе тренировок;

– **стойка силой согнувшись на одной руке из упора углом на голове партнёра («жим» на одной в стойку).** Каждый испытуемый должен был выполнить максимальное количество «жимов» на голове у своего непосредственного партнёра (второго среднего), соблюдая правильную технику выполнения.

Комплекс упражнений для вторых средних мужских групп:

– **бросок верхнего двумя руками с последующей ловлей («темп» из рук в руки).** Данное упражнение является базовым и служит контрольным тестом для определения подготовленности второго среднего для выполнения сложных технических элементов в динамической работе («вольтиже»), таких связок как «выпрыжка», «впрыжка». Перед испытуемыми была поставлена задача – выполнить максимальное повторение данного упражнения с максимальной амплитудой (верхний должен был каждый раз взлетать как можно выше от рук нижнего) и минимальным количеством переступаний ног во время ловли;

– **удержание упора углом на стоянках.** Испытуемые выполняли данное упражнение на специальном тренажёре «стоялка», удерживая положение углом при соблюдении правильной техники исполнения: ноги должны быть параллельны полу, спина должна быть скруглена так что бы линия опоры руками проходила перпендикулярно ногам и находиться по середине бедра спортсмена;

– **приседания с верхним, удерживаемым в прямых руках.** Испытуемый удерживает своего партнёра (верхнего), стоящего ногами в кистях прямых рук. И должен выполнить максимальное количество раз приседание соблюдая технику исполнения: центр тяжести спортсмена не должен выходить за площадь опоры для сохранения равновесия, спина должна быть слегка прогнута, а руки строго вертикальны;

– **удержание верхнего в прямых руках на ограниченной опоре.** Испытуемым надо было удерживать своих партнёров (верхних) на ограниченной опоре с небольшим возвышением над полом. Это упражнение одновременно оценивает техническую подготовку второго среднего как для работы вверх (удержание верхнего на прямых руках), так и для работы вниз (балансировка на ограниченной опоре с возвышением над полом);

– **удержание верхнего на голове.** Верхний становится двумя ногами на голову испытуемого и старается как можно дольше фиксировать стойку ногами на голове нижнего, предоставляя испытуемому самому выполнять балансировку верхнего.

Комплекс упражнений для первых средних мужских групп:

– **бросок верхнего скрестным хватом кистей совместно с нижним с последующей ловлей в «темп».** Данное упражнение выполняется в паре с нижним. Испытуемые образуют скрестный хват кистями – «решётка», становятся в исходное положение для выполнения упражнения. Фиксируются расположение стоп испытуемых. Задача – выполнить максимальное количество бросков в темпе с максимальной амплитудой полёта верхнего и минимальным количеством переступаний ногами при ловле;

– **удержание партнёров в «драйке» на ограниченной опоре.** Испытуемый должен на время удержать базовое построение колонну втроем «драйку» без нарушений техники исполнения на ограниченной опоре с небольшим возвышением над полом. Для первого среднего партнёрами становятся верхний и второй средний. Фиксируется точность положения испытуемого (разворот плеч и локтей, высота подбородка, положение туловища);

– **приседания в «драйке».** Испытуемых в выше описанном положении «драйка» должен выполнить максимальное количество приседаний, удерживая равновесие как своё, так и своих партнёров, при этом приседая максимально низко;

– **приседания с верхним, удерживаемым в прямых руках.** Испытуемый удерживает своего партнёра (верхнего), стоящего ногами в кистях прямых рук. И должен выполнить максимальное количество раз приседание соблюдая стабильность техники исполнения: центр тяжести спортсмена не должен выходить за площадь опоры для сохранения равновесия, спина должна быть слегка прогнута, а руки строго вертикальны;

– **удержание партнёра в прямых руках.** В данном упражнении партнёром выступает второй средний. Испытуемый должен удерживать партнёра в прямых руках над головой соблюдая технику выполнения упражнения.

Комплекс упражнений для нижних мужских групп:

– **бросок верхнего скрестным хватом кистей с первым средним.** Данное упражнение выполняется в паре с первым средним. Испытуемые образуют скрестный хват кистями – «решётка»,

становятся в исходное положение для выполнения упражнения. Фиксируются расположение стоп испытуемых. Задача – выполнить максимальное количество «темпов» с максимальной амплитудой полёта верхнего и минимальным количеством переступаний ногами партнёров при ловле;

– **удержание партнёров в «драйке».** Испытуемый удерживает на время базовое построение «драйку» без нарушений техники исполнения на полу. Для нижнего партнёрами становятся первый, средний и второй средний. Фиксируется само положение испытуемого (разворот плеч и локтей, высота подбородка, положение туловища);

– **приседания в «драйке».** Испытуемый в выше описанном положении «драйка» должен выполнить максимальное количество приседаний, удерживая равновесие как своё, так и своих партнёров, при этом приседая максимально низко;

– **ходьба в «драйке».** В выше описанном базовом построении «драйка», нижний ходит по гимнастическому коврику либо вперёд-назад по одной линии, либо по кругу вдоль размеченных границ ковра. Оценивается длительность выполнения упражнения;

– **комплекс перестроений из трёх статических баз.** Испытуемый из положения «драйка» должен выполнить ряд перестроений в базовых пирамидах, в заданной последовательности: «драйка» – «колонна на бёдрах» – «полуколонна на бёдрах».

Все построения являются базовыми элементами к более сложным техническим построениям соревновательных программ мужских групп [2, 3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жигайлова, Л.В. Разработка модельных характеристик показателей технической подготовленности акробатов мужских групп высокой квалификации / Л.В. Жигайлова, Н.Н. Пилюк, В.В. Тронеv // МАТЕРИАЛЫ научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава КГУФКСТ (23-30 мая 2017 года, г. Краснодар) / Л.В. Жигайлова. – С. 32–34.: КГУФКСТ, 2015. – С. 27–31.

2. Пилюк, Н.Н. Системно-структурная организация соревновательной деятельности в спортивных видах гимнастики / Н.Н. Пилюк, Л.В. Жигайлова // Физическая культура, спорт – наука и практика: научно-методический журнал. – Краснодар. – 2013. – № 3. – С. 16–20.

3. Пилюк, Н.Н. Техническая подготовка спортсменов высокой квалификации, специализирующихся в спортивной акробатике / Н.Н. Пилюк, Л.В. Жигайлова, С.В. Шукшов, В.В. Тронеv // МАТЕРИАЛЫ научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава КГУФКСТ (21-25 мая 2018 года, г. Краснодар). – С. 59–60.

Материал поступил в редакцию 05.07.18.

TESTING OF TECHNICAL READINESS ACROBATS OF MEN'S GROUPS OF HIGH QUALIFICATION

L.V. Zhigaylova¹, V.V. Tronev², N.V. Bereslavskaya³, O.F. Barcho⁴

^{1,3} Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
at the Department of Theory and Methods of Gymnastics,

² Lecturer at the College of Humanities,

⁴ Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Gymnastics

Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism (Krasnodar), Russia

Abstract. *This article discusses the results of a study testing the technical readiness of highly skilled acrobats specializing in men's group exercises. The aim of the study was to develop test tasks to control the technical readiness of acrobats in the long-term training of athletes at the stage of higher sports skills. Testing of men's groups of high qualification should be carried out on specially designed sets of exercises for each partner in the group (upper, the second middle, lower), reflecting the two sides of the technical training of athletes – static ("balance") and dynamic ("vaulting").*

Keywords: *acrobatics, technical readiness, acrobats – the lower, first middle, second middle of high qualifications.*

School education
Школьное образование

УДК 37.017.92

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСЛЕДИЯ РУССКИХ ПЕДАГОГОВ-ФИЛОСОФОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ**

В.В. Яковлев, кандидат педагогических наук, профессор
Российская Академия Естествознания (Санкт-Петербург), Россия

***Аннотация.** В статье представлен один из методологических подходов при изучении школьного курса литературы, основанный на использовании философско-педагогической концепции русского философа Ивана Александровича Ильина. Обозначена проблема духовно-нравственного воспитания современных школьников. Выявлен один из возможных методов развития общечеловеческих ценностей в процессе преподавания литературы. Показана универсальность представленного пути духовного обновления человека.*

***Ключевые слова:** методология образования, русская литература, русская философия, методика преподавания, интегрированный подход в обучении.*

В современном обществе сложилась сложная ситуация в вопросе духовно-нравственного воспитания детей и подростков. Причинами данного явления можно назвать отсутствие положительных нравственных ориентиров и идеалов для подрастающего поколения; формальный подход к образованию и воспитанию, сложившийся в современной школе; отсутствие конкретных методик.

Преодолеть этот барьер можно используя в школьной практике культурно-историческое, философско-культурологическое наследие, традиции национального воспитания. Для этого необходимо обеспечить современный образовательный и воспитательный процессы конкретными методологическими и методическими подходами.

Для решения обозначенной проблемы обращаемся на уроках литературы к анализу таких категорий философско-педагогического творчества И.А. Ильина, как вера, любовь, свобода, совесть, семья, родина, нация, государство с позиций развития личности, формирования духовно-нравственных потребностей [4, с. 39-282].

Обратимся к некоторым произведениям русской литературы 19-20 веков, чтобы увидеть возможность применения данного методологического подхода и показать конкретные методические приёмы (в частности, интегрированный подход к изучению школьного курса литературы и научно-философских работ). Подробнее об этом: [10-12].

Перед началом работы с текстами произведений предлагаем познакомиться учащимся с работой И.А. Ильина «Путь духовного обновления», задаём предтекстовые и послетекстовые вопросы на понимание материала. Затем организуем работу по сопоставлению изученного материала и текста произведения (проблемные вопросы).

Отметим, что для подобных уроков следующие принципы: проблемность (в отборе учебного материала как полифонического, в возможности его интерпретации); вариативность (в учёте возможных педагогических и методических концепций); диалогичность (в сопоставлении литературного, философского, идеологического материала); надпредметность целей образования (переход от узкопредметных, специфических целей в русле только конкретного предмета к мировоззренческим и философским); интегративность (возможность получения новых знаний, представлений и умений, характерных для нескольких дисциплин, в рамках одного предмета); компетентность (умение организовать подачу учебного материала разными способами, владение методологией предмета).

С самого начала своего существования русская философия поставила вопрос о духовной культуре человека, его внутренней красоте, духовности. По-разному относились русские философы

В. Соловьев, Н. Бердяев, П. Флоренский, С. Булгаков к таким нравственным категориям, как правда, свобода, любовь, вера. Своеобразную оценку они получили в творчестве известного русского философа и педагога Ивана Александровича Ильина.

Концепция целого ряда духовно-нравственных категорий развита И.А. Ильиным в его книге «Путь духовного обновления». Можно сказать, что перед нами цикл очерков, представляющих собой размышления о сущности духовной культуры человека. Каждому понятию автор отводит одну главу. Очерковость глав определяется тем, что философско-художественное повествование складывается из размышлений, составляющих композиционный центр произведения.

Название книги не случайно. Для И.А. Ильина – православного философа – путь духовного обновления – это путь постижения духовного опыта и духовной культуры. Из чего же она складывается? По мнению философа, вера, любовь, совесть, родина и нация – основы для возрождения духовности. Остановимся подробнее на некоторых категориях.

И.А. Ильин утверждает, что подлинная духовность предполагает не только веру в Бога, но и в то, что материальное благополучие не может быть единственной целью и смыслом жизни. Для русского человека характерен поиск основ жизни в Боге и таких его нравственно-эстетических проявлениях, как правда, вера, любовь, совесть. Духовное обновление происходит только в результате страданий, переживаний. Каждый истинный христианин должен духовно совершенствоваться, переживая личностный рост. Мыслитель считает, что любовь – основная духовно-творческая сила души. В противоположность античному эросу И.А. Ильин возрождает представление о любви как о сострадании, милости, жалости. В любви философ видит главный источник обновления, возрождения духовной культуры, духовного опыта и веры. Он различает два типа любви: инстинктивную и духовную. Это разделение не совпадает с традиционным делением любви на земную и небесную. Инстинктивная любовь связана с тем, что субъективно нравится, связана с удовольствием. Духовная любовь – это поиск достоинства, совершенства, качества. Духовная любовь – путь к Богу, путь к вере.

Без веры вообще человек не может существовать, так как она определяет его жизнь, воззрения, стремления и поступки. И.А. Ильин считает, что человек должен строить свою веру. Следует разделять веру и верование: верят во что-нибудь все, а веруют далеко не все. Вера определяет жизненный путь человека, его отношение к себе, людям, природе, ко всему священному. Философ убеждает нас: жить стоит только тем и верить только в то, за что стоит бороться и умереть, так как смерть есть высший и истинный критерий содержания жизни. Внутренний, духовный опыт человека и есть истинный источник веры, религии и всей духовной культуры. Воспитать человека – значит открыть путь к духовному опыту. Чтобы вера появилась и укрепилась, человек должен быть свободен. Веровать, творить, и любить может только свободный человек, без страха, давления, принуждения. Но для этого нужна не внешняя, а внутренняя, духовная свобода. Внутренняя свобода – это не отрицание закона и авторитета. Такой человек свободен от произвола. Идеальное соотношение духовного опыта (любви и веры) и свободы нуждается во внешней свободе. Дух освобождает человека внутренне, даёт ему силу, самостоятельность, характер.

Таким образом, И.А. Ильин создаёт универсальную систему духовного обновления, возрождения, духовной культуры человека. Универсальную потому, что, во-первых, она охватывает все наиболее значимые нравственно-этические категории личности; во-вторых, эту систему можно «применить» к любому человеку прошлого, настоящего и будущего, так как общечеловеческие категории, на которые она опирается, будут востребованы всегда.

Философская система духовного обновления человека И.А. Ильина возникла не на пустом месте. И до него многие пытались определить, что есть духовная культура, что она в себя включает, каков путь человека к духовному обновлению.

Размышления о вере, любви, свободе наиболее часто встречаются в творчестве писателей и философов. Мы видим не только разное отношение авторов к этим духовно-нравственным категориям, но и различное соотношение их друг с другом.

Раздумьями о сущности человека, о его духовных возможностях наполнены художественные произведения многих писателей. Особенно интересной с этой точки зрения представляется русская литература, которая позволяет увидеть культурный фон развития философской мысли, служит платформой для поисков духовно-нравственных категорий как в художественном произведении, так и в жизни.

При изучении в школе романа И.С. Тургенева «Отцы и дети», говоря о трагическом исходе Базарова, часто приводят слова самого автора о том, что время Базаровых ещё не пришло. Перечитаем

сцену смерти героя и вспомним мысль И.А. Ильина о том, что жить надо только тем и верить только в то, за что стоит бороться и умереть. Тогда вопрос: «Случайно ли умирает Базаров?» получает совершенно другую трактовку. Главный герой – нигилист, все отрицающий и ломающий, ни во что не верящий. Единственно, чем он обладает в полной мере, так это свободой. Но свобода без веры и любви, при которой отрицаются авторитеты и законы – внешняя свобода. Она приводит героя к гибели. Испытав любовь и все-таки отвергнув её, он лишает себя самого главного в жизни – живой веры в людей.

Представим себе условно, что человек может находиться на одном из трёх уровней развития: зверином (биологическом), общественном (социальном) и нравственно-этическом (духовном). Главный герой романа «Отцы и дети» живёт и действует в социальной сфере жизни. Ему не дано подняться на иной, более высокий уровень – духовный. Поэтому и нет у Базарова будущего, не может он обрести душевное равновесие, не к чему ему стремиться. Путь духовного обновления для него закрыт.

В романе Л.Н. Толстого «Война и мир» есть герой, который наиболее полно сочетает в себе качества духовной личности, обладает духовной культурой – Пьер Безухов. Его душа «возрастает» от простого к сложному: сначала мы видим перед собой человека, который предаётся только удовольствиям и увеселениям (биологический уровень развития); затем – поиск своего места в обществе: масонство, женитьба (социальный уровень развития); и, наконец, в эпилоге – служение народу, Родине (высший уровень развития – духовный). Этот герой прошёл трудный путь, чтобы переродиться в человека с новым духовным мировоззрением. Именно в Пьере соединились, «сопряглись» все духовно важные нравственные категории: любовь, вера, свобода, совесть, семья. Родина. В самом деле, все эти духовные основы постигает постепенно Пьер. Он проходит путь духовного обновления через страдания и сомнения в любви и вере; он свободен в своих чувствах, создаёт семью, но живёт не только для неё, но и для блага Родины.

Интересно соотношение веры, любви и свободы в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Прежде чем обратиться к образу главного героя, вспомним слова И.А. Ильина о свободе: «Государство обеспечивает людям право свободы, но ни одному человеку не может быть предоставлено право на преступление». Посмотрим, как понимает свободу Родион Раскольников и к чему это его приводит.

Если в начале романа герой находится вроде бы на высшем уровне развития (он – автор теории, ставящей всех других ниже себя), то после преступления он опускается на биологический уровень (похож на загнанного зверя). И большого труда, и страданий стоит Родиону Раскольникову вновь подняться до духовного уровня, но уже другим путем.

Наверное, трагедия его жизни в том и состоит, что он воспринимает право человека на свободу как право на вседозволенность, на «кровь», на преступление. Для него свобода — это свобода действий, внешняя свобода, а не внутренняя, духовная. Только с помощью Сони Мармеладовой Раскольников начинает постигать веру и любовь как путь к истинной духовной свободе. Именно через верование, через любовь к ближнему, через покаяние. Недаром в Библии слово «покаяние» означает не просто сожаление о содеянном, а имеет более глубокий смысл – возврат к органическим истокам духовности, которые отвергнуты или забыты. Покаяние ведёт Раскольникова к духовному возрождению.

В повести И.С. Шмелева «Неупиваемая чаша» главный герой тоже сталкивается с необходимостью решать проблемы любви, веры и свободы. Неслучайно такое название: «Неупиваемая чаша». Это символ страдания. На языке церковном «пити чашу» означает терпеть бедствия, страдать, мучиться. Народ тянется к иконе, написанной Ильей. В ней заключена такая сила, которая помогает в бедах, исцеляет, утешает, т.е. возвращает человеку душевное спокойствие, открывает путь к новой жизни – путь духовного исцеления и обновления через страдания. Создатель иконы творил её как внутренне свободный человек (хотя и был крепостным), любящий и верующий. Не испытав чувства ответной любви, он полностью отдаёт себя творчеству. Поэтому Неупиваемая чаша излучает и радость, и веру, и печаль, и любовь. Только духовно свободный, любящий и верующий человек, свободно творящий не только для себя, но для народа (а им расписан не один храм), мог создать такой шедевр, как Неупиваемая чаша. Герой на протяжении всей повести остаётся верен себе. Он всегда на высоте, на высоком духовном уровне развития.

В. Распутин на примере главных героев повести «Живи и помни» Настёны и Андрея показывает нам, куда может привести человека пренебрежение к духовным основам жизни. Андрей Гуськов –

дезертир, который, сам того не желая, предаёт и Родину, и всю свою семью. Подавляя в себе совесть, он превращается в человека, не способного свободно и открыто любить, а становится преступником, вставшим на путь духовного заблуждения и потерявшим истинные основы жизни. Стремясь к свободе, получив её, он чувствует себя несвободным человеком. Герой «обитает» на социальном уровне развития: он стремится быть «не хуже других», быть «как все». Но его бегство опускает его на иной уровень жизни – биологический. Если присмотреться к нему, то мы увидим получеловека-полуоборотня, «лешего» (пользуясь словами Настёны): он принюхивается, прислушивается, как зверь; даже воет не хуже волка. Вряд ли этот человек способен духовно измениться: любовь его слишком эгоистична, да и веры в нем уже не осталось. Для Настёны любовь к мужу была всем: и верой, и свободой, и надеждой на спасение. Но постепенно она начинает осознавать, что путь, на который они встали – путь гибели. У них с мужем нет самого главного, ради чего стоит жить, – будущего. Поэтому и совершает Настёна страшный грех самоубийства (да ещё с ребёнком). Верша суд над собой, Настёна поднимается с уровня социального на высший, духовный. Так возвышает автор в наших глазах героиню. Но это для неё – единственный выход. Невозможно духовное обновление человека без свободной любви, чистой совести, веры, служения Родине – таков приговор автора.

Знакомство школьников с философским наследием, приобщение к философской культуре позволяет изучать художественное произведение в широком контексте, расширяет кругозор учащихся, развивает их аналитические способности, способствует осознанию идейного замысла, заставляет задуматься над духовно-нравственными основами жизни. Обращение к философским понятиям, их сопоставление заставляет размышлять о развитии и соотношении нравственно-этических категорий у разных писателей. Учащиеся получают возможность по-новому взглянуть на поступки героев, оценить мировоззрение автора. Приобщение к философской культуре даёт возможность интегрировать учебный процесс, глубже анализировать художественное произведение, расширить взаимосвязь литературы с другими науками. В целом такой подход будет развивать способность духовного видения, помогать более глубокому осмыслению проблематики художественного произведения, способствовать росту духовной культуры учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архимандрит Феодор (А.М. Бухарев) о духовных потребностях жизни: (Сборник) // Сост., вст. ст. и коммент. К. Кокшневой. – М.: Столица, 1991.
2. Борисов, С.В. Обновление философского образования в средней школе: методологические проблемы / С.В. Борисов. – Челябинск, 2000.
3. Валиева Л.И. Ориентация учащихся общеобразовательной школы на нравственные ценности: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л.И. Валиева. – Петрозаводск, 1997.
4. Ильин И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин // Собрание сочинений в 10 т., вступ. ст. и комментарий Ю.Т. Лисицы. – Т. 1, С. 39 – 282. – М.: Русская книга, 1996.
5. Каптан Т.Н. Формирование духовных потребностей старшеклассников в процессе урочной и внеурочной деятельности (на опыте изучения литературы): автореф. дис. канд. пед. наук / Т.Н. Каптан. – М., 1995.
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5.
7. Левидов, В.А. Художественная классика как средство духовного возрождения / В.А. Левидов. – С. – Петербург: Петрополис, 1996.
8. Свирский, С.Я. Художественная литература и преподавание философии / С.Я. Свирский. – Ташкент, 1975.
9. Сиземская, И.Н. Мировоззрение как ценность образования: С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин / И.Н. Сиземская // Педагогика. – 2001. – № 1.
10. Яковлев, В.В. Опыт создания интегрированного курса «История русской общественно – политической мысли XIX-XX веков» как средство духовно-нравственного воспитания школьников (10-11 классы) / В.В. Яковлев // Образование в современной школе: Научно-методический журнал. – М.: НОУ «Школа «Полярная Звезда», 2005. – № 10 (71).
11. Яковлев, В.В. Использование философских знаний в системе отечественного образования (Философско-педагогические основы организации учебно-воспитательного процесса: исторический ракурс и современный аспект) / В.В. Яковлев. – Germany, Saarbruxen: «LAP LAMBERT AcademicPublishing», 2011.
12. Яковлев, В.В. Методологические основы преподавания школьного курса литературы: теория и практика / В.В. Яковлев // Естественно-гуманитарные исследования. Международный журнал. – Краснодар, ООО "Академия знаний". – 2015. – № 8 (2). – С. 69–73.

Материал поступил в редакцию 01.08.18.

THE USE OF HERITAGE OF RUSSIAN TEACHERS-PHILOSOPHERS IN THE STUDY OF SCHOOL COURSE OF LITERATURE

V.V. Yakovlev, Candidate of Pedagogic Sciences, Professor
The Russian Academy of Natural History (Saint Petersburg), Russia

***Abstract.** The article presents one of the methodological approaches in the study of school literature course, based on the use of philosophical and pedagogical concept of Russian philosopher Ivan Ilyin. The problem of spiritual and moral education of modern schoolchildren is indicated. One of the possible methods of development of universal values in the process of teaching literature is revealed. The universality of the presented way of spiritual renewal of man is shown.*

***Keywords:** educational methodology, Russian literature, Russian philosophy, teaching methods, integrated approach to learning.*

УДК 159.99

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

А.В. Буриков, кандидат биологических наук, профессор кафедры физической подготовки, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия

***Аннотация.** В статье приводится обоснование актуальности проведения изучения способов, средств и методов формирования психологической подготовки военнослужащих средствами физической культуры для формирования высокой морально-психологической устойчивости военнослужащих. Отмечается, что одним из эффективных средств активного воздействия на психологическую готовность человека к выполнению военно-профессиональной деятельности является физическая подготовка.*

***Ключевые слова:** психологическая подготовка, физическая культура, военнослужащий, профессиональная деятельность*

Решение специальных задач физической подготовки военнослужащих подразделений воздушно-космических сил и важность скоростно-силовой подготовленности для решения военно-профессиональных задач являются объективной основой для оценки эффективности действующей методики физической подготовки военнослужащих [1, с. 33].

Отрицательное влияние обстановки экстремальных условий для осуществления военно-профессиональной деятельности на психику военнослужащих может выражаться в ухудшении умственной деятельности, понижении чувства ответственности, снижении уровня боевой мотивации (могут усиливаться эгоистические стремления к самосохранению в ущерб безусловного стремления к победе), в смещении вплоть до потери цели, нарушении соотношения между главными и второстепенными действиями, утрате психомоторной устойчивости, понижении точности движения и действий, нарушении их последовательности, в полных психологических срывах.

Возникающая экстремальная обстановка в ряде случаев оказывает и положительное влияние на психику военнослужащих в части ее мобилизации, а именно: наблюдается ускорение мыслительных операций, обострение внимания, памяти, повышение уровня самоконтроля и самообладания, обострение мотивации, усиление стремления к выполнению боевой задачи. Двойственность и противоречивость такого влияния определяется многими субъективными и объективными причинами. Чтобы четко выполнять свои военно-профессиональные обязанности необходимо обладать психологической устойчивостью, способностью к эффективной работе при предельном напряжении всех сил в условиях опасности, а значит, нужна соответствующая психологическая подготовка.

Для противодействия психогенному влиянию экстремальных факторов военно-профессиональной деятельности, эффективно использовать свое оружие и боевую технику военнослужащим воздушно-космических сил необходимо иметь высокую морально-психологическую устойчивость, разнообразные знания и умения. Изучение опыта тактических учений показывает, что более половины военнослужащих испытывают затруднение, когда требуется решить внезапно поставленную задачу. Очевидно, необходима выработка автоматизмов, ускоряющих этот процесс [2, с. 223].

Принятие решений командиром воинского подразделения протекает в условиях недостаточности

информации и предсказуемости на фоне риска для жизни. На качество всей деятельности военнослужащего влияет скорость его адаптации, зависящая от специальной военно-профессиональной и психологической подготовки, полученной в высшем военном учебном заведении и опыта службы. Это обстоятельство подтверждает важность пристального внимания к психологической подготовке военнослужащих.

Следовательно, одним из наиболее эффективных средств активного воздействия на психологическую готовность человека в выполнении военно-профессиональной деятельности является физическая подготовка. Она сама по себе способствует ряду важных психических качеств, однако, существующая в настоящее время система ее планирования и проведения, руководящие документы, регламентирующие подготовку военнослужащих, не удовлетворяют мере требованиям психологической подготовки.

Таким образом, актуальность проведения изучения способов, средств и методов формирования психологической подготовки военнослужащих средствами физической культуры обусловлена:

1. Высокими требованиями профессиональной деятельности военнослужащих, предъявляемыми к психологической подготовленности военнослужащих и функциональным возможностям их организма.
2. Недостаточной изученностью и разработанностью методики психологической подготовки военнослужащих по физической подготовке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буриков, А.В. Физическая культура в профессионально-прикладной подготовке курсантов военного вуза / А.В. Буриков // Проблемы применения здоровьесберегающих технологий на занятиях физической культурой: сборник научных трудов по материалам Региональной научно-практической конференции. 29 марта 2018 г. / ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА. – Ярославль: Изд-во ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА, 2018. – С. 32–36
2. Косяшников, Н.Т. Физическая культура в ВУЗе как средство воспитания психологических качеств студентов / Н.Т. Косяшников, А.В. Буриков, С.А. Ершов // Вестник Рыбинского государственного технического университета им. П.А. Соловьёва. – Рыбинск. – 2015. – № 1 (32). – С. 221–224.

Материал поступил в редакцию 02.07.18.

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION TO THE PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF SERVICEMEN

A.V. Burikov, Candidate of Biological Sciences, Professor at the Department of Physical Education
Yaroslavl Higher Military College of Air Defence, Russia

Abstract. *The article provides the substantiation of the relevance of the study of methods and means of formation of psychological training of military personnel by means of physical culture for the formation of moral and psychological stability of military personnel. It is noted that one of the effective means of active influence on the psychological readiness of a person to perform military-professional activities is physical training.*

Keywords: *psychological training, physical education, serviceman, professional activity.*

УДК 159.9.07

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ И ОЩУЩЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО СЧАСТЬЯ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ ЗА ГРАНИЦЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

Л.А. Ганькова, магистр психологических наук, психотерапевт, докторант
Центр клинической психологии и психотерапии Карлин (Прага), Чехия
Факультет психологии, Пан-Европейский университет (Братислава), Словакия

***Аннотация.** Работа представлена в контексте позитивной и интеркультурной психологии. Направлена на изучение качества жизни и чувства субъективного счастья русских и чешских студентов государственных университетов в Праге. Теоретической основой является предположение, что учёба за границей представляет собой повышенный стресс. Следующими вопросами было изучение взаимосвязи качества жизни и чувства субъективного счастья с такими переменными, как гендер, условия проживания, финансовое благополучие и опыт дискриминации со стороны местного населения. Данное исследование приносит новые данные, касающиеся качества жизни и счастья в интеркультурном аспекте.*

***Ключевые слова:** аккультурация, обучение за границей, качество жизни, счастье.*

В настоящее время растёт количество выпускников средних школ и гимназий, которые решили продолжить образование в заграничных ВУЗах. Чешская республика, а в особенности Прага, привлекает студентов не только своей архитектурной и исторической привлекательностью, но и хорошей репутацией Чешских университетов в Европе и в остальных странах мира, ценовой доступностью обучения и проживания, прекрасным материальным обеспечением чешских университетов, а все ещё бесплатным образованием в государственных ВУЗах на чешском языке. Учёба за границей тем не менее приносит с собой целый ряд проблем. Молодой человек часто впервые оказывается без опеки и контроля со стороны семьи, вынужден самостоятельно справляться с новыми социальными проблемами, адаптироваться к жизни в чужой языковой среде и, конечно, выполнять свои студенческие обязанности. Потеря естественного социального окружения может также негативно сказываться на психическом самочувствии студентов.

Предметом нашего исследования была оценка и сравнение качества жизни и ощущения субъективного счастья у русских и чешских студентов. Определение тех аспектов качества жизни, которые участвуют в формировании ощущения субъективного счастья. Следующим вопросом была зависимость длительности пребывания на территории ЧР с выше названными переменными. Согласно более ранним исследованиям (Diamant, 2008; Ding & Hargraves, 2008) мы предполагали, что более совершенное владение чешским языком будет позитивно влиять на качество жизни и ощущение счастья у заграничных студентов. По результатам исследований чешских социологов (Vávra a kol. 2011) отношение местного населения к мигрантам однозначно негативное. Чехи отрицают концепт мультикультурализма и являются одной из самых ксенофобных наций в Европе. 73 % нами опрошенных студентов встретились с ксенофобными высказываниями или действиями со стороны местного населения. Следующим вопросом нашего исследования было выяснить, существует ли статистическая зависимость между опытом дискриминации, качеством жизни и ощущениям счастья русских студентов в Праге.

Согласно некоторым исследованиям (Blatný, 2014; Copeland & Hess, 1995; Csémy at al, 2005; Lucas & Gohm, 2000) женщины более склонны к таким переживаниям, как тревога и грусть, чем мужчины. И эту гипотезу мы рассматривали в данном исследовании.

В своей легендарной публикации, касающейся счастья „Who is happy?“ Myers a Diener (1995) опубликовали метаанализ исследований о детерминации счастья. В результате определили, что ощущение счастья независимо от возраста, расы, материального достатка, места работы и семейного положения. Многие исследователи (Myers & Diener, 1995; Costa & McRae (1988, in Diener, Oishi & Lucas, 2003)) и др. считают, что субъективное чувство счастья является скорее стабильной личностной характеристикой и независимо от внешних факторов (исключая ситуации экстремальной нужды,

бедствия или массивного ущемления гражданских прав и свобод). В согласии с этими данными мы исследовали взаимосвязь между качеством жизни, ощущением счастья и материальным благосостоянием студентов.

Жизнь в другой стране вдали от дома изолирует молодого человека от его естественной социальной среды. Для формирования нового круга общения и обретения друзей требуется время и повышенная, самостоятельная социальная активность. Следующая наша гипотеза касалась взаимосвязи условий проживания за границей и качества жизни и ощущения счастья. Мы предполагали, что студенты, которые проживают с родителями, друзьями или партнёрами будут иметь лучшее качество жизни и будут более счастливы, чем те, которые живут самостоятельно в съёмной квартире или отдельно в общежитии. Эта гипотеза опирается на мнение некоторых авторов о том, что совместное проживание, контакт с близким человеком или семьёй обеспечивает большую меру социальной поддержки и охраняет от чувства одиночества (Мокрецов, 2015; Myers & Diener, 1995).

Методика и организация исследования

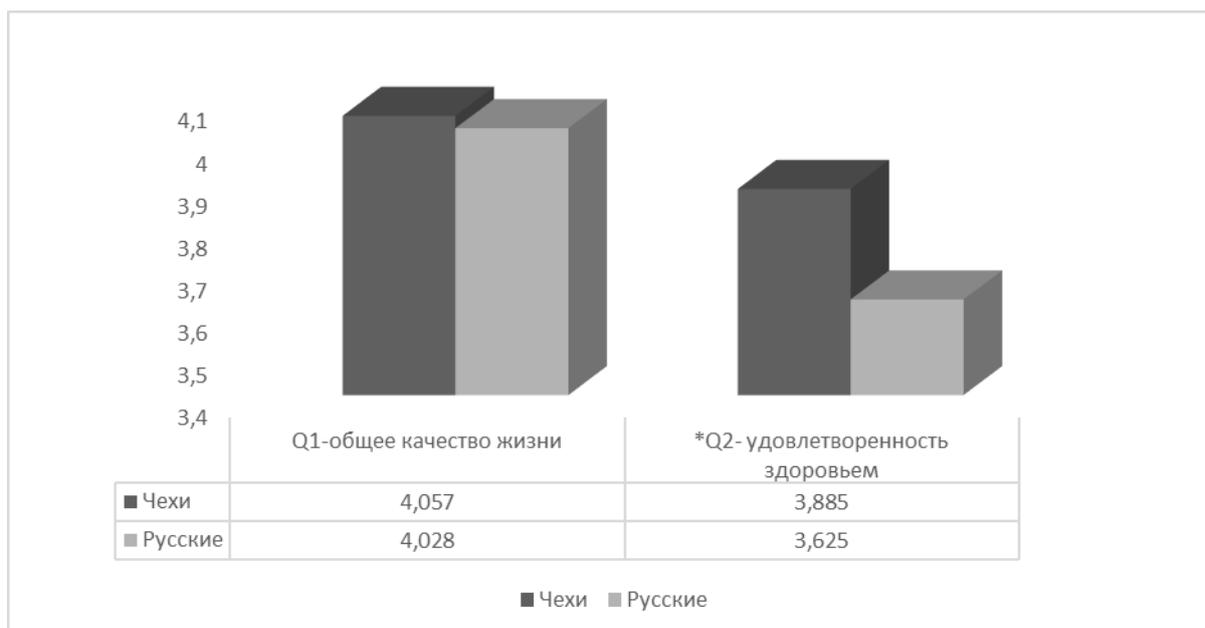
В исследовании участвовало 209 студентов (105 чешской и 104 русской национальности, обоёго пола) пражских университетов экономического профиля бакалаврских и магистерских программ в 2017 – 2018 учебном году. Средний возраст чехов был 21,9 лет, русских – 20,66 лет.

В качестве методов исследования мы использовали вопросник качества жизни ВОЗ (WHOQOL-BREF), шкалу субъективного счастья (S. Lyubomirsky, H. S. Lepper, 1999), а также собственный социодемографический вопросник.

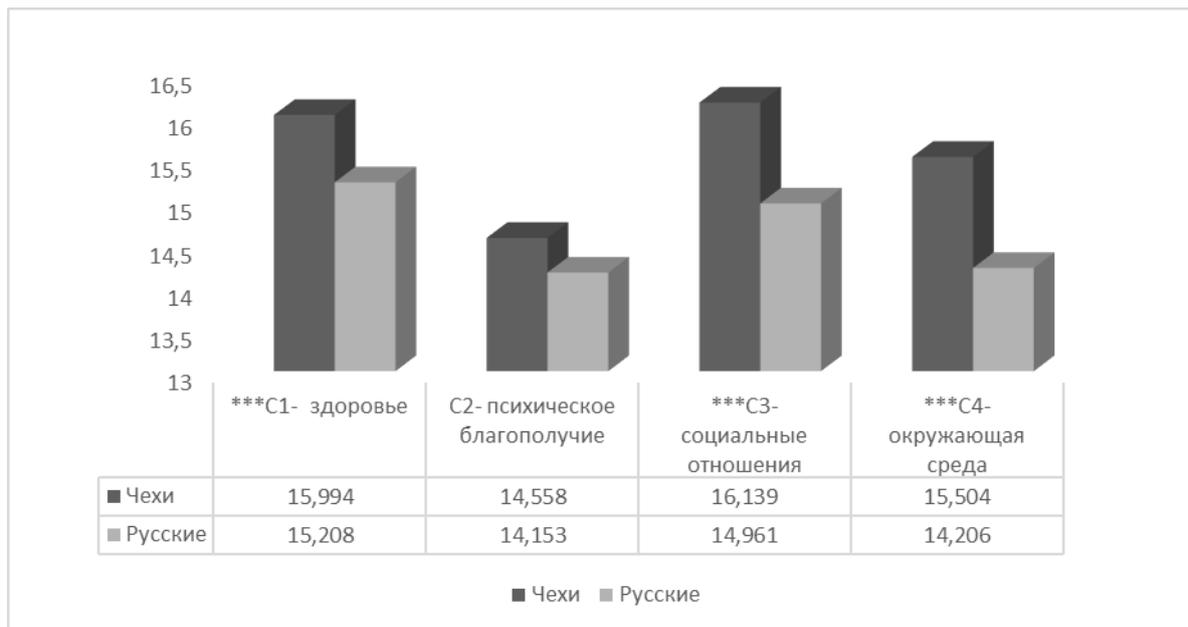
Краткий опросник WHOQOL-BREF состоит из 26 пунктов, которые оценивают следующие широкие области: **Сфера1** – физическое здоровье, **Сфера2** – психологическое благополучие и удовлетворённость собой, **Сфера3** – социальные отношения и **Сфера4** – окружающая среда. Два отдельных вопроса касаются общей оценки качества жизни и удовлетворённости состоянием здоровья. Шкала субъективного счастья измеряет эмоциональную составляющую удовлетворённости собой и своей жизнью. В социодемографическом вопроснике мы, кроме основных демографических данных, интересовались оценкой материального благосостояния студентов, условиями проживания, уровнем владения чешским языком и тем, как часто они встречались с дискриминационными высказываниями или действиями со стороны местного населения.

Результаты исследования

В первую очередь приводим данные оценки качества жизни и ощущения субъективного счастья русскими и чешскими студентами на графиках ниже. Звёздочками обозначены статистически значимые различия. Количество звёздочек символизирует величину различий.



Граф. 1. Общее качество жизни и состояния здоровья (русские и чешские студенты)



Граф. 2. Сферы 1 – 4 качества жизни (русские и чешские студенты)



Граф. 3. Ощущение субъективного счастья (русские и чешские студенты)

Результаты статистического анализа показывают, что оценка общего качества жизни и психического благополучия у русских и чешских студентов не имеет статистически значимых различий. Зато удовлетворённость состоянием здоровья намного ниже, чем у чешских студентов. Русские студенты также хуже оценивают качество социальных отношений и удовлетворённость окружающей средой (качество проживания, транспортная доступность, материальное обеспечение, доступность служб и т.д.), чем чешские студенты. Несмотря на это, русские студенты не чувствуют себя менее счастливыми, чем чехи, а даже наоборот, проявилась лёгкая, однако статистически незначительная тенденция к большему ощущению субъективного счастья, чем у чешских студентов.

Большую разницу в оценке состояния здоровья русскими студентами, в отличие от чешских, можно предположительно объяснить очень простым фактором. Многие студенты не имеют комплексной медицинской страховки и поэтому квалифицированная врачебная помощь для них мало доступна. Это предположение подтверждает и мой собственный клинический психотерапевтический опыт. Практически каждый клиент или пациент не имеет комплексной медицинской страховки и в случае серьёзных психических или физических проблем вынужден платить немалые денежные суммы. Естественно, что многие откладывают посещение врача, а тем вредят своему здоровью.

Какие же аспекты качества жизни созависят с ощущением субъективного счастья? Чтобы ответить на этот вопрос мы провели корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

Таблицы ниже отображают коэффициенты корреляции между ощущением счастья и сферами качества жизни в обеих группах респондентов (количество звёздочек указывает на силу взаимозависимости).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции между ощущением субъективного счастья и сферами качества жизни (русские студенты)

	Ощущение субъективного счастья
Q1- общее качество жизни	0.350***
Q2 – физическое благополучие	0.365***
Сфера1- физическое здоровье	0.533***
Сфера2- психическое благополучие	0.452***
Сфера3- качество социальных отношений	0.328***
Сфера4- Качество среды	0.482***
Ощущение субъективного счастья	1.000

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между ощущением субъективного счастья и сферами качества жизни (чешские студенты)

	Ощущение субъективного счастья
Q1- общее качество жизни	0.361***
Q2- физическое благополучие	0.085
Сфера1- физическое здоровье	0.296*
Сфера2- психическое благополучие	0.611***
Сфера3 – качество социальных отношений	0.474***
Сфера4- Качество среды	0.174
Ощущение субъективного счастья	1.000

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Результаты корреляционного анализа показывают, что в группе русских студентов субъективное ощущение счастья теснее всего связано с физическим здоровьем, качеством среды обитания и психическим благополучием, которое заключается в удовлетворении собой, своими достижениями, работоспособностью и внешним видом. Удовлетворённость социальными связями, личными отношениями и общее качество жизни также достаточно сильно связаны с ощущением счастья русских студентов. В группе чешских студентов мы обнаружили самую сильную взаимосвязь ощущения счастья с психическим благополучием, удовлетворённостью отношениями, общим качеством жизни и физическим здоровьем.

Что касается длительности пребывания на территории ЧР, регрессионный анализ выявил негативную статистическую зависимость между длительностью пребывания и состоянием здоровья. Иными словами, здоровье студентов имеет тенденцию со временем ухудшаться. Здесь вероятно сказывается недостаток медицинской помощи в течении времени. Без своевременного лечения заболевания имеют тенденцию развиваться.

Уровень владения чешским языком не сказался на оценке качества жизни российских студентов, однако те студенты, которые лучше владели языком, чувствовали себя более счастливыми.

Согласно нашей гипотезе о влиянии благосостояния на оценку качества жизни и чувства субъективного счастья, мы не получили статистически значимой взаимозависимости между этими величинами. С улучшением материального благополучия оценка качества жизни и счастья не меняются. Здесь очень важно сделать одно уточнение. В нашем эксперименте только один респондент оценил свою финансовую ситуацию как крайне слабую. Остальные оценивали ее как среднюю, выше среднего, хорошую или очень хорошую в обеих группах респондентов. Поэтому можно сделать вывод, что в случае удовлетворения основных жизненных и психических потребностей, рост благосостояния не приводит к большему ощущению счастья и высшей оценки качества жизни.

Влияние субъективно воспринимаемой дискриминации или ксенофобных высказываний со стороны местного населения тоже не имело взаимосвязи с оценкой качества жизни и ощущением субъективного счастья у русских студентов.

Что касается условий проживания, то мы получили статистически значимые результаты, которые говорят, что проживание с близким партнёром/партнёршей или в семье позитивно отражается на оценке состояния здоровья, а проживание с друзьями в общежитии или совместно снимаемой квартире, на состоянии здоровья сказывается негативно. Можно предположить, что размеренная и упорядоченная жизнь в паре или в семье позитивно сказывается на физическом благополучии и наоборот, беспорядочный стиль жизни молодых людей – ровесников, в условиях совместного проживания, откладывает отпечаток на состояние здоровья студентов.

Гендерные различия в оценке качества жизни и ощущении субъективного счастья нам также не удалось обнаружить. Исключение составляет более низкое удовлетворение состоянием здоровья чешских студенток по сравнению с чешскими студентами.

Результаты данного исследования можно кратко выразить следующими тезисами:

1. Чешские студенты, в отличие от русских, чувствуют себя более здоровыми, больше удовлетворены своими отношениями и качеством окружающей среды.
2. Чешские и русские студенты чувствуют себя одинаково счастливыми.
3. Более всего с ощущением субъективного счастья связано психическое удовлетворение самим собой, своими достижениями, осмысленностью жизни, внешним видом и работоспособностью. Далее следуют качество взаимоотношений и удовлетворение состоянием здоровья.
4. Длительность пребывания за границей не влияет на оценку качества жизни и ощущение субъективного счастья русскими студентами.
5. Чем дольше русские студенты находятся за границей, тем хуже оценивают состояние своего здоровья.
6. Те русские студенты, которые хорошо владеют чешским языком, чувствуют себя более счастливыми. На оценку качества жизни, однако, уровень владения языком не влияет.
7. Уровень субъективно воспринимаемой дискриминации не связан с оценкой качества жизни и ощущением счастья русскими студентами.
8. Чешские студентки менее довольны состоянием своего здоровья, чем чешские студенты.
9. Юноши и девушки, обучающиеся в государственных университетах Чехии, чувствуют себя одинаково счастливы в обеих группах респондентов.
10. Высший уровень финансового обеспечения студентов не связан с лучшей оценкой качества жизни и ощущением субъективного счастья.
11. Условия проживания не влияют на оценку качества жизни и чувство субъективного счастья.
12. Проживание с близким партнёром или в семье связано с лучшей оценкой физического здоровья студентов.

Выводы и практические рекомендации

Самой главной практической рекомендацией для русских студентов и их родителей является обеспечение комплексной медицинской страховки. Посещение специалистов в случае серьёзного физического или психического заболевания, в конечном результате, приходится намного дороже. При отсутствии страховки студенты имеют обыкновение недооценивать симптомы заболеваний и заниматься самолечением. А состояние здоровья имеет тенденцию со временем ухудшаться. Следующая рекомендация касается изучения чешского языка. Несмотря на то, что русскоязычные студенты, благодаря интернету, больше общаются в пределах своей языковой диаспоры, те, которые на хорошем уровне владеют чешским языком и могут свободно разговаривать с местным населением чувствуют себя более счастливыми. В результате нами проведённого исследования можно констатировать, что обучение за границей для большей части студентов не является источником психического неблагополучия. Несмотря на то, что все сферы качества жизни (кроме психического благосостояния) русские студенты оценивают хуже, чем чешские, не чувствуют себя менее счастливыми. Вероятно, что перспектива получить хорошее образование, а для некоторых и остаться жить и работать в Европе компенсирует неудобства, а временные трудности воспринимаются как вызов. Этот позитивный факт может придать решительности выпускникам средних школ или гимназий, а также их родителям, которые собираются решать вопрос об обучении за границей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Краткий вопросник ВОЗ для оценки качества жизни. The World Health Organization. Quality of life (WHOQL-bref). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/en/russian_whoqol.pdf. (Дата обращения: 15.07.2018 г.)
2. Мокрецова, О.Г. Социально психологические особенности адаптации трудовых мигрантов из Узбекистана: дис. ... д-ра псих. наук / О. Г. Мокрецова. – Ст. Петербург: СПбГУ, 2015.
3. Blatný, M. at al. Zdroje emoční pohody (well-being) u dospívajících po onkologické léčbě. / M. Blatný // Česká a slovenská psychiatrie. 2014. – №11(2). С. 61-66.
4. Copeland, E.P., Hess, R.S. Differences in young adolescent's coping strategies based on gender and ethnicity. / E.P. Copeland, R. S. Hess,. // Journal of Early Adolescence. 1995. – № 15 (2). – С. 203–219.
5. Csémy, L., Krch, F.D. Životní styl a zdraví českých školáků. / L. Csémy, F.D. Krch. // Psychiatrické centrum Praha. 2005. [Электронный ресурс]. – Mode of access: http://mšmt.cz/file/20269_1_1/download. (Дата обращения 25.2.2015).
6. Diamant, J. Psychické následky emigrace. / J. Diamant. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zahranicnicesi.com/konference2008.html>. (Дата обращения: 22.07.2015 г.)
7. Diener, E., Lucas, E. R. & Oishi, S. Subjective well-being. The science of happiness and life satisfaction. / E. Diener, E. R Lucas, S. Oishi. // Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press. 2002. С. 63–73.
8. Ding, H., Hargraves, L. Stress associated poor health among adult immigrants with a language barrier in the United States. / H. Ding. L. Hargraves. // Journal of Immigrants and Minority Health. 2009. – №11. – С. 446–452.
9. Lucas, R.E., Gohm, C.L. Age and sex differences in subjective Well-being across cultures. Culture and subjective Well-Being. / R.E. Lucas, C. L Gohm. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.208.2565&rep=rep1&type=pdf>. (Дата обращения 04.08.2014 г.)
10. Lyubomirsky, S., Lepper, S. H. A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. / S. Lyubomirsky, S. H. Lepper. // Social Indicators Research. 1999. – № 46. – С. 137–155.
11. Myers, D. G., Diener, E. Who is happy? / D. G. Myers. E. Diener. // Psychological Science. 1995. – №6 (1). – С. 10–17. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://echocredits.org/downloads/2794689/Who.is.happy.pdf> (Дата обращения 31.03.2014 г.)
12. Vávra, M. Postoje k cizincům – získávání dat a jejich interpretace. / M. Vávra // In J. Leontiyeva. Postoje k imigrantům. Praha: Sociologický ústav akademie věd. 2011. С. 17-34.

Материал поступил в редакцию 26.07.18.

THE QUALITY OF LIFE AND FEELINGS OF HAPPINESS OF CZECH AND RUSSIAN STUDENTS OF UNIVERSITIES IN PRAGUE

L.A. Gankova, Master of Psychological Sciences, Psychotherapist, Doctoral Student
Center for Psychotherapy and Psychotherapy (Prague), the Czech Republic
The Faculty of Psychology, Pan European University (Bratislava), the Slovak Republic

Abstract. *This paper is approached in the concept of positive and intercultural psychology. It is focused on examining the evaluations of the quality of life and feelings of happiness of Czech and Russian students and comparing these variables with each other. The theoretical basis for this comparative research is the assumption that Russian students are face greater psychological stress associated with adapting to a new environment. Another objective is to determine the influence of gender, housing conditions, financial situation, and xenophobic experience on the quality of life and the feeling of happiness in students. We are convinced that this research will bring further insights into the field of intercultural and positive psychology.*

Keywords: *acculturation, foreign students, duality of life, happiness.*

УДК 159.9; 37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.В. Довольнова, детский практический психолог
Медицинский центр «МЕДЛЮКС» (Одинцово), Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения личности младшего школьника с позиции субъекта учебной деятельности. Представлены основные этапы экспериментального исследования, направленные на развитие инициативности детей младшего школьного возраста. Обоснована эффективность проведённой работы. Применение результатов исследования в психолого - педагогической практике окажет положительное влияние на формирование основ учебной деятельности учащихся начального звена школьного обучения.*

***Ключевые слова:** личность младшего школьника, субъект учебной деятельности, активная позиция, культурно-исторический подход, инициативность, обучение и развитие.*

Несомненно, младший школьный возраст является важным переходным периодом от дошкольного детства к школьной жизни, который характеризуется появлением абсолютно нового вида деятельности в жизни ребёнка – учебной, внутри которой происходит формирование основных личностных качеств школьника и развитие психических процессов. Наиболее ярким приобретением младшего школьника становится возникновение позиции субъекта учебной деятельности, выраженное в умении осознавать и осмысливать учебные задачи и активно их использовать в самостоятельной деятельности. Актуальной в настоящее время остаётся проблема формирования собственного, личностного отношения к обучению, без которого невозможно представить успешное овладение знаниями, умениями и навыками. От наличия активной позиции к учению зависит дальнейшая результативность учебно-воспитательного процесса в среднем и старшем звене школьного образования. Поэтому развитие личностного отношения к обучению становится одним из приоритетных направлений в овладении основами учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Проблемой изучения личности младшего школьника занимались многие учёные. Несомненный вклад в развитие данного направления внесли работы Л.И. Божович, Н.С. Лейтес, Л.С. Славиной, Н.Ф. Добрынина и других исследователей [2, 13, 17, 6]. Формирование субъекта учебной деятельности составляет основу теории развивающего обучения, разработкой которой занимались такие известные деятели науки как Е.Н. Кабанова – Меллер, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов [9, 19, 5]. В настоящее время проблема личностно-ориентированного обучения изучается с разных позиций: соотносится с развитием рефлексии, как индивидуальной способности учеников устанавливать границы собственных возможностей; разбирается в аспекте формирования универсальных учебных действий, позволяющих осознавать и осмысливать поставленные задачи; исследуется во взаимосвязи с воспитанием ответственности у учащихся; соотносится с образованием продуктивного опыта; рассматривается в различных видах внеурочной деятельности школьников [5, 10, 18, 8, 11].

Связь обучаемости с активностью личности неоднократно подчёркивалась в научных трудах Н.А. Менчинской, которая рассматривала обучение как индивидуальную способность к усвоению знаний и высказывалась о необходимости осуществления личностного подхода к ученику как субъекту обучения, учитывая его индивидуальные особенности, чувства, волю, собственный опыт. Учёный отмечала, что ребенок с первых дней обучения должен учиться самостоятельно вырабатывать приёмы умственной работы, а не ориентироваться на предъявление способа готовых образцов, который приводит к неумению реализовать полученные знания в собственной деятельности. Поэтому большое значение в обучении Н.А. Менчинская придавала развитию поисковой активности [14]. Соглашаясь с мнением учёного, только в данном контексте обучение становится личностным достижением ребёнка.

Нам близка методология Л.С. Выготского о психическом развитии как процессе культурного развития ребенка посредством овладения собой, своей психической деятельностью и собственным поведением. По мнению ученого, особая роль в психическом развитии ребенка отводится обучению. Благодаря совместной деятельности с взрослым, в результате речевого общения совершается качественное изменение в психике ребёнка, зона потенциального развития преобразуется в зону актуального развития.

Результатом подлинного обучения является изменение в сознании субъекта, проявленное в возникновении активной позиции по отношению к предложенной деятельности и ситуации общения. Важное значение в обучении Л.С. Выготский придавал подражанию, которое помогает выйти за пределы реального уровня развития. "Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов или помощи, оказанной в трудном пункте, будет относиться нами к области подражания" [3, с. 199]. Данное утверждение было успешно доказано в работах последователей культурно-исторической теории развития [4, 12].

Опираясь на теоретические взгляды Л.С. Выготского и его последователей, одним из психолого-педагогических условий, влияющих на успешность обучения, мы считаем инициативность, которая помогает присвоению культурных средств, смысл которых задаётся взрослым. Результатом инициативной включенности в процесс обучения является более эффективное овладение основами учебной деятельности в младшем школьном возрасте и высокие показатели уровней психического развития. Исходя из вышесказанного, мы определяем *инициативность – как активную позицию (в общении, поведении, деятельности), источником которой является сам ребенок.*

Экспериментальная работа по изучению инициативности детей младшего школьного возраста проходила в несколько этапов. *На первом этапе* исследовалась инициативность методом сбора экспертных оценок, полученных от родителей и учителей. За основу была взята методика "Семантический дифференциал", разработанная Ч. Осгудом и соавторами в 50-х годах прошлого столетия [16]. Взрослым участникам эксперимента предлагалось дать количественную оценку инициативности каждого конкретного ребёнка по представленным диагностическим шкалам в условных баллах, диапазон которых находился в границах от (-5) до (+5). Важным критерием в оценке инициативности являлось наблюдение за ребёнком не менее четырех дней подряд и заполнение не менее четырех шкал на каждого конкретного ребёнка каждым взрослым участником эксперимента. Для оптимизации исследования были разработаны специальные бланки инициативности.

На втором этапе проходило изучение показателей умственного развития детей младшего школьного возраста. Исследовались процессы развития внимания, слуховой и зрительной памяти, воображения, мышления, речи, особенности развития эмоциональной и волевой сферы личности. С этой целью использовались следующие методики: Проба Бурдона (вариант с буквами), «Узнавание фигур» (тест Бернштейна), «10 слов» А.Р. Лурия, «Где чьё место» Е.Е. Кравцовой, «Да и нет не говорить» Л.С. Выготского в модификации Е.Е. Кравцовой, методика «Отражение чувств» О.В. Дыбиной, задание «Сложи узор» Б.П. Никитина, методика «Нарисуем клоуна» В. Цымбал [20, 4, 7, 15, 1].

Для участия в экспериментальной работе было приглашено 83 родителя, 40 специалистов-экспертов и 83 ребёнка младшего школьного возраста. Исследование проводилось в государственном муниципальном образовательном учреждении № 14 г. Одинцово Московской области. Экспериментальная работа осуществлялась с 2013 по 2016 год.

Применённые методы исследования (описательной статистики (среднестатистических значений и отклонений), группировки среднестатистических данных, расчёта Критериев статистических различий по найденным классификационным группам, а также анализ сбора системных данных) позволили выявить три группы младших школьников с разной степенью выраженности инициативности: «низкая» (показатели инициативности которых лежали ниже средней балльной оценки 1,72 балла), «высокая» (средний показатель инициативности был выше 3,91 балла) и «средняя» (средняя балльная оценка соответствовала результатам между низкими и высокими показателями инициативности). Следует отметить, что в дальнейшем отбор детей в группы инициативности осуществлялся по выявленным в ходе экспериментальной работы баллам инициативности. Значимым критерием отбора в группы являлось наличие единодушного мнения взрослых участников эксперимента об инициативности каждого конкретного ребёнка младшего школьного возраста. В дополнение к исследованию, необходимо подчеркнуть, что особого внимания несомненно вызывали дети, инициативность которых родители и учителя расценивали чрезвычайно низко, нередко используя в оценке крайние балльные значения отрицательной стороны шкалы. Например, родители младших школьников с низкой степенью инициативности часто ставили низкие баллы в оценке инициативности, проявленной в учебной деятельности и во время выполнения домашних поручений, высокие баллы – в оценке игровой деятельности, руководствуясь следующими аргументами: *"безынициативность в учёбе"*, *"проявляет активность, если дело касается совместных игр и развлечений"*, *"редко проявляет активность при оказании какой-либо помощи взрослым"*. Ниже приведён характерный образец заполнения бланка инициативности родителями младшего школьника с низкой степенью выраженности ее (см. рис.1).

ФИО ребенка _____
 Возраст ребенка _____

УВАЖАЕМЫЕ ПЕДАГОГИ (РОДИТЕЛИ)!

Понаблюдайте пожалуйста за ребенком в течение дня и оцените его инициативность (собственную активность), проявленную на занятиях, в свободной деятельности, при общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Инициативность - активная позиция в деятельности, поведении, общении, источником которой является сам ребенок.

1 ДЕНЬ
 (5) 4 3 2 1 0 1 2 3 4 (5) →

2 ДЕНЬ
 (5) 4 3 2 1 0 1 2 3 4 (5) →

3 ДЕНЬ
 (5) 4 3 2 1 0 1 (2) 3 4 (5) →

4 ДЕНЬ
 (5) 4 3 2 1 0 1 2 3 4 (5) →

*- 5. Будничная активность в учебной деятельности, не достигшая
 5. Проявляет активность, если дело касается
 совместных игр и развлечений
 2. Ребенок проявляет активность при общении
 кака-либо помощи взрослых*

Рис. 1. Образец заполнения бланка инициативности родителями младшего школьника, обладателя низкой степени инициативности

По результатам второго этапа экспериментальной работы была обнаружена корреляция между степенью инициативности и показателями уровней умственного развития. У младших школьников с низкой степенью инициативности имелась слабая активность в разных сферах психической деятельности. Преимущественно дети данной группы продемонстрировали результаты умственного развития ниже по сравнению с показателями более инициативных сверстников, что являлось существенным препятствием в овладении основами учебной деятельности. Большинство младших школьников этой группы инициативности, работая самостоятельно, использовали способ выполнения, который оказывался малоэффективным для достижения положительного результата. Исследуя потенциальные возможности детей с низкой степенью инициативности, следует отметить их способность достигать положительного результата выполнения задания совместно с взрослым, действуя по подражанию (см. цитату Л.С. Выготского).

Полученные данные исследования позволили сделать вывод о необходимости разработки программы, направленной на развитие инициативности детей младшего школьного возраста с низкой степенью выраженности ее.

На третьем этапе была разработана и реализована программа по формированию инициативности учащихся начального звена школьного обучения. В проведении обучающего эксперимента приняли участие 18 родителей и 14 педагогов младших школьников, а также 18 детей младшего школьного возраста (1 – 4 классы). Младшие школьники, участники экспериментальной группы, обладали низкой степенью инициативности, имели трудности в общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками, испытывали затруднение в овладении основами учебной деятельности.

Всего было проведено 40 занятий, по 1-2 встречи в неделю. Время проведения занятий находилось в границах 60-90 минут. Применялись индивидуальные и микрогрупповые формы работы. В каникулярное время (по согласию родителей) осуществлялись групповые формы занятий, которые проводились ежедневно.

В основу обучающего эксперимента по формированию инициативности детей начального звена школьного обучения были положены «основные моменты» (определение Л.С. Выготского) экспериментально – генетического метода: целостность, клинический характер и сравнительно – генетический анализ [3, стр.51].

Целью программы являлось развитие инициативности посредством осознания и осмысления собственных действий в разнообразных ситуациях общения и деятельности со взрослым и сверстником.

В содержание работы включались задания и упражнения на развитие памяти и мышления, воображения и внимания. Особое внимание уделялось развитию речи и речевому опосредствованию предложенных заданий. Психологическим средством обучения являлась константа постановки ребенка в активную позицию: *«А теперь ты мне придумай!»*, *«А как ты думаешь...?»*, *«Расскажи, как у тебя получилось найти такое интересное решение?»*, *«Удиви меня!»* ...

Обучающий (формирующий) эксперимент включал три этапа. Не касаясь частных, отметим основные задачи, приёмы и достижения каждого этапа формирующей работы.

Основной задачей **первого этапа** являлось побуждение к инициативности действий при осмыслении способа выполнения заданий. Для стимулирования активности были использованы следующие приёмы: "непонимающий взрослый", "приём намеренной ошибки", анализ действий взрослого: *"А как ты думаешь, я правильно делаю?"*. Роль обучающего помогала детям инициативно включаться в процесс общения и выделять ключевой способ выполнения заданий. Основным методом первого этапа работы – метод проб и ошибок, который позволял активировать поисковую активность в нахождении эффективного способа выполнения поставленных задач.

Важным критерием окончания первого этапа являлось постоянное проявление активной позиции ребёнка в совместной деятельности с взрослым. На вопрос взрослого после объяснения инструкции: *"Кто начнёт, ты или я?"*, следовал ответ: *"Давайте я!"*. Также значимым показателем первого этапа мы посчитали тот факт, что дети стали являться на занятия раньше назначенного времени, аргументируя собственный выбор следующим выражением: *«С Вами интереснее, чем дома телевизор смотреть»*.

На **втором этапе** осуществлялось развитие инициативности в самостоятельной деятельности посредством усвоения обобщенных приемов способов решения похожих задач. Выполнив задание, детям предлагалось придумать аналогичное, подобное реализованному. Важным психологическим средством побуждения к инициативности являлась постановка ребёнка в активную позицию: *"Придумай по – другому!"*.

Значимым критерием окончания второго этапа считалось самостоятельное создание и выполнение заданий, близких по значению задачам, предложенным взрослым. Также существенным показателем прохождения данного этапа работы являлось выполнение детьми по собственной инициативе заданий дома и реализация полученных знаний и умений в общении и взаимодействии со сверстниками и близкими взрослыми. Например, одна из учениц по собственной инициативе попросила дополнительно для изучения задание «Шифровка», освоенное на занятии. На следующую встречу девочка принесла различные варианты данного задания, созданные и выполненные совместно с близким взрослым. Демонстрируя их группе, третьеклассница отметила: *«Моя мама сказала: «Побольше бы таких заданий!»»*.

Задачей **третьего этапа** являлось формирование инициативности путем обучению децентрации, в результате которого происходило изменение точки зрения позиции субъекта. Детям предлагалось создание и решение заданий, полярных исполненным ранее (например, *«Придумай задание наоборот»*), обсуждение проблемных ситуаций с точки зрения каждого участника событий, разыгрывание историй с различными вариантами окончания, нахождение конструктивного выхода решения проблемной задачи вариативным способом.

Важным критерием окончания данного этапа обучения являлось умение одновременно удерживать первоначальную (заданную) и обратную (созданную) программу действий в умственном плане, что позволяло проанализировать проблему (задачу, ситуацию) с различных точек зрения. Ситуация противопоставления одного способа решения другому помогала нахождению эффективного пути выполнения поставленной задачи и давала возможность выбора оптимального варианта, направленного на достижение положительного результата. Для наглядности приведём характерный пример. Одна из участниц группы была очень расстроена отрицательной оценкой, поставленной учителем на уроке физкультуры. На предложение взрослого поделиться переживаниями, был получен ответ, суть которого заключалась в следующем: виноват партнёр по играм, с которым девочка играла в «Догонялки», игнорируя замечания учителя; повинен педагог, который отрицательно оценил действия детей. Группа молча сочувствовала, далее прозвучало высказывание: *«Что-то у тебя все кругом виноваты, кроме тебя»*. Возникла длительная пауза в рассказе ребёнка или, выражаясь другими словами, произошло осознание собственных действий с позиции, противоположной персонально высказанной. Также существенным признаком успешного прохождения этого этапа явилось появление инициативной включенности в учебной и социальной жизни, замеченное учителями и родителями.

Значимым результатом проведённой формирующей работы мы посчитали качественные изменения в сознании субъекта, проявленные при столкновении с трудными видами заданий. Следует отметить, что в начале осуществления работы, младшие школьники преимущественно воздерживались от выполнения, мотивируя свой отказ следующими высказываниями: «*Это невозможно сделать*», «*У меня от Ваших заданий сейчас мозг лопнет*» ... К окончанию третьего этапа обучения были замечены такие суждения: «*Трудно – терпи!*», «*Нет ничего невозможного*», «*Раньше боялась отвечать, сейчас ничего не боюсь*» ...

Следует отметить, что в процессе общения и взаимодействия с детьми, автор статьи по собственной инициативе стал задумываться над проблемными ситуациями, предложенными младшими школьниками (например, «*А действительно ли слоны боятся мышей?*»); пришёл к пониманию того, что, обладая значением слов можно построить высказывания разнообразной тематики; научился различным играм, отвечающим по содержанию компьютерным («*Мёртвый зомби*», «*Слепой кот*» и пр.). Наблюдая постепенное раскрытие внутреннего потенциала детей, было замечено, что младшие школьники обладают особенной позицией в суждениях, в которых сочетается детская непосредственность и зрелость взглядов.

Необходимо подчеркнуть, что на каждом этапе эксперимента проводилась работа с родителями и педагогами. Объяснялась важность выделения сильных, положительных сторон личности детей, подчёркивалась значимость их действий, рекомендовалось не акцентироваться на замечаниях и порицаниях, а поощрять стремление к инициативности даже в том случае, если предложенный учеником способ не соответствовал точности выполнения. Например, «*Спасибо за ответ!*».

На четвёртом этапе, по окончании формирующего эксперимента, был повторно проведен экспертный анализ инициативности и диагностика показателей умственного, личностного и эмоционального развития младших школьников методиками, использованными на первом и втором этапе исследования. Основной задачей являлось определение продуктивности разработанного содержания программы, направленной на развитие инициативности.

Была выделена контрольная группа, которую составили дети, не принимавшие участие в формирующей работе, однако участвующие в констатирующем эксперименте. В данную группу вошло 19 младших школьников. Результаты диагностики этой группы были сопоставлены с показателями группы детей младшего школьного возраста, принимавших участие в обучающем эксперименте. Численность детей в экспериментальной группе составила 18 человек.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о наличии качественных преобразований в умственной и личностной сфере детей, принимавших участие в формирующем эксперименте, которые привели к положительным изменениям в области учебной и социальной сферы по сравнению с результатами детей контрольной группы. Однако существенные изменения наблюдались в оценке инициативности детей взрослыми участниками исследования. Следует отметить, что у детей, родители и педагоги которых с вниманием и пониманием относились к интересам ребёнка, показатели изменений инициативности оказались выше. Важным результатом проведённой работы мы посчитали переход младших школьников с низкой степенью выраженности инициативности на более высокий уровень инициативности (см. табл.1). На представлении результатов экспертного анализа инициативности остановимся подробнее.

Таблица 1

Численность детей в группах инициативности до и после проведения формирующей работы

	До						После					
	Контрольная группа (19 детей)			Экспериментальная группа (18 детей)			Контрольная группа (19 детей)			Экспериментальная группа (18 детей)		
Группы инициативности	Родители	Педагоги	Общее значение ср. баллов	Родители	Педагоги	Общее значение ср. баллов	Родители	Педагоги	Общее значение ср. баллов	Родители	Педагоги	Общее значение ср. баллов
низкая	19	18	19	17	16	17	15	16	17	4	5	5
средняя		1		1	2	1	4	3	2	5	11	10
высокая										9	2	3

Данные таблицы наглядно демонстрируют, что в контрольной и экспериментальной группах до проведения формирующей работы младшие школьники имели низкую степень инициативности. Результаты контрольной пробы после проведения формирующего эксперимента позволяют говорить о значимых изменениях в развитии инициативности детей экспериментальной группы. Большинство детей младшего школьного возраста в указанной группе достигли более высокого уровня инициативности. Качественные изменения наблюдались в оценке инициативности родителями (по мнению родителей 50 % младших школьников стали обладать высокой инициативностью) и педагогами (по мнению учителей большинство детей с низкой степенью инициативности перешли в группу детей средней степени инициативности). Инициативность детей контрольной группы изменилась незначительно, оставаясь в границах низкой нормы.

Применённый Критерий U Манна – Уитни для двух независимых выборок показал достоверную степень различий в оценке инициативности родителями ($r = 0,001$), педагогами ($r = 0,001$) и в оценке средних значений общих баллов инициативности ($r = 0,000$) в экспериментальной группе, что подтверждает результативность проведённой нами работы.

Таким образом, данные исследования позволяют сделать вывод о том, что инициативность является важным условием, влияющим на успешность обучения и развития младших школьников.

Полученные результаты исследования помогут специалистам, работающим с младшими школьниками, сконструировать более действенное психологическое содержание программы по формированию основ учебной деятельности учащихся начального звена школьного обучения, а также позволят дополнить и расширить теоретические представления о личностном развитии детей младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы психопедагогики начального образования. – Московская обл.: Научно-внедренческая лаборатория психопедагогики образования. – М, 1997. – 144 с.
2. Божович, Л.И. Общая характеристика детей младшего школьного возраста / Л.И. Божович – Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Издательство "Институт практической психологии". Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – С. 22–54.
3. Выготский, Л.С. Лекции по педологии. Ижевск. – Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://yandex.ru/click/jsredir> (дата обращения: 10.01.2018).
4. Горлова, Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения. / Е.Л. Горлова – Автореферат дис. кандидата психологических наук. – М, 2002. – 28 с.
5. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности. / В.В. Давыдов и др. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923014.htm> (дата обращения: 19.01.2018).
6. Добрынин, Н.Ф. Проблема активности личности и общественной значимости в психологии. / Н.Ф. Добрынин – Вопросы психологии личности / под ред. Игнатова. – М, 1960. – С. 87–98.
7. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. / О.В. Дыбина – Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 70 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.litres.ru> (дата обращения: 15.10.2017).
8. Елькина, О.Ю. Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития: книга для учителя. / О.Ю. Елькина – Directmedia, 2015. – 144 с.
9. Кабанова-Меллер, Е.Н. «Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема приёмов умственной деятельности» / Е.Н. Кабанова-Меллер / ред. Я.А. Пономарева. – Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 376.
10. Карабанова, О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны. / О.А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11–12.
11. Колесникова, И.В. Проектирование индивидуального маршрута развития младшего школьника в условиях внеурочного пространства. / И.В. Колесникова // ЧиО. – 2014. – №3 (40). – С. 121–127.
12. Кравцова, Е.Е., Кравцов Г.Г., Ховрина Г.Б. Между детством и отрочеством. / Е.Е. Кравцова и др. – М.: Левь, 2010. – 124 с.
13. Лейтес, Н.С. Психология одарённости детей и подростков. / Н.С. Лейтес – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
14. Менчинская, Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. / Н.А. Менчинская. – М: Педагогика, 1971. – С. 272
15. Никитин, Н.П. Интеллектуальные игры. / Н.П. Никитин – Изд. 6. Обнинск, «Световид», 2009. – С. 216.
16. Новиков, А.Л., Новикова, И.А. Метод семантического дифференциала: теоретические основы и практика применения в лингвистических и психологических исследованиях. / А.Л. Новиков, И.А. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2011. – №. 3. – С. 63–70.

17. Славина, Л.С. Трудные дети: избранные психологические труды. / Л.С. Славина / под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та. – Воронеж: МОДЭК, 2006. – 496 с.

18. Сорокоумова, Е.А., Молостова Н.Ю., Ферапонтова М.В. Психолого-педагогические аспекты становления ответственности младшего школьника поколения z. / Е.А. Сорокоумова и др. // Педагогика и психология образования. – 2017. – №1. – С. 146–152

19. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. Издание 2-е, стереотипное. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 239–284. (Психологи Отечества). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid = 84061> (дата обращения: 19.01.2018)

20. Энциклопедия психологических тестов для детей. – М.: «Арнадия», 1998. – 256 с.

Материал поступил в редакцию 29.01.18.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESS EDUCATION OF PRIMARY CLASSES PUPILS

I.V. Dovolnova, Child Applied Psychologist
“MEDLUX” Health Care Center (Odintsovo), Russia

***Abstract.** The article considers the theoretical aspects of studying of the person of younger pupils from the perspective of the learning activities subject. The main stages of pilot study focused on the development of initiative of younger school age children are presented. The efficiency of the carried-out work is proved. The application of research results in teaching practice will have a positive impact on the development of fundamental academic activities of students of primary level of schooling.*

***Keywords:** the primary pupil identity, learning activities subject, active position, cultural-historical approach, initiative, training and development.*

УДК 159.9.07

УСЛОВИЯ ПОЗИТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ

Н.Г. Новак¹, А.Е. Журавлева²

¹ кандидат психологических наук, доцент, ² старший преподаватель
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Беларусь

***Аннотация.** В статье описаны условия сохранения способности к позитивному функционированию юношей и девушек в кризисной ситуации. Представленное в статье исследование построено в рамках парадигмы «сальютогенеза», согласно которой условиями сохранения физического и психологического здоровья личности являются активность, направленность на здоровые жизненные цели, самоактуализация, а не только отсутствие болезней.*

***Ключевые слова:** кризисная ситуация, переживание, психологическое благополучие, позитивное функционирование, методологическая триангуляция.*

В рамках современной психологии здоровья понятие благополучие (well-being) широко применяется исследователями для определения качества жизни и здоровья личности. Благополучие – это многофакторный конструкт, предполагающий влияние системы культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Этот сложный продукт – результат влияния генетической предрасположенности, среды и особенностей индивидуального развития.

Согласно концепции К. Рифф, психологическое благополучие включает в себя следующие компоненты: принятие себя и прожитого отрезка жизни; осмысленность жизни, наличие целей; социальная компетентность; стремление к самореализации и самосовершенствованию; умение формировать позитивные доверительные отношения с другими; способность к автономии и независимость суждений [5].

Показатели психологического благополучия отражают аспекты позитивного функционирования личности: позитивное отношение к себе и своему прошлому; осознание и принятие разных сторон своего Я; чувство удовлетворения от тёплых, доверительных отношений с другими; забота о благополучии других; способность к эмпатии; самоопределение и независимость; способность противостоять социальному давлению, независимость суждений; саморегуляция поведения; компетентность; самореализация; наличие жизненных целей и убеждений, жизненного смысла; чувство осмысленности своего прошлого и настоящего; открытость новому опыту; перспективы личностного и профессионального роста; самопознание и самоэффективность.

Цель исследования – на основе ретроспективного анализа опыта переживания выделить социально-психологические условия позитивного функционирования личности в кризисной ситуации.

В качестве методов исследования применялись опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского [2] и разработанное в соответствии с целью исследования полуструктурированное интервью.

В эмпирическую выборку вошли 415 юношей и девушек, 188 из которых пережили кризисное событие. Было выявлено, что респондентов с уровнем психологического благополучия «выше нормы» больше среди юношей и девушек, имеющих опыт переживания кризисного события, по сравнению с юношами и девушками, не имеющими такого рода опыта (21,8 % и 13,6 % соответственно; $\varphi^*_{\text{эмп}}=2.17$; $p \geq 0,05$). Юноши, пережившие кризисное событие, по сравнению с юношами, не имеющими такого рода опыта, чаще имеют высокий ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1.983$; $p \geq 0,05$) и реже низкий ($\varphi^*_{\text{эмп}}=1.87$; $p \geq 0,05$) уровень психологического благополучия. С увеличением количества кризисных событий

возрастает показатель психологического благополучия по шкале «Личностный рост» ($M_1 = 5,38$; $M_2 = 6,11$; $t_{эмп} = 2.1$ при $t_{кр} = 1.97$; $p = 0.04$). Следовательно, переживание кризисного события не ограничивает возможности человека и при определённых условиях может стать источником конструктивной активности.

С целью выявления условий психологического благополучия личности в кризисной ситуации применялась методологическая триангуляция данных (Paulien C., 2002) [4]. Это позволило сопоставить показатели психологического благополучия опрошенных с содержанием приобретённого ими опыта переживания кризисного события. Дизайн исследования представлял собой сравнительный анализ 120 случаев [4].

К числу социальных условий были отнесены *структура родительской семьи* (наличие замещающего родителя в случае ухода или смерти биологического, наличие сиблингов), *характер взаимоотношений в родительской семье* (конфликты между членами семьи, подверженность психологическому и/или физическому насилию в семье), *причина смерти члена семьи, алкоголизм родителя*. Группа психологических (внутренних, субъективных) условий включает в себя *отношение к себе и собственной жизни* (оценка себя как личности, оценка себя как субъекта межличностного взаимодействия, оценка своего физического облика, оценка качества внутрисемейного взаимодействия; оценка степени самореализации в значимых сферах деятельности, оценка прожитого этапа жизни), *оценка семейной системы, локус вины в случившемся кризисном событии, наличие цели в жизни, способ преодоления жизненных трудностей, ощущение счастья* [3].

Полученные данные позволяют нам говорить о том, что в кризисной ситуации человек нуждается в восстановлении чувства направленности, осмысленности жизни. Необходимо сформировать/укрепить убеждения, способствующие осознанию цели жизни в настоящем, повысить уровень компетенции в управлении окружением, что позволит в большей мере контролировать внешнюю деятельность, эффективно использовать представляющиеся возможности, улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей.

Наибольшее значение на способность человека позитивно функционировать после пережитого кризисного события оказывают сложившаяся система отношений, чувство осмысленности жизни, умение планировать собственную жизнь (временная перспектива), а также способы преодоления жизненных трудностей.

Своевременное кризисное вмешательство со стороны специалистов с учетом выделенных условий позволит личности в кризисной ситуации структурировать и существенно повысить степень осмысленности приобретённого в процессе переживания индивидуального опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пергаменщик, Л.А. Методологическая триангуляция как способ построения психологического исследования / Л. А. Пергаменщик, Н.Г. Новак // Вест. Брест. ун-та. Серья 3. Філологія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2015. – № 2. – С. 138–143.
2. Пергаменщик, Л.А. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф: процесс и процедура адаптации / Л.А. Пергаменщик, Н.Н. Лепешинский // Психол. диагностика. – 2007. – № 3. – С. 73–96.
3. Пергаменщик, Л.А. Социально-психологические условия психологического благополучия личности, пережившей кризисное событие / Л.А. Пергаменщик, Н.Г. Новак // Соц. психология и общество. – 2015. – Т. 6. № 4. – С. 161–169.
4. Paulien C. Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: an attempt to increase internal validity meijer, nico verloop and douwe beijaard // Quality & Quantity. – 2002. – V o1. 36. – P. 145–167.
5. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995 (69). – P. 719–727.

Материал поступил в редакцию 30.07.18.

THE CONDITIONS FOR POSITIVE FUNCTIONING OF THE PERSONALITY IN A CRISIS SITUATION

N.G. Novak¹, A.Ye. Zhuravleva²

¹ Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, ² Senior Lecturer
Francisk Skorina Gomel State University, Belarus

Abstract. *The article describes the conditions for maintaining the ability to function positively of young men and women in a crisis situation. The study presented in the article is built within the framework of the paradigm of "salutogenesis", according to which the conditions for the preservation of physical and psychological health of the individual are activity, focus on healthy life goals, self-actualization, and not only the absence of diseases.*

Keywords: *crisis situation, experience, psychological well-being, positive functioning, methodological triangulation.*

Family life psychology
Психология семьи и быта

УДК 159.9

**ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВЫХ ЦЕННОСТЕЙ
И МАНИПУЛИРОВАНИЯ В СЕМЬЯХ ПСИХОЛОГОВ**

Н.В. Ванюхина¹, О.В. Григорьева², А.Р. Хакимов³

¹ кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и психофизиологии,

² кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии
развития и психофизиологии, ³ студент факультета психологии и педагогики

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) (Казань), Россия

***Аннотация.** В работе были сравнены три группы абсолютно благополучных семей: семейные пары, не имеющие отношения к психологии; один из супругов психолог; оба супруга психологи. Самая высокая склонность манипулировать другими была обнаружена в семьях не психологов, а самая низкая – в семьях с одним супругом-психологом. Одинаковой ценностью для всех трёх групп семей обладает интимно-сексуальная сфера. В ценности других функций семьи были выявлены различия. Большая ролевая адекватность и согласованность в семейных ценностях наблюдалась в семьях, где хотя бы один из супругов является психологом.*

***Ключевые слова:** Семьи психологов, манипуляция, манипулирование, ролевые ожидания и притязания.*

В семьях врачей супруги могут поставить друг другу диагноз и выписать лекарство. В семье учителей обсуждают успехи учеников и учат друг с друга удачным педагогическим приёмам. Особенность профессии «Психолог» состоит в том, что люди этой профессии обладают всеми необходимыми инструментами непосредственного влияния на человека. Возникает вопрос, насколько интенсивно они используют эти приёмы в семейной жизни и делает ли это знание семейную жизнь психологов более успешной. На ответ на эти вопросы и было направлено данное исследование.

Эмпирическую базу исследования составили 30 семейных пар (60 человек в возрасте 30-55 лет), разделённых на три группы: 1. семейные пары, которые не имеют отношения к профессии психолога; 2. один из супругов является психологом; 3. оба супруга являются действующими психологами.

Для проведения исследования были использованы методики: 1. «Удовлетворённость браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко) [3]; 2. «Шкала макиавеллизма личности» (Р. Кристи, Ф. Гейс, адаптация В.В. Знакова) [2]; 3. «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова) [1].

Перед исследованием склонности к манипулированию в семьях, была протестирована удовлетворённость супругов браком. Во всех трёх группах были выявлены средние показатели удовлетворённость браком, что позволяет отнести их к группе абсолютно благополучных семей и даёт возможность исключить вероятность того, что манипулирование повлияло на психологический климат в исследуемых семьях.

Было обнаружено, что самое высокое значение макиавеллизма (склонности человека в ситуациях межличностного общения манипулировать другими тонкими, едва уловимыми или нефизически агрессивными способами, такими, как лесть, обман, подкуп или запугивание [2]) демонстрируют семьи не психологов (73,7 балла), а самое низкое – семьи с одним психологом (62,9 балла) (различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Оба этих показателя являются средним проявлением макиавеллизма, однако, различия между семьями не психологов и семьями с одним психологом являются достоверными. Возможно, это связано с тем, что в семьях не психологов супруги пытаются манипулировать друг другом достаточно грубо и неумело, что делает манипуляцию и склонность к ней заметной и вызывает конфликты.

В семьях, где один из супругов является психологом, вероятно, манипуляция проходит легко, незаметно и имеет более длительный эффект, из-за чего пропадает необходимость часто прибегать к ней. В семьях, где оба супруга являются психологами, способность манипулировать и противодействовать манипуляции уравнивают друг друга.

Было выявлено, что одинаковой ценностью для всех трёх групп семей обладает интимно-сексуальная сфера. Вероятно, это связано с тем, что в настоящее время есть большое количество информации об этой сфере в открытом доступе. Более того, тема секса является наиболее популярной в СМИ, поэтому, возможно, именно на неё направлено одинаково значительное внимание супругов вне зависимости от профессии.

Семьи не психологов и семьи с одним психологом значительно больше внимания обращают на внешнюю привлекательность партнёра и ожидают большую общность интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения, чем семьи с двумя супругами-психологами (различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Это связано с тем, что супруги-психологи понимают, что люди разные и относятся к этому более терпимо, позволяя каждому заниматься своим хобби, чем не психологи. Способность к принятию и эмпатии, толерантность к «инакомыслящим» и высокая моральная ответственность являются необходимыми качествами в профессии психолога, что, возможно и наложило отпечаток на данный результат.

Хозяйственно-бытовая функция вызывает большую напряжённость у семей с одним или обоими супругами-психологами (различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Можно предположить, что это связано с особенностью профессии «Психолог», которая подразумевает под собой как основную работу, так и работу над собой, которая занимает много времени, в том числе и в воскресные дни, оставляя меньше времени на хозяйственные дела. Возможно, с этим же связан и более низкий приоритет социальной активности в семьях с обоими супругами-психологами по сравнению с двумя другими группами семей (различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Родительско-воспитательская функция, напротив, вызывает большую напряжённость в семьях не психологов (различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Расстановка приоритетов в пользу времяпровождения с детьми вместо бытовой работы, очевидная для психологов, также подчёркивает значимость Родительско-воспитательской функции, отставляя на второй план хозяйственно-бытовую. Кроме того, обладание психологическим образованием и умение применять знания по психологии развития и возрастной психологии на практике даёт преимущество в воспитании детей, большую лёгкость во взаимодействии с ними и большую согласованность родительских позиций.

Значимость моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, ориентацию на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации, демонстрируют в значимо ($p \leq 0,05$) большей степени семьи с одним супругом-психологом. Возможно, это связано с тем, что в семьях не психологов эмоционально-психотерапевтической функции семьи не придают большого значения, а в семьях с обоими супругами-психологами она удовлетворяется «по умолчанию», автоматически, без заметных усилий.

Рассматривая ролевую адекватность и согласованность в семьях, следует отметить большую их значимо ($p \leq 0,05$) большую выраженность в семьях, где хотя бы один из супругов является психологом. Этот факт можно объяснить наличием общих интересов и установок в связи с выбранной профессией и умением применять психологические знания на практике. Причём, согласованность является истинной, а не внушённой извне с помощью манипуляции, как можно было бы предположить, так как показатели манипулирования выше в группе семей не психологов.

Таким образом, можно заключить, что профессия психолога накладывает отпечаток на семейную жизнь, скорее, в сторону её улучшения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова А.Н. Методические приёмы диагностики супружеских затруднений / А.Н. Волкова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110–116.
2. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – С. 442–443.
3. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2т. – М., 2001. – Т.2. – С. 173–179.

Материал поступил в редакцию 13.06.18.

THE FEATURES OF ROLE VALUES AND MANIPULATION IN FAMILIES OF PSYCHOLOGISTS

N.V. Vanyukhina¹, O.V. Grigoryeva², A.R. Khakimov³

¹ Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
at the Department of Developmental Psychology and Psychophysiology,

² Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Developmental Psychology and Psychophysiology,

³ Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML) (Kazan), Russia

Abstract. *Three groups of absolutely prosperous families were compared in the work: couples who are not related to psychology; one of the spouses is a psychologist; both spouses are psychologists. The highest propensity to manipulate others was found in families not psychologists, and the lowest – in families with one spouse - psychologist. The intimate and sexual sphere has the same value for all three groups of families. Differences were found in the values of other family functions. Great role adequacy and consistency in family values was observed in families where at least one of the spouses is a psychologist.*

Keywords: *families of psychologists, manipulation, manipulating, role expectations and claims.*

УДК 159.9

**ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ
«ИНДИВИДА», «СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «ЛИЧНОСТИ»:
АНАЛИЗ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ**

Н.С. Шадрин, доктор психологических наук, профессор
Павлодарский государственный педагогический университет, Казахстан

***Аннотация.** Дается критика понимания индивидуальности как особенностей человека. В ключе идей В.П. Зинченко путаница понятий индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности осмысливается как «блуждание в четырех соснах». С учетом работ советских, постсоветских и отчасти западных психологов вводится представление о внутреннем мире человека, его уровнях, детерминациях и проявлениях. Психические явления и события выступают итогом «разыгрывания» пяти базовых психологических детерминаций (мотив, образ, общение, деятельность плюс сам многоуровневый субъект жизни как индивид, субъект деятельности и личность). Мир индивидуальности есть, с одной стороны, интегративное объединение мира индивида, субъекта деятельности и личности («вертикаль» интеграции).*

«Горизонталь» интеграции индивидуальности проявляется в разыгрывании четырех базовых детерминаций психического (мотив, образ, общение, действие) и в их слиянии в целостные событийные переживания «под управлением» индивидуального субъекта жизни, достигшего стадии подлинной, ценностно-ориентированной личности. Основы такого понимания событий мира индивидуальности присутствуют уже у Дильтея и Шпрангера. Переход на стадию подлинной личности рассматривается как условие «порождения» индивидуальности. Предлагается такая схема: телесно-биологический индивид, субъект предметной деятельности, пред-личность и, наконец, подлинная личность, реализующая растущую сопричастную позицию по отношению ко все более широким мирам ее сосуществования с другими (начиная с мира семьи, мира поселения и региона и кончая миром цивилизации и человечества в целом). Не-отделимость (in-divido) личности от широкого социального мира миров трактуется как важный признак индивидуальности. Поэтому «спусковым крючком» генезиса индивидуальности выступает достижение личностью ответственного присутствия по отношению к миру человеческих миров, что предполагает также и ее «присутствие по отношению к себе» (Сартр). Отсюда возникает «просвечивание» и волевое и личностно-смысловое регулирование (со-регулирование) личностью нижележащих миров индивида и субъекта деятельности и их психологических детерминаций; это и порождает феномен целостной, открытой миру индивидуальности.

***Ключевые слова:** индивидуальность, интегративное объединение миров, индивид, субъект деятельности, личность, детерминации психики.*

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ. Слово «индивидуальность» с учетом его этимологии в применении к отдельному человеку имеет оттенок целостности, «неделимости», гармоничной интегрированности его внутреннего мира и в то же время его *не-отделимости* от более широкой сферы социальной жизни людей. Действительно, латинское слово *individo* означает «неделимый», «единый, целостный» и включает в себе представление о чем-то не просто неделимом, но также и *не-отделяемом* и *не-отделимом* (in-divido).

Понимание индивидуальности как простого набора отличительных свойств человека (психологического порядка) не заслуживает серьезного внимания: такие свойства являются предметом скорее дифференциальной психологии и психодиагностики, а не психологии индивидуальности.

К примеру, такое особое качество, как большой объем оперативной памяти, ничего не говорит об индивидуальности человека в целом (даже если к этому прибавить устойчивые особенности ещё каких-то процессов). Примером *отличительных и неповторимых особенностей*, неотделимых от конкретного человека, является особый рисунок борозд на его пальцах, однако такое свойство на самом деле является *достаточно обособленным и не связанным с целостным обликом конкретной индивидуальности* даже в ее физическом выражении. По Б.Г. Ананьеву, на психологическом уровне анализа «бесконечен ряд таких неповторимостей», но каждая из них *крайне автономна и не может характеризовать целостную индивидуальность*.

Наиболее адекватный подход к пониманию подлинной индивидуальности был предложен, пожалуй, тем же Б.Г. Ананьевым. Он понимал под ней, как точно определил А.Г. Асмолов, «интегративное целостное объединение “индивида”, “личности” и “субъекта деятельности” ...» [2, с.157]. (Считая такое понимание в целом правильным, мы понятия «личность» и «субъект деятельности» переставили бы местами, о чем речь впереди.)

Препятствием на пути реализации такого подхода является нечеткость содержания и *постоянная путаница* психологами понятий «индивид», «субъект деятельности» и «личность», остроумно и не без горечи названная В.П. Зинченко в его посмертно опубликованной статье «блужданием в трёх соснах» [6]. Все это сказывается и на понимании индивидуальности, поэтому сейчас можно говорить уже о «блуждании в четырех соснах».

Истоки разнобоя в понимании указанных базовых категорий психологии заключены (правда, лишь отчасти) в концепциях психологов-классиков советского периода, на которых мы должны остановиться, не умоляя того вклада, который внёс каждый из них в разработку данной очень сложной проблематики.

КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС. В советский период проблема дифференцирования понятий *личности, индивида, субъекта деятельности и индивидуальности* как разных сторон (или уровней) активности человека (включая ее психологический аспект) находила во многом разные решения в наиболее крупных школах психологии – в теории деятельности С.Л. Рубинштейна, в антропологической психологии Б.Г. Ананьева и в культурно-деятельностной психологии А.Н. Леонтьева.

С.Л. Рубинштейн, как известно, понимал *личность* как «совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия», включая сюда и компоненту свойств нервной системы и, соответственно, темперамент, т.е. у него чисто *индивидуальные* образования были включены в структуру личности как одно из «внутренних условий». Индивид как особое целое в концептуальном плане у него чётко не фигурировал, хотя он отдавал дань исследованиям в этой области других авторов (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов и др.).

Рубинштейн вводил также общее представление о «человеке как субъекте жизни» (в дальнейшем мы будем вести речь о «субъекте индивидуальной жизни»), активность которого может реализовываться на разных уровнях и в разных жизненных сферах.

Субъект деятельности не был отчётливо представлен в его концепции, хотя он, по-видимому, признавал значимость ананьевского понимания данной категории.

В известной статье о личности он особо вычленил субъекта сознательной, произвольной деятельности, определяя его как «субъект в специфическом смысле слова (как я)». Личность, по мысли Рубинштейна, гораздо шире (и, видимо, выше) такого рода субъекта. По его словам, «субъект в специфическом смысле слова (как я) – это субъект сознательной, “произвольной” деятельности. Всякая личность есть субъект в смысле я, однако понятие личности применительно к психологии не может быть сведено к понятию субъекта в этом узком, специфическом смысле» [13, с.246].

Одновременно Рубинштейн развивал известное положение о том, что именно в деятельности личность (и ее психика) проявляется и формируется. Деятельность личности рассматривалась также как способ реализации общественных отношений, в которых участвует личность, в чём виделась ее социальная природа.

Ключевую роль в «преломляющей» внешние воздействия функции личности уделялась – и это очень важный момент – *ответственной позиции* личности. По-видимому, рассмотрение Рубинштейном ответственности как одной из стержневых сторон личности было в определённой мере его данью воззрениям экзистенциалистов, что нашло особое отражение в его работе «Человек и мир».

В антропологической психологии *Б.Г. Ананьева* [1] были впервые «полюемически разведены» (И.А. Мироненко) индивид, личность и субъект деятельности как разные стороны жизнедеятельности отдельного человека, рассматриваемого в психологическом аспекте.

По мысли *И.А. Мироненко*, понятие *индивида* используется Ананьевым для обозначения его связей с природой, это человек как продукт эволюции с присущей ему генетической программой и диапазоном фенотипической изменчивости. Высшая интеграция индивидуальных свойств представлена в темпераменте и задатках. В качестве *субъекта деятельности* человек выступает как активный деятель, как производительная сила общества, как субъект труда, познания и общения. Понятие *личности* относится к человеку в системе его отношений с обществом (общественная природа личности). Наконец, *индивидуальность* у Ананьева не сводится к индивидуальным различиям или набору индивидуальных свойств, как обычно полагают, а она является «единством всех уровней организации человека» (индивида, личности и субъекта деятельности, который содержит потенцию творческого начала и ставится Ананьевым отчасти выше личности). Частными проявлениями целостной индивидуальности в трактовке Ананьева являются самосознание, Я-концепция, индивидуальный стиль деятельности [11, с.151-153]. Что касается *жизненного пути* человека, складывающегося из ряда *событий*, то он, по мнению ряда авторов, выступает в ананьевской концепции проявлением личности и, одновременно, – индивидуальности человека (И.А. Мироненко, Н.А. Логинова и др.).

В принципе любая антропология есть учение о сущности человека. В антропологической концепции психологии Б.Г. Ананьева нам не хватает чёткой «прописанности» разных аспектов сущности человека, проявляющихся в его индивидуальной жизнедеятельности на уровне индивида, личности и субъекта деятельности. Восполнение этого пробела позволит нам чётче соотнести интересующие нас категории психологии.

При этом мы полагаем, что личность с ее ответственной позицией в социальном мире, в бытии, по-видимому, должна быть поставлена *выше* субъекта предметной деятельности, который, так или иначе, соотносительен *не с бытием, а с объектом* (или совокупностью объектов.)

Система *А.Н. Леонтьева* фактически была построена как *психология субъекта предметной деятельности*, хотя при этом сама деятельность превращалась в обособленный объект исследования (правда, «конституирующий» всю психику человека). Исследовалась структура деятельности, ее операциональный состав, ее мотивация, при этом уделялось большое внимание процессу интериоризации как процессу «присвоения» телесно-биологическим индивидом деятельностного содержания культуры в ходе общения ребёнка и взрослого, когда, собственно, и формируется специфически человеческая психика.

Общественное значение деятельности обретало (в ходе ее интериоризации) и *личностный смысл*, что увязывалось с мотивами-смыслами конкретного человека.

Сама деятельность рассматривалась «как основание личности» (обратим внимание – не как сущность личности!), связи личности с социумом понимались как ее деятельные связи, социальные по своему происхождению. Очень важно отметить, что у А.Н. Леонтьева фигурировали и *характеристики индивида* (в соотнесении с которыми и рассматривалась специфика личности), причём в понимании, близком к ананьевскому. Однако проблематика *субъекта деятельности* как таковая была отчасти растворена им в общей теории деятельности, в анализе ее психологической структуры и т.д., а некоторые характеристики этого субъекта были спроецированы на личность [8].

В частности, у него мы наблюдаем явное перенесение и проецирование важной особенности *субъекта деятельности* (проявление его предметно выраженных «сущностных сил» в *общественных отношениях*) на более высокий *личностный* уровень. Отсюда возникла не преодоленная автором опасность превращения личности в *субъект общественных отношений*, в пределе, – в «социального функционера», который (по А.С. Арсеньеву) часто выдаётся психологами за личность.

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ. Чтобы преодолеть путаницу указанных понятий психологии, надо включить их в более широкую систему базовых категорий психологии, отражающих ее предмет.

Само слово «психология», как известно, составлено из двух древнегреческих слов: *psyche* – душа и *logos* – закон, знание, наука. Т.е. это слово означает «наука о душе».

Сторонники «методологического плюрализма» (С.Д. Смирнов, М.С. Гусельцева и др.) считают, что единого предмета психологии быть не может. В их понимании психология разбивается на ряд «парадигм» (их без малого 30), которые было бы правильнее называть направлениями и течениями в психологии, каждая из которых якобы ухватывает «свой кусочек» психической реальности; понятно, что, ввиду их большого числа, интегрировать их в единую картину внутреннего мира человека не представляется возможным. В силу этого психология считается «полипарадигмальной наукой», а вопрос о ее предмете отпадает сам собою.

Ряд других авторов (В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев, Н.Н. Нечаев, Н.С. Шадрин) занимают противоположную позицию и считают, что предмет психологии существует, понимая его как **внутренний мир человека**.

При этом Н.Н. Нечаев верно указывает, что **понимание студентами-психологами предмета психологии является условием их «профессиональной мобильности»**.

Внутренним миром психического является не из-за его «подкожной» локализации, а в силу его связи с совокупностью детерминаций и их проявлений, сущностно присущих человеку (связанных с его *внутренней* сущностью) и недоступных *внешнему* наблюдению и восприятию. Кроме того, регуляция проявлений этого мира является (*вне* ситуации отчуждения) как бы «внутренним делом» самой личности.

Интеграция психологических систем и концепций, которая представляется не безнадёжной задачей (весь вопрос в том, как ее понимать), соответствует и запросам самих студентов, которые, по А.В. Юревичу, являются **«стихийными интеграторами психологического знания»**.

Возвращаясь к пониманию психологии как науки о внутреннем мире человека, уточним, что мир в *любой* его форме (физический мир, мир животных, растений и т.д.) – это всегда *пространство* явлений и событий *определённого типа*, разыгрывающихся на базе *соответствующих* детерминант. Так, в физическом мире действуют такие детерминации, как силы, поля, массы, энергии и т.д. *Детерминации* или *детерминанты* – это факторы, определяющие качественную специфику каких-то явлений или являющиеся их причинами. (Само слово *determinare* означает «определяю».)

Внутренний мир человека (предмет психологии) можно понять как **пространство особых явлений и событий, разыгрывающихся на базе таких базовых детерминант, как мотивы, образы, формы общения и деятельности. Важным детерминирующим фактором психического является также сам человек, но не как некая «форма психики», а как живое существо, как многоуровневый субъект индивидуальной жизни. Он выступает как индивид, как субъект деятельности и как личность.**

Стоит упомянуть, что базовые категории психологии (мотивы, образы, общение, деятельность, а также личность) были вычленены на материале историко-психологического процесса как характеристики ее предмета ещё М.Г. Ярошевским [17]; впоследствии эта система категорий уточнялась, видоизменялась и, пожалуй, чрезмерно усложнялась уже в 2000-е годы в ряде крупных совместных работ А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского и В.А. Петровского. Отметим, что данные категории не были интегрированы ими (по крайней мере, явным образом) в единую систему *в контексте идеи внутреннего мира человека*, что, казалось бы, напрашивается само собой.

Базовые **детерминанты внутреннего мира человека** можно определить так (более конкретно они раскрываются в общей психологии):

Мотив – это *побудитель* деятельности человека, придающий активности человека какую-то *направленность, энергетичность* и т.д.

Образ – это модель предмета, ситуации или же мира в целом, которая ориентирует человека. Различают сенсорные образы (образы восприятия) и более сложные интеллектуальные образы (например, мыслительные модели окружающего мира). По сути все познавательные процессы «завязаны» на категорию образа в этом понимании.

Общение – это отношение субъекта к субъекту типа $S \leftrightarrow S$. Общение предполагает обмен информацией и обмен действиями.

Действие (деятельность) – форма преобразующей активности человека, изменяющая предметный мир в интересах человека. Деятельность человека имеет, как правило, целенаправленный и творческий характер.

Деятельность и общение с окружающими, с учителем, взрослым выступает источником развития психики ребёнка. Кроме того, сфера деятельности и общения очерчивает границы жизненного мира человека, область его реальной активности.

Уровни активности человека как *субъекта индивидуальной жизни* раскрываются (если идти «снизу-вверх») в общих чертах так:

Индивид – это человек как *природное* существо, интегрирующееся как целое в среду обитания человека, *реагирующее* на ее важные факторы путем активации организма и *слаженной, интегрированной перенастройки* работы всех его систем. К уровню индивида можно отнести темперамент, свойства нервной системы и задатки, а также функционирование «блока активации».

Субъект деятельности – это человек как носитель какой-либо предметной деятельности, как

ее «реализатор», «инициатор» и исполнитель. Субъект обеспечивает *дифференцированную активность* в многообразии предметов, данных человеческой культурой. (См.: В.А. Ганзен «Системные описания в психологии» (1984).)

Личность – это форма активно-деятельного существования человека, включающегося в различные формы совместного *социального бытия людей*, способного *ответственно* (от своего лица) решать его проблемы и задачи. Важным свойством личности является ее *ответственность* перед лицом сложно-расчленённого социального мира, наличие осознанной *позиции* в нем.

Индивидуальность понимается как некоторое **интегративное «объединение» индивида, субъекта деятельности и личности**, когда человек в каком-то своём индивидуальном стиле смещается с одного из этих уровней психической активности на другой, интегрируя их в некое *целое*.

Вопрос о сущностных аспектах человека как индивида, личности и т.д. не нужно смешивать с сущностью психики и ее функциями (отражательная, регулятивная, ориентирующая, интегративная (В.А. Ганзен) и т.д.)

На *всех трёх уровнях* жизнедеятельности человека такие *базовые детерминанты*, как мотивы, образы, формы общения и деятельности, *имеют свою специфику*. (Подробнее это прослежено во множестве наших работ [15; 16]). При этом внутренний мир субъекта деятельности и мир личности с их детерминациями *завязаны* в своём развитии на мир *социума и культуры*, а мир человека как индивида – на *биологические факторы* среды его обитания и соответствующие, сложившиеся эволюционно, механизмы реагирования.

Итоговая система детерминаций внутреннего мира человека выглядит так (см. таблицу 1.):

Таблица 1

Внутренний мир человека, его базовые психологические детерминанты и их основные уровни

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ЧЕЛОВЕКА
(КАК КУЛЬТУРНЫЙ «МИР МИРОВ»)**

Уровни человека как субъекта индивидуальной жизни	Базовые психологические детерминанты внутреннего мира человека на каждом из уровней индивидуальной жизни				Уровни миров человека
	Мотивы	Образы	Общение	Действие	
Личность (волевая, смысловая регуляция)	3	3	3	3	<i>Мир личности</i>
Субъект деятельности (произвольная и непроизвольная регуляция)	2	2	2	2	<i>Мир субъекта деятельности</i>
Индивид (непроизвольная регуляция)	1	1	1	1	<i>Мир индивида</i>

БИОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ОБИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Отметим также, что на разных уровнях различен, как видно из таблицы, характер *конечной регуляции (саморегуляции) активности человека и ее психологических детерминант (мотивы, образы и т.д.)*, идущей от индивидуального субъекта жизни. На уровне индивида она выступает как *непроизвольная регуляция*, на уровне субъекта деятельности – как *произвольная и непроизвольная*. (Примером произвольной регуляции здесь является функционирование произвольного внимания, памяти, некоторых видов воображения и т.д., примером же непроизвольной регуляции – «срабатывание» сложившихся автоматизированных навыков субъекта.) Наконец, на уровне личности указанная регуляция (саморегуляция) психической активности человека и ее базовых детерминаций проявляется как *личностно-смысловая (регуляция личностными смыслами деятельности)*, а также как *волевая регуляция*. (Кстати, из этого вытекает, что воля есть «рычаг» регуляции активности с опорой на *личностные ресурсы*).

Индивид. Индивид – это человек как *природное* существо, наделённое особенностями человеческой биологии, особыми способами жизненного реагирования на среду, позволяющими ему интегрироваться как целое в человеческую среду обитания и реализовать далее свои потенции превращения в субъект деятельности и личность.

Индивид наделён «самостоятельной силой реакции» (А.Н. Леонтьев) на среду обитания человека (предметы и предметные ситуации, другие люди), иначе говоря, потенцией *целостного жизненного реагирования* на ее динамичные факторы, которые становятся изначальным, природным *основанием (условием)* его жизни как человека и его поэтапного развития.

Обобщённое *реагирование* на значимые факторы среды обитания (биологической, абиотической, социальной и т.д.) ещё не предполагает *дифференцированных* (специализированных) реакций (например, целесообразных *действий*), релевантных конкретным предметным условиям среды. Оно основано лишь на *целесообразном изменении степени активности и оптимальной перенастройке работы всех систем организма человека как целого* в ответ на воздействие предметных факторов среды и других людей, под координирующим влиянием нервной системы и отчасти других систем (гуморальной и т.д.). Отметим, что само слово *individo* означает «неделимый», «целостный».

Здесь, конечно, предполагается, что реагирование организма *как целого* на индивидуальном уровне (перенастройка работы всех его систем) *сопряжено и с психическими процессами*. Так, эмоция обеспечивает «почти мгновенную» перестройку работы всех систем организма (П.К. Анохин); неслучайно мы говорим о таких свойствах темперамента, как реактивность, эмоциональная возбудимость и т.д.

Если в **темпераменте** потенция жизненного реагирования выражается, например, в *скорости смены возбуждения и торможения*, то в случае наличия **задатков** к какой-то области деятельности, также относимых к индивидуальному уровню, речь должна идти о содержащемся в этих задатках *потенциале дифференцирования, совершенствования и усложнения каких-то форм активности с конкретными предметами* и развития соответствующих специальных *способностей*.

Индивидуальные механизмы реагирования сопряжены, по-видимому, и с системой *образованных сигналов*, несущих информацию о состоянии внутренней среды организма (ощущение голода, боли, дискомфорта и т.д.), о перспективах обеспечения безопасности человека в изменчивой окружающей среде и комфортности его существования. Эта информация включает в работу **«блок активации»** мозга, также относящийся к индивидуальному уровню, который перенастраивает и активизирует работу всего организма в ситуации опасности, голода и других мотивационно-потребностных состояний, что выливается в соответствующее поведение. (Теория «трёх блоков мозга» разработана А.Р. Лурией и Е.Д. Хомской.)

Подчеркнём, что **индивидуальные основания** индивидуальной человеческой жизни (совокупность специфически человеческих форм реагирования на неживую предметную среду и на мир других людей) являются по сути дела *природными предпосылками* и исходными потенциями дальнейшего превращения индивида как «субчеловека» (Д.А. Леонтьев) в полноценного человека (сначала в субъект деятельности, а затем и в личность). В этом смысле мы и говорим, что индивид-новорожденный – лишь *потенциально* человек.

Важно, однако, отметить, что с позиций *эволюционистской научной картины мира* (в том числе дарвиновского, спенсеровского, гегелевского или марксистского толка) более высокая стадия развития «снимает» в себе более низкую стадию, которая практически уже как бы почти не играет роли, что затрудняет понимание *со-существования* индивида и субъекта деятельности, субъекта деятельности и личности *«внутри» индивидуальности*. (Всего, как известно, выделяют четыре типа научной рациональности или научной картины мира: классическая, эволюционистская (Л.А. Никитич), неклассическая и постнеклассическая).

В полной мере этот аспект раскрывается уже в рамках *постнеклассической картины мира*, находящейся пока в становлении, где мир понимается как «мир миров», о чём подробнее говорилось во многих наших работах [14]. Так, мир человека как индивидуальности есть «синхроническое», интегративное объединение мира индивида, мира субъекта деятельности и мира личности. Понятие *синхронии, интеграции*, как известно, подразумевает *пространственный аспект* функционирования систем, а не *временной* (включение предшествующей стадии развития в последующую путем ее диалектического «снятия»).

Однако даже у Гегеля в его «Науке логики» можно найти ряд формулировок, касающихся постоянного «углубления» сущности в свои основания и ее «возврата» к этим основаниям. По мысли Гегеля, «основание не является чем-то отличным от основанного; истина основывания состоит в том, что основание в нем соединяется с самим собой, и, стало быть, его рефлексия... есть рефлексия в само себя» [3, с.109].

Так, *задатки* являются *основанием* (природно-заданным *условием*) развития способностей ребёнка, однако эта их «основывающая» роль *проявляется и у взрослого* (он может использовать имеющуюся у него природную основу развития каких-то способностей даже на поздних стадиях развития). *Темперамент и свойства нервной системы* проявляются не только в поведении маленького ребёнка, но и у взрослого как субъекта деятельности, например, при освоении им все новых трудовых операций (проявления темперамента, будучи природно-обусловленными, как известно, не зависят от содержания деятельности).

Реагирование индивида на *предметную среду* обеспечивает в дальнейшем становление деятельности человека с конкретными предметами, реагирование на присутствие *другого человека* (взрослого) – развитие у субъекта *общения и совместно-разделённой деятельности* – двух важнейших факторов психического развития человека (в качестве двух базовых детерминант психического их можно видеть в нашей таблице).

При этом превращение индивида-новорождённого в полноценного человека происходит лишь в соответствующих социальных условиях (*вне индивида*), включая мир предметной культуры и других людей с их сложными социальными отношениями. Поэтому есть основания с самого начала говорить об особом "эксцентрическом" характере сущности человека (Плесснер) или же об ее «эксцентричности» (Л. Сэв).

Проявлением «эксцентричности» природы человека являются, по Плесснеру, изначальные реакции *смеха, плача*, данные уже новорождённому как продукт эволюции вида *хомо сапиенс*. У новорождённого данные выразительные реакции служат привлечению внимания взрослых к решению возникающих у него жизненных проблем; у взрослого они обретают более сложный характер, хотя мы часто предполагаем, что и у него может проявляться изначальный «детский смех» или даже беспомощный «детский плач». В конце периода новорожденности появляются «реакция оживления» на лицо взрослого – первая форма *эмоционального общения* ребенка и взрослого, обеспечивающая их взаимный контакт. Такого рода контакт в его более развитых, связанных с речевыми указаниями взрослого, формах становится условием становления активности человека как самостоятельного субъекта деятельности.

Проблема субъекта деятельности. Применительно к личностному существованию человека можно выделить, как уже упоминалось, два главнейших его *основания (условия)*: активность человека как индивида (она рассмотрена выше) и его многоплановая активность как *субъекта деятельности*.

Вообще труд, продуктивная деятельность, по мнению философов, есть «всеобщее основание (условие) человеческой жизни» в любой ее форме (индивидуальной, групповой и т.д.).

С психологических позиций надо акцентировать характеристики *индивидуального субъекта деятельности*, активность которого является *основанием* личностной стадии индивидуального существования человека и *непосредственно предшествует ей*.

Иными словами, труд конкретного человека или вообще его более-менее продуктивная деятельность является *основанием (условием)* предоставления ему социумом определённых жизненных средств (как правило, в рамках каких-то общественных отношений), без чего его полноценное (самодостаточное) *индивидуально-личностное существование* и ответственное со-участие в делах социума невозможны.

Конкретнее *субъект деятельности* – это человек как носитель какой-либо предметной деятельности, ее умелый «реализатор» и исполнитель, как *деятельное существо*, преобразующее предметы с участием других людей посредством орудий и средств деятельности, созданных человеческой цивилизацией. Не утвердив себя в многообразной предметной среде, как предметное, деятельное существо, человек не может достичь стадии ответственного личностного существования в контексте социального бытия.

У Ананьева в цепочке понятий «индивид – личность – субъект деятельности» последний соответствовал самому высокому уровню развития человека, а выше его ставилась только творческая индивидуальность как «интегративное объединение» указанных трёх уровней. Тут видна определённая логика, ибо предполагалось, что *творческая индивидуальность* непосредственно основана на активности именно субъекта *деятельности*.

В западной философии и психологии значима традиция понимания субъекта не как «деятельного» начала конкретного человека, а как *характеристики некоего широкого целого* (например, субстанции), что наблюдается уже у Декарта (субстанция есть причина себя и тем самым субъект всех изменений). Идея развивающейся *субстанции-субъекта* (под которой понимался мировой абсолютный дух) фигурировала и у Гегеля.

Даже у Маркса постоянно встречаются выражения типа «реальный субъект, общество» и т.д., а отдельный человек (рабочий) почти не выступает у него субъектом, даже субъектом труда. (Субъектом тут является скорее капитал как целостность системы общественных отношений!) Продавая свою рабочую силу как товар, рабочий содействует производству другого товара, которым распоряжается и реализует на рынке капиталист; поэтому он не имеет выбора и должен выполнять одни и те же функции, которые ему определил распорядитель работ или сам предприниматель. Соответственно, он не может применять свои деятельные способности более всесторонним или универсальным образом и т.д.

В советский же период уже предполагалось, что в новых условиях роль человека труда должна быть достаточно высокой, ибо он понимался как создатель всех материальных и духовных благ и, в известной мере, как творец новых форм общественных отношений. Поэтому высокий статус категории субъекта деятельности в концепции Ананьева отчасти понятен. Думается, анализ многих важных аспектов субъекта труда, субъекта деятельности, проявившихся в советской психологии (фактически система А.Н. Леонтьева была также психологией субъекта деятельности), должен войти в золотой фонд не только пост-советской, но и мировой науки.

Но с учетом опыта западной психологии (особенно экзистенциализма) статус *личности* в системе жизнедеятельности человека должен быть максимально высоким и *выше* статуса телесно-биологического *индивида* с его биологическими потребностями (влечениями) и, как нам представляется, во многом выше статуса *индивидуального субъекта деятельности*.

К сожалению, это последнее понятие в западной психологии, как правило, не фигурирует вообще – здесь субъект чаще мыслится как субъект индивидуальной жизни, не отличимой от «жизни» как *мирового начала* (Дильтей, Шпрангер), или просто как субъект психического сообще, или как субъект, по умолчанию приравняемый к *личности*.

В связи с появлением новых идеологем постсоветского периода у психологов возникло искушение оттеснить на второй или даже на третий план категорию субъекта деятельности, придавая высокий статус не человеку труда, а некоему «успешному» рыночному «комбинатору».

Но исследования в области субъекта деятельности (с ними связан и «деятельностный подход» в психологии) во многом задавали специфику *советской школы психологии* (о ней говорит, например, историк психологии А.Н. Ждан), которая имеет много достижений. Попытка *нивелирования* значимости субъекта деятельности приводит к тому *специфичному для постсоветской психологии кризису*, наличие которого тонко подмечает И.А. Мироненко. (Правда, она толком не раскрывает причин этого кризиса.)

Единственным возражением против термина «субъект деятельности» в системе категорий, представленных в таблице 1, является то, что деятельность, действие являются тут также *одной из детерминант* психического, в чем виден момент дублирования понятий. Но если *расширить* данный термин до словосочетания «субъект индивидуальной и совместно-разделённой деятельности», то становится понятным, что этот субъект включает в свою сферу и детерминанту общения, без которого совместная деятельность невозможна. (Наличие в субъекте деятельности компоненты *общения* отмечалось и В.И. Кабриным [7]).

Удачной «амплификацией» ананьевского понятия «субъект деятельности» может стать впоследствии и термин «субъект социокультурных форм (способов) активности в предметной среде». Из нашей таблицы видно, что «рычагами» и формами активности такого субъекта являются не только *действия* и *общение*, но также *мотивы* и *образы* предметов или предметных ситуаций (включая сюда перцептивные или интеллектуальные образы и даже образ самого 3-х мерного пространства, в котором только и может осуществляться деятельность!).

Личность. Как уже упоминалось, применительно к личностному способу существования человека можно выделить два главнейших его основания: активность человека как индивида (человек как природное существо, потенциальный человек) и его активность как субъекта предметной деятельности; они были рассмотрены выше.

Конечно, любая сущность рано или поздно «вступает в существование» (Гегель), перерастая стадию оснований, потенциалов, условий и т.д. «Вступление» человеческой сущности в индивидуальную (личностную) форму существования означает в ключе гегелевских идей «снятие тотальности опосредствований, имеющих место в основаниях и условиях развития сущности» (Н.С. Шадрин).

Механизмы поведения индивида позволяют ему *интегрироваться* в среду его обитания на уровне реагирования на *динамические факторы* этой среды; для человека же как субъекта деятельности

характерна освоение *дифференцированных* форм активности с предметным многообразием мира (В.А. Ганзен).

Феномен личности проявляется тогда, когда человек *интегрируется в социальный мир ответственно, интегрируя плоды своей деятельности (субъектной активности) с продуктами деятельности других людей и социальных групп* для обеспечения их более или менее гармоничного существования (и *определения* в этом контексте *своего* существования!).

Итак, **личность** – это форма *индивидуального человеческого существования, гармонично включающаяся (интегрирующаяся) в этом существовании в различные формы совместного социального бытия людей и способная (вне ситуации отчуждения) ответственно, от своего лица решать их проблемы и задачи.*

Выше было раскрыто *понимание личности как уже достигнутой стадии индивидуального существования (проявления) человеческой сущности путем «снятия» его оснований.* Но поскольку существование личности выступает как ее *со-существование* (М. Бубер), то становление личности идёт и *далее*, и мы говорим уже об интеграции человека не в природную среду, а в *совместный социальный мир* людей, или *Mitwelt*, в терминологии Г. Плеснера. Этот последний «несёт личность (в другом переводе – «приподнимает личность»)), которая одновременно формируется им» [12, с.131-132].

Экзистенциальная и гуманистическая психология, ухватившая суть феномена личности, на что указывает и историк психологии А.Н. Ждан [5, с.13], понимает «подлинную» личность как «экзистенцию», то есть форму изначально локализованного, «фактического» *существования*, устремлённую к бытию в целом (точнее, к *смыслу* этого бытия) [18, р. 30, 137]. Правда, экзистенциализм часто не учитывал *иерархию самого бытия* (высший уровень которого *социален*, а ниже лежат бытие живых организмов и физико-химических процессов), на которую указывает, например, С.Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир» [13, с. 295].

Но достигнутое в ходе развития личностное существование человека зачастую может быть лишь общим «фоном», на котором разворачиваются значимые для человека *проявления оснований и условий этого существования*, само же индивидуальное существование, его смысл и предназначение могут не составлять проблемы для человека! Человек, который «запурхался» в быте и в семейно-бытовой деятельности, в «заботах и хлопотах» (Карел Косик) об удовлетворении физиологических (индивидуальных) и иных потребностей *даже в контексте своей субъектной социальной активности*, – это фактически *отчуждённый* человек, о чем речь пойдёт чуть дальше. Он скорее не личность, а «*предличность*», что отчасти соответствует стадии *эгоцентризма* и *группоцентризма* по Б.С. Братусю.

Итак, существование есть не только *снятие тотальности опосредствований* какого-то формообразования множеством его оснований и условий. На новых этапах развития происходит *переход существования в «действительность»* как высшую стадию развития сущности (Гегель)!

С этих позиций тезис экзистенциализма «существование человека предшествует его сущности» как раз и говорит о том, что перед личностью стоит более высокая задача *осуществить* своё существование в соответствии с его «подлинной» человеческой сущностью (*действительно* человеческое существование!). Иначе говоря, существование личности может и должно дойти до стадии «действительного» человека (С.Ю. Колчигин).

Человек *призван действительно и действенно стать тем, чем он должен быть по своей «подлинной» сущности*, т.е. он должен *раскрыть свой потенциал до конца* (А. Маслоу). Кстати, термин «действительный человек» (в противовес «частичному человеку») использовал и Маркс, хотя с философской точки зрения категория действительности содержит у него некую двойственность, на чём мы здесь останавливаться не можем.

В анализе личности нельзя не учитывать и ее социологические характеристики: *социальный статус, социальные роли, функции, нормы поведения* в социуме. (Все это можно отнести скорее к социальным основаниям жизни личности, которые важны и для психологов.) Но даже психологически личность *не сводима* к набору социальных ролей и функций, хотя и плохое исполнение человеком своих функций не говорит о развитости его личности! Нельзя упускать из виду и то, что обычная социальная роль может подниматься до уровня «миссии» (А.Н. Леонтьев); а социальный статус может быть не только целью карьерных устремлений, но и условием реализации *ответственной позиции* личности в какой-то сфере жизни.

Слабое внимание к *социальному* (высшему) уровня бытия человека в экзистенциализме *затемняет* феномен «абсолютной ответственности» (и свободы) личности, о которых он столь выразительно говорит.

Ответственность как ведущая характеристика личности. Рассуждая в «Бытии и ничто» о проблемах свободы и ответственности личности, Сартр отмечает, что ни одно общественное событие, возникшее внезапно и увлекшее меня, не приходит *извне*. Например, «если я пошёл на войну, чтобы избежать смерти или бесчестия (вследствие дезертирства. – Н.Ш.), все происходит так, как если бы я нёс полную ответственность за эту войну. Без всякого сомнения, другие декларируют ее (эту ответственность. – Н.Ш.) и возможно даже попытаются рассматривать меня как простого соучастника». Но понятие соучастника (военных) преступлений здесь не может быть использовано в юридическом смысле слова. «...Ибо зависело только от меня то, что, *хотя ради меня и посредством меня эта война не существует, но я решил, что она существует* (курсив наш. – Н.Ш.)» [18, р. 640].

Я был бы соучастником войны *юридически*, если бы я был одним из ее *организаторов* (т.е. она существовала бы «посредством меня») или лицом, *приказавшим* начать войну, или даже лицом, побудившим отдать этот приказ (тогда она существовала бы «ради меня»). Но Сартр прав, что *юридическая ответственность не раскрывает всей сути личностной ответственности*. (Здесь видна скрытая полемика с позицией Фихте, который говорил, что личность, лицо (*Person*) обретает ответственность в системе права.)

Как известно, *некоторые аспекты* сущности человека Маркс понимал как «совокупность всех общественных отношений». Однако, принимая *ответственность* как одну из стержневых характеристик *личности*, нельзя уже утверждать, что *сущность личности якобы и есть совокупность хотя бы некоторых общественных отношений, увязанных в ее живой активности и реализуемых ею*. (Такому взгляду отдавали дань А.Н. Леонтьев и другие психологи, включая автора этих строк.) Строго говоря, у Маркса **нигде не говорится**, что совокупность определённых общественных отношений есть *именно сущность конкретной личности*.

Маркс утверждал лишь, что «сущность человека (родовая. – Н.Ш.) не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности (*in seiner Wirklichkeit*) она есть совокупность всех общественных отношений» [10, с.262]. То есть в 6-ом тезисе о Фейербахе он определял не сущность человека как таковую (проблема любой антропологии), а скорее *один ее аспект*, фактически «человеческие сущностные силы», причём *лишь в их действительности*, в их реальном действии (*Wirken*) в общественных отношениях, что соответствует *не личностному, а скорее субъектно-деятельному* уровню бытия человека!

В конце советского периода психолог В.В. Давыдов отчасти возразил Б.Г. Ананьеву и другим авторам, по мнению которых субъект характеризуется совокупностью деятельностей (что в целом верно), а личность – совокупностью общественных отношений (что уже сомнительно).

По словам В.В. Давыдова, «следует иметь в виду, что любая конкретная деятельность *субъекта* (индивида) осуществляется (даже по Марксу. – Н.Ш.) лишь в системе вполне определённых общественных отношений» [4, с. 29], т. е. общественные отношения – это *скорее субъектно-деятельный уровень жизни (и сущности) человека, а не личностный!* Поэтому обязательства человека при реализации общественных отношений в ходе его деятельности – форма скорее его «специальной ответственности» (М.М. Бахтин) как субъекта, но *ещё не личностной ответственности*, по крайней мере, в высших ее формах! Функционер общественных отношений (каких бы то ни было!) *не есть личность*. В лучшем случае, он личность ... с «принципиальной» позицией функционера!

Идеи экзистенциальной философии и психологии об ответственности (и свободе) личности как *главнейшей* характеристике ее бытия *актуальны и по сей день*. Кстати, они были по-своему преломлены и в высказываниях Рубинштейна о личности в конце 1950-х годов, включая и его фундаментальную работу «Человек и мир».

Так, согласно идеям С.Л. Рубинштейна, «человек есть в максимальной мере личность, когда в нем минимум нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум “партийности” по отношению ко всему общественно значимому» [13, с. 246]. А. Г. Асмолов, развивая похожее понимание, отмечал, что «чем больше перед личностью возможности выбора, тем очевиднее становится то, что сама личность выбирает, отстаивает ту или иную социальную *позицию*, которая затем определяет деятельность этой личности» [2, с.335].

В связи с этим хотелось бы отметить довольно высокий статус категории социокультурной (социальной) «общности» как важнейшего концепта теории личности у О.П. Елисеева и его последователей, которые акцентируют особую роль и такой общности, как локальная «цивилизация».

В существовании личности, выступающем как ее *со-существование* (М. Бубер), проявляется *поэтапная*, более или менее ответственная интеграция *во все более широкие* социокультурные общности

людей и соответствующие области социокультурного пространства. (Такой акцент на существовании личности в *многообразии социокультурных общностей* («миров»), выражает уже *постнеклассическую* точку зрения.)

В «разворачивании» индивидуального существования по направлению к бытию (в первую очередь, социальному) играет роль сопричастное и потому *ответственное* включение личностного существования в целый ряд так называемых социально-территориальных общностей, начиная уже с мира семьи и мира местечковых семейно-клановых группировок.

Далее может происходить активно-деятельное, осознанное (и сопричастное) включение в более масштабный мир своего *поселения* (так, конкретная личность может участвовать в решении экологических проблем своего города, в защите его зелёных насаждений и т.д.), затем *региона*, далее в *этнический* мир и, наконец, в *цивилизационную* общность. При этом достигаемое в конечном итоге со-участие сверхпассионарной личности в *диалоге цивилизаций* позволяет ей выйти и на мир (общность) всего человечества. (Концепция «локальных цивилизаций», к числу которых относят западно-европейскую, евразийскую, мусульманскую, китайскую и др., разработана О. Шпенглером, А. Тойнби, П.А. Сорокиным, а также русскими учеными-евразийцами.)

Но «вхождение» личности во все более широкие общности («миры миров») вплоть до общности всего человечества, *может остановиться на любом этапе*. Часто оно останавливается на этапе вхождения в мир семьи или другой локальной клановой группировки, на решении проблем ее материального благополучия (*группоцентризм*), что порождает ее *отчуждение* от множества социокультурных миров, их проблем и задач!

Изложенный взгляд *конкретизирует* такую базовую характеристику личности, является ее *ответственность*, наличие осознанной, «соучастной» *позиции* в совместном *социальном бытии людей и его формах*, о чем по-разному говорили не только экзистенциальные психологи, но и советские психологи С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, российский психолог А.Г. Асмолов и др. Сам же *внутренний мир личности* образует совокупность таких детерминант, как мотивы, образы, формы общения и деятельности (понятно, *личностного* уровня!).

Индивидуальность как следствие со-участной позиции личности. Следует учитывать по крайней две основополагающих характеристики индивидуальности, акцентированные создателем антропологической психологии: *гармония частей* (а также, как мы это понимаем, и *уровней*) *целого и ее незацикленность «внутри» самой себя* (зацикленность индивидуальности на себя, как считал Ананьев, отчасти постулирует экзистенциализм) и *ориентированность на экстерииоризацию* своих сил и способностей.

В силу этого «прыжок» в сферу индивидуальности у Ананьева происходит через ступеньку субъекта деятельности (не став деятельным субъектом, нельзя стать индивидуальностью.)

Мы определяем **индивидуальность** как *относительно гармоническое единство трёх уровней активности субъекта индивидуальной человеческой жизни – индивида, субъекта деятельности и личности*.

Поэтому в отличие от подхода Ананьева, у нас личность находится в системе жизнедеятельности человека *выше* субъекта деятельности, хотя она и *опирается* на его деятельностную активность как одно из своих *оснований*. (В этом ключе можно осмыслить название одного из разделов последней книги А.Н. Леонтьева – «Деятельность как основание личности».)

Когда человек достигает стадии личностного существования (только лишь *вступает* в него), триада «индивид – субъект деятельности – личность» (и, соответственно, «потенциальная» индивидуальность) уже дана налицо. Но возможна и редукция *личностного* существования к нижележащим уровням активности субъекта деятельности и индивида. Фактически эта редукция личности (как индивидуальной формы существования человеческой сущности) *к самим основаниям личностного способа существования*, что связано с *отчуждением* личности и *дисгармонией* индивидуальности.

В целом в постсоветской психологии проблема отчуждения не принадлежит, по понятным идеологическим причинам, к числу «модных». Ее раскрытие мы эпизодически встречаем у А.Б. Орлова, Н.С. Пряжникова (скорее с фроммовских позиций, где особо не различаются субъект деятельности и личность), а также у Е.Н. Осина (отчуждение как утрата личностного смысла деятельности). При этом весьма удивляет, что в объёмной «Психологии личности» того же А.Г. Асмолова (2007) нет анализа проблемы *отчуждения* (и дисгармоний индивидуальности) хотя бы в фроммовском его понимании!

Конкретно под *отчуждением личности* можно понимать устойчивое состояние «захваченности» *мотивов, образов* и других личностно-психологических структур (детерминаций) отдельными

факторами (условиями) воспроизводства ее существования в социуме, ведущее к *личностному* дистанцированию человека от целых областей социального бытия и потере своей ответственной активности в этих областях, несущих внутренние и/или внешние потенции его собственного развития. При этом *субъектная* и *индивидуальная* регуляция психической (и, соответственно, жизненной) активности человека *сохраняются*, что не позволяет говорить о некоей «абсолютной» психической смерти человека в ситуации отчуждения.

В такой ситуации, *теряя* свою *ответственную личностную позицию* в ходе труда и передавая ее «внешнему агенту отчуждения» (авторитарный лидер, «добрый» начальник-покровитель и т.д.), человек с подлинно-личностного уровня опускается до уровня *простого субъекта конкретной деятельности*, механического исполнителя (чужих решений). Это обеспечивает ему получение «в более полном объеме» нужных благ и «более полную» реализацию жизни *на индивидуальном уровне* (в форме удовлетворения его базовых потребностей, выступающих «мотивами-стимулами»). Как отмечалось, такая ситуация чревата не только отчуждением личности, но и *дисгармонией самой индивидуальности*, утратой ее «*подлинности*».

Почему же «прыжок» в подлинную индивидуальность достигается именно через ступеньку «личности», причём тоже «подлинной»?

Мы видели, что, *вступив* в личностную стадию существования, человек в дальнейшем развитии устремляется к тому, чтобы это существование стало *действительно* соответствующим его *человеческой (родовой) сущности*, т.е. он *утверждает*, ищет ее в своём *индивидуальном существовании*. (*Действительность*, по Гегелю, как раз и есть «ставшее непосредственным единство сущности и существования».)

В поисках реализации *своей* человеческой сущности растёт устремлённость личности к *другим* людям и их мирам (имеющим ту же *родовую сущность*), реализуется ее растущая ответственная *сопричастность* все более широким социально-территориальным общностям людей (в которых *существуют* он сам и другие люди!), стремление решать их проблемы и задачи как проблемы собственного, локализованного «где-то конкретно» (поселение, регион, ареал расселения этноса, цивилизация) человеческого существования.

Иными словами, личность на этой стадии признает себя *не-отделимой* от расширяющегося потока жизненных процессов, происходящих в различных сферах ее социальной жизни, что и обуславливает далее превращение человека в подлинную *индивидуальность*. Неслучайно само слово *individuo* означает также «не-отделяемый» (кстати, «дивиденды» – это то, что *отделяется* от общей суммы дохода!).

При этом такого рода *присутствие* личности по отношению к миру (которое экзистенциализм понимает несколько абстрактно, феноменологически) *одновременно* предполагает и ее «присутствие по отношению к себе» (*presence à soi*, по Сартру).

А «задействование» *личностью* всех ресурсов индивидуальной активности не только личностного уровня, но и уровня субъекта деятельности и уровня индивида порождает *феномен индивидуальности* уже в разрезе ее вертикальной интеграции! Ведь именно здесь возникает *гармонизация* трёх уровней активности (индивид, субъект деятельности и личность) при доминирующем влиянии «ищущей себя» личности, реализующей свои особые ценности и имеющей свой жизненный путь.

Содержащийся во всем этом процессе момент *творчества, экстерииоризации* (второй важнейший признак индивидуальности) сопряжён со стремлением человека решать проблемы соответствующих социокультурных общностей (вплоть до общности всего человечества, цели которого, по Маслоу, становятся целям самой самоактуализирующейся личности).

Формы интегративных проявлений подлинной индивидуальности.

В мире индивидуальности, являющимся интегративным объединением мира индивида, мира субъекта деятельности и мира личности происходит, с одной стороны, постоянное *взаимопревращение и объединение* мотивов, образов, форм общения и деятельности *трёх разных уровней* – индивидуального, субъектного и личностного (при доминирующем влиянии личностного!).

Так, *мотивы-ценности* (высшие мотивы *личностного* уровня) могут задействовать какие-то мотивы профессиональной деятельности *субъекта деятельности* и опираться на них, придавая им *смысл реализации данных ценностей*; здесь возможно также же обращение к мотивам и потребностям и индивидуального уровня, но при условии опять-таки *преобразования их смысла*. (Об этом хорошо писал А. Маслоу по поводу физиологических потребностей самоактуализирующейся, ценностно-ориентированной личности). Трансформация всех нижележащих (индивидуальных, субъектных) мотивов

под влиянием каких-то ценностей личности может быть названа «возвышением» мотивационных проявлений индивидуальной жизни, что связано с приданием им нового более высокого *смысла*.

До личностного уровня «возвышаются» и *образы* уровня индивида и субъекта деятельности – человек может каким-то способом видеть за ними «модель должного», связанную с ценностями личности (А. Маслоу). (В похожем смысле термин «возвышение» использовали Дильтей и Шпрангер.)

Однако интегративные тенденции при достижении уровня индивидуальности изначально реализуются *и по горизонтали*. (То есть тут нужно говорить о сочетании вертикали и горизонтали интеграции!)

В частности, в особых «событийных переживаниях», т.е. в переживаниях, связанных с направленностью жизненных событий на реализацию ценностей жизни конкретной личности и индивидуальности (их Дильтей и Шпрангер называют просто «переживаниями»), происходит интегративное объединение (почти слияние) всех базовых детерминант внутреннего мира человека в единые целостные структуры, что также является атрибутом индивидуальности.

И если считать, что *событие* (и жизненный путь) в его ананьевском понимании есть важное проявление индивидуальности (Н.А. Логинова), то это значит, что в *подлинном* событии жизни человека проявляются все (или почти все) базовые детерминации психического (мотив, образ, общение, деятельность) и производные от них. С этой точки зрения деление событий (по Н.А. Логиновой) на события-встречи (особая роль детерминанты общения), *события-поступки* (роль детерминанты действия), *события-впечатления* (роль детерминанты образа и эмоций) и т.д. *весьма условно!*

Здесь уже нельзя говорить, что в одних ситуациях в активности человека разыгрывается, например, детерминанта образа (сенсорного или интеллектуального), в других начинает играть роль детерминанта общения и т.д. Это свойство индивидуальности (наряду с ее направленностью на экстернизацию, творчество) хорошо отразил уже Гегель.

По его словам, «обычно представляют себе дело так, что вот здесь действует рассудок сам по себе, а там воображение само по себе, что (люди. – Н.Ш.) развивают порознь рассудок, память и т.д. и в это время оставляют в стороне бездейственными другие силы (психические детерминации. – Н.Ш.), пока дойдёт (а, может быть, даже и не дойдёт) очередь до них. ... Однако дух (душевные проявления человека. – Н.Ш.) – это не то же противоречие, что вещь (которая может выполнять разные функции. – Н.Ш.) ... он уже в самом себе противоречие, в котором различия (душевных сил и детерминаций. – Н.Ш.) следует мыслить не как самостоятельные, а лишь как отдельные моменты в субъекте, в *простой индивидуальности* (курсив наш. – Н.Ш.)» [3, с. 133].

Кажется несомненным, что идея Дильтея и Шпрангера об *объединении* элементов психического (в нашем понимании – базовых детерминаций психики) в *переживаниях* подлинной индивидуальности, ориентированной на какие-то ценности, в некие *целостные «структуры»*, отчасти базируется на данных положения Гегеля. (Кстати, сам Шпрангер возводил используемое им понятие «духа» к идее *абсолютного духа* у того же Гегеля.)

Традиционно выделяемые *«срезы» индивидуальности* (это ещё не сама индивидуальность!) на уровне индивида, субъекта деятельности и личности, – соответственно, *темперамент и задатки, способности и характер* – по сути дела также являются устойчивыми свойствами человека, не сущими в себе *не отдельные* психические качества, а *целые комплексы* качеств! В этом также виден *интегративный* характер проявлений индивидуальности. Так, мы говорим о «коммуникативных» чертах характера (Б.Г. Ананьев), однако ясно, что в них реализуется не только детерминанта общения, но и детерминанта мотивации, ибо «побуждение, мотив – это свойство характера в его генезисе» (С.Л. Рубинштейн). Поэтому черты характера (если это волевой, сильный характер) не сводимы к *отдельным* психическим проявлениям, а во многом выступают *интегральными образованиями*. То же относится к *способностям* на уровне субъекта деятельности и т.д.

Впрочем, мысль о том, что индивидуальность целостна, гармонично *интегрирована* во всех своих моментах, представляется достаточно естественной, ибо в индивидуальности проявляется психика *конкретного* человека. А конкретное – это не просто эмпирически данное (например, какое-то психическое качество, которое можно выделить методами психодиагностики), а именно *конкретное как интегрированное, «сращённое» многогранное и многоуровневое целое* (от латинского слова *concretus* – «сгущённый, уплотнённый, сросшийся»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е издание / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики. В 3-х томах. Т. 2 / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1971. – 248 с.
4. Давыдов, В.В. О понятии личности в современной психологии / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 22–32.
5. Ждан, А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов. – Изд. 9-е, исправл. и допол. / А.Н. Ждан. – М.: Академический проект, 2012. – 587 с.
6. Зинченко, В.П. Блуждание в трёх соснах, или Тоска по личности (Из личного архива В.П. Зинченко) / В.П. Зинченко // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 3 (23). – С. 49–58.
7. Кабрин, В.И. Антропологическая судьба субъекта / В.И. Кабрин // Методология и история психологии. – 2010. – № 1. – С. 52–69.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности / Н.А. Логинова. – Алматы: Казак университеті, 2001. – 172 с.
10. Маркс, К., Энгельс Ф. Соч. Т. 42. – М.: Политиздат, 1974. – 536 с.
11. Мироненко, И.А. Субъект и личность: о соотношении понятий / И.А. Мироненко // Методология и история психологии. – 2010. – № 1. – С. 149–155.
12. Плеснер, Х. Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию // Проблема человека в западной философии: переводы / Сост. и посл. П.С. Гуревича / Х. Плеснер. – М.: Прогресс, 1988. – С. 31–95.
13. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во «Педагогика», 1973. – 424 с.
14. Шадрин, Н.С. Дезинтеграция психологического знания как препятствие анализу отчуждения личности и поиску путей его практического преодоления // Взаимоотношение исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева и А.В. Юревича / Н.С. Шадрин. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2015. – С. 494–537.
15. Шадрин, Н.С. Внутренний мир человека как предмет психологии и некоторые особенности «описательной» и «понимающей» психологии / Н.С. Шадрин // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. – 2015. – № 2. – С. 78–82.
16. Шадрин, Н.С. Потерянный и возвращённый мир: Об отчуждении и путях его преодоления: Монография. 2-е изд., переработанное и дополненное / Н.С. Шадрин. – Саарбрюкен: Изд-во LAMBERT Academic Publishing, 2016. – 144 с.
17. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.
18. Sartre J.-P. L'être et le néant. Esse d'ontologie phénoménologique. – Paris: Gallimard, 1943. – 722 p.

Материал поступил в редакцию 08.08.18.

**THE INDIVIDUALITY AS INTEGRATIVE ASSOCIATION
OF INDIVIDUAL, SUBJECT OF ACTIVITY AND PERSONALITY:
ANALYSIS IN CONTEXT OF SUBJECT OF PSYCHOLOGY**

N.S. Shadrin, Doctor of Psychology, Professor
Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan

***Abstract.** The critique of understanding of individuality as features of man is given. In the key of ideas of V.P. Zinchenko the permanent mess of concepts of individual, subject of activity, personality and individuality as "wandering in four pine-trees" is comprehended. On the base of the works of soviet, post-soviet and partly of western psychologists the concept of the internal world of man, his levels, determinations and displays is entered. The psychological phenomena and events are the result of "playing" of five base psychological determinations (motive, image, communication, activity and the multilevel subject of life as individual, subject of activity and personality). The world of individuality is, from one hand, integrative association of the world of individual, subject of activity and personality (vertical "line" of integration).*

The "horizontal" of integration of individuality shows up in playing of four base determinations psychological (motive, image, communication, action) and in their confluence in the integral eventful experiencing under control of the subject of life, attaining the stage of authentic, valued-oriented personality. Bases of such understanding of events in the world of individuality are present already at Dilthey and Spranger. Passing to the stage of authentic personality is examined as a condition of "generation" of individuality. Such chart is offered: corporal-biological individual, subject of activity, pre-personality and, finally, authentic personality realizing growing participant position in relation to more wide worlds of her coexistence with other. (Since the world of family, world of settlement and region, ending the world of civilization and humanity on the whole). In-separability (in-divido) of the personality from the more wide social world is an important feature of individuality. That is why a "trigger the hook" of genesis of individuality is an achievement by personality of responsible presence in relation to the world of the human worlds, that supposes also her "presence in relation to itself" (Sartre). Therefore, there are "translucence" and volitional and semantic adjusting (co-regulation) from personality of the subjacent worlds of individual and subject of activity and their psychological determinations. It generates the phenomenon of individuality.

***Keywords:** individuality, integrative association of the worlds, individual, subject of activity, personality, determinations of psyche.*

Для заметок

Педагогика & Психология. Теория и практика

Международный научный журнал

№ 4 (18), август / 2018

Адрес редакции:

Россия, 400081, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г», оф. 312.

E-mail: scippjournal@mail.ru

<http://scippjournal.ru/>

Изготовлено в типографии ООО «Сфера»

Адрес типографии:

Россия, 400105, г. Волгоград, ул. Богунская, 8, оф. 528.

Учредитель: ООО Издательство «Научное обозрение»

ISSN 2412-8201

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович

Ответственный редактор: Маноцкова Надежда Васильевна

Песков Вадим Павлович, кандидат психологических наук

Шадрин Николай Семенович, доктор психологических наук, кандидат философских наук

Боброва Людмила Владимировна, кандидат технических наук

Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук

Коваленко Татьяна Анатольевна, кандидат технических наук

Корнева Ирина Павловна, кандидат технических наук

Подписано в печать 13.08.2018 г. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 68. Свободная цена. Тираж 100.