

**ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**Гуманитарный учебно-методический и научно-издательский**  
**центр**

**Факультет педагогики, психологии и социальных наук**  
**Кафедра «Теория и практика социальной работы»**

**XVII СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ,**  
**АСПИРАНТОВ И СТУДЕНТОВ**

***«СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЁНОК: ПРОЕКЦИЯ В БУДУЩЕЕ»***

**Сборник научных трудов**

**Пенза, 2015**

УДК 364  
ББК 60.5.  
А 437

*Печатается по решению редакционно-издательского совета  
историко-филологического факультета  
Пензенского государственного университета*

**XVII Социологические чтения преподавателей, аспирантов и студентов «Современный ребенок: проекция в будущее»:** сборник научных трудов. / Отв. ред. А.Б. Тугаров. – Пенза: Изд-во ГУМНИЦ ПГУ, 2015. – 99 с.

***Ответственный редактор***  
*д.филол.н., профессор А.Б. Тугаров*

***Редакционная коллегия***  
*Т.И. Лаврёнова, Т.А. Николаева, Е.Р. Баткаева.*

В сборник вошли материалы научно-практической конференции «Социологические чтения», проведённой в ноябре 2015 года на факультете педагогики, психологии и социальных наук Педагогического института им. В.Г.Белинского ПГУ, а также статьи по актуальным проблемам социологии, социальной философии, психологии, педагогики, теории и практики социальной работы.

Сборник научных трудов адресован учёным, преподавателям вузов, аспирантам, студентам и всем интересующимся проблемами ребёнка в современном обществе.

***Рецензенты:***

*П.А. Гагаев, д.п.н., профессор (кафедра «Церковная история и философия», Пензенская духовная семинария)*

*В.П. Воробьёв, д. соц. н., профессор (кафедра «Государственное управление и социология региона», Пензенский государственный университет)*

© Коллектив авторов, 2015

© Факультет педагогики, психологии и социальных наук ПГУ, 2015

© ГУМНИЦ ПГУ, 2015

## Содержание

### Раздел 1. «Актуальные проблемы социализации детей в современном обществе»

<i>Лаврёнова Т.И.</i> Детство в контексте социально-гуманитарного знания.....	5
<i>Мясников А.Г.</i> Познание законов внешней свободы как необходимое условие взросление человека.....	10
<i>Скороходова Т.Г.</i> Понимание ребёнка, диалог и школьное образование: педагогический опыт Рабиндраната Тагора .....	15
<i>Тугаров А.Б., Очкина А.В.</i> Семья и ребёнок: опыт исследования внутрисемейных практик социального развития детей .....	21
<i>Николаева Т.А.</i> Формирование солидарности в процессе социализации современного ребёнка как социально-философская проблема .....	26
<i>Нестеренко О.Ю., Саушкина К.И.</i> Проблема формирования конкурентоспособной личности ребёнка-инвалида в современном обществе	31
<i>Удалова Е.С.</i> Социологический анализ содержания отечественных и зарубежных мультипликационных продуктов (на основе контент-анализа ряда телеканалов) .....	35
<i>Викторова Е.В.</i> Опыт эмпирического исследования импрессионга: проблемы и перспективы.....	40
<i>Баткаева Е.Р., Аношкина А.Н.</i> Дискурс о проблеме социализации клиента в рамках гуманистической парадигмы.....	45
<i>Петряшкина У.О.</i> Гендерное воспитание: особенности и основные проблемы.....	49
<i>Синёв Е.Н., Корчагин В.Н.</i> Социализация индивида в информационном обществе.....	52

## **Раздел 2. «Психолого-педагогические аспекты формирования личности ребёнка»**

<i>Медведева И.А., Мрыхина И.И.</i> Развитие психологической культуры ребёнка как функция современного образования .....	57
<i>Бухлина Л.Ю., Астахова М.Е.</i> Поведенческие стратегии учащихся с различным уровнем стрессоустойчивости .....	62
<i>Наумова Н.И., Бушмина Е.Д., Рябова К.С.</i> Языковое образование младших школьников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования .....	66
<i>Разуваева Л.Н., Кузьменко К.С.</i> Некоторые характеристики самоотношения подростков из неполных семей .....	71
<i>Медведева И.А., Забелова Н.С.</i> Изучение различий ценностных ориентаций старших школьников, употребляющих и не употребляющих ненормативную лексику в речи .....	76
<i>Бухлина Л.Ю., Заплатина О.А.</i> Изучение связи типов самоутверждения и самосознания подростков .....	82
<i>Мали Л.Д., Мали Н.А.</i> Профессиональный имидж современного учителя глазами студентов-бакалавров профиля «Начальное образование» .....	86
<i>Памфилова С.А., Кашурина Т.А.</i> Содержательное наполнение понятия «гражданская идентичность».....	90
<i>Найдёнова Л.И., Ефимова Д.В.</i> Психологические аспекты семейного вклада в проекцию будущего современного ребёнка .....	93
<i>Об авторах</i> .....	97

## **РАЗДЕЛ 1. «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ»**

**Т.И. Лавренова**

*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

### **ДЕТСТВО В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

#### **CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND HUMANITARIAN KNOWLEDGE**

**Аннотация:** в статье предлагается исследовать проблему детства в широком социально-гуманитарном и историческом аспекте, предпринята попытка создать основу теоретической модели комплексного анализа современного детства.

**Ключевые слова:** детство, комплексный анализ, статус детства, права ребенка.

**Annotation:** the article suggests to investigate the problem of the childhood in wide social, humanitarian and historical aspect; there is an attempt to create the basis of theoretical model for complex analysis of modern childhood.

**Keywords:** childhood, complex analysis, status of childhood, rights of a child.

Исследовательский интерес к проблеме детства вполне устойчив и достаточно многообразен, хотя стереотипное восприятие большинства людей главную роль в этой сфере знания оставляет педагогике. Нами предпринята попытка взглянуть на современное детство комплексно, уделяя особое внимание тем позициям, которые отводились детству в общественной системе на разных этапах истории. Важной задачей стал сравнительный анализ условий и факторов, определяющих функционирование конструкта детства в современном российском обществе.

Тема детства всегда актуальна, это опыт каждого, его влияние человек испытывает всю жизнь. Обзаведясь собственными детьми, человек связан с проблемой детства в совершенно новом качестве, да и те, кому не довелось стать родителями, испытывают интерес к подрастающему поколению – какое оно? Ответить на этот вопрос важно во все эпохи, это попытка заглянуть в будущее, а зачастую это будущее спроектировать.

Ещё Аристотель призывал законодателей отнестись к воспитанию молодежи с особым вниманием: «...Так как государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то ясно, что для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом, как теперь, когда всякий печется о своих детях частным образом и учит частным путем тому, что ему вздумается. Что имеет общий интерес, тем и заниматься следует совместно» [1].

Неожиданным подтверждением того, что систематическое мышление, будь оно научным или религиозным, не может обойти данный аспект, является существование так называемого «Евангелия детства». Известно, что новозаветные произведения не содержат описаний детства Иисуса, так как их авторы знали очень мало о жизни своего учителя. Во II веке начали создаваться апокрифические произведения, восполнявшие эти пробелы, в том числе различные сказания о детстве Иисуса.

Автор одного из таких сказаний, дошедшего до нас полностью, выступает под именем Фомы. Полное название апокрифа – «Сказание Фомы, израильского философа, о детстве Христа» (называемое в научной литературе Евангелием детства). Оно представляет собой рассказ о чудесах, совершённых Иисусом в возрасте от пяти до двенадцати лет, которые призваны были в понятных образах раскрыть его учение или предвещать его будущие деяния. И хотя образ Иисуса в Евангелии детства существенно отличается от его образа в канонических писаниях, для нашего исследования важен сам факт попытки установить связи между детством Иисуса и его дальнейшей жизнью [4, с.306-310].

С точки зрения содержания решаемых задач в изучении детства могут реализовываться, как минимум, три разных подхода: 1. стремление описать современное детство, чтобы понять, каким будет общество завтра, *дать прогноз*; 2. определить свое отношение, охарактеризовав современное детство, сформулировать, что бы мы хотели видеть и чего не хотим – *дать нормативную модель*; 3. *дать рекомендации*, как развить и приумножить положительное и снизить влияние негативного.

Кроме того, следует принять во внимание специфику знания о детстве, уже сформированного по определенным отраслям науки. Так, для философии детство выступает как период становления социального субъекта, что создаёт теоретико-методологическую основу для изучения процессов социализации человека. Данная проблематика развивается в социологии, педагогике, психологии, хотя каждая из данных наук формирует свои собственные дополнительные аспекты в изучении детства.

В социологии невозможно обойтись без интерпретации детства через социальные связи и отношения, без системного подхода в описании взаимодействий детских общностей с социумом в целом и отдельными субъектами, без анализа социальных явлений и процессов, связанных с «проблемным» детством.

Неоспоримы достижения психологии и педагогики в раскрытии особенностей формирования психики ребёнка, возможностей развития личности, в разработке методов диагностики и коррекции, расширяющих горизонты обучения и воспитания детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Наконец, в такой молодой отрасли знания, как теория социальной работы, накоплено достаточно материала о детстве, которое протекает в так называемых «трудных жизненных ситуациях».

Нам представляются наиболее актуальными исследования междисциплинарного характера, позволяющие осмыслить проблему детства комплексно. Так, например, И.С.Кон объединяет историко-социологический и этнографический подход в изучении детства, выделяя три автономных аспекта:

1. положение детей в обществе, их социальный статус, способы жизнедеятельности, отношения со взрослыми, институты и методы воспитания и т. п.; 2. символические образы ребёнка в культуре и массовом сознании, соционормативные представления о возрастных свойствах, критериях зрелости и т.д.; 3. собственно культуру детства, внутренний мир ребёнка, направленность его интересов, детское восприятие взрослого общества и др. [3].

Т.В.Соловьева обращает внимание на трактовки детства не только как определенного жизненного этапа, но и как особой субкультуры. Автор анализирует отношение к детям в различные культурно-исторические эпохи и приходит к выводу, что их социальный статус обуславливался воздействием тех или иных социокультурных факторов, к основным из которых относятся: этап общественного развития; социально-классовая структура общества; религиозные, культурные, этнические и другие традиции, которые в большинстве случаев формируются в обществе взрослых или в семье [5].

Вместе с тем, очевидно, что принадлежность исследования к междисциплинарному жанру не гарантирует исчерпывающих ответов. Детство понимается очень широко: как период жизни, как процесс социализации, как социально-биологический феномен, как социальное явление, как субкультура, как основная ценность человеческой жизни. Такое многообразие определений явно свидетельствует о необходимости систематизации подходов в изучении данной проблематики.

В изучении проблем детства следует учитывать исторический и социальный контекст, статус детства неодинаков в разные эпохи и на разных этажах социальной лестницы. В самом общем виде его динамика может быть представлена следующим образом:

- дети – собственность родителей (рода);
- дети – зависимые, подчиненные члены семьи, потенциальные работники;
- дети – члены семейного предприятия, действительные работники;
- дети – будущие граждане, имеющие ограниченные действительные возможности, но требующие внимания и развития;
- дети – развивающиеся личности, обладающие гражданскими правами от рождения;
- дети – привилегированный класс.

Очевидно, что преобладающий период человеческой истории связан скорее с трудным, чем с безмятежным детством. Только в XX веке был поставлен вопрос о правах детей. На международном уровне было предпринято немало усилий, прежде чем в 1989 году Генеральная ассамблея ООН приняла Конвенцию о правах ребёнка. Бесспорно, данный документ не только создает основу для реализации и защиты прав детей, но обозначает смысловые границы общественного отношения к детству в современном мире.

Попытаемся ответить на вопрос о том, что произошло с положением детей за последнюю четверть века в России – стране, которая сама изменилась до неузнаваемости. За основу мы взяли две шкалы оценки: 1. «изменилось–не изменилось»; 2. «положительное–отрицательное». Группировать характеристики можно по-разному: либо сразу рассматривать все изменения, дифференцируя их на положительные и отрицательные; либо сначала охарактеризовать все положительные явления, затем все отрицательные, в каждой группе отмечая, существовали ли они прежде или возникли вновь.

Следуя традиции, отметим сначала устойчивые положительные характеристики, сохранившимся с советских времен: признание прав ребёнка (с 1989 года включающих весь комплекс, определяемый упомянутой выше Конвенцией) и отношение к детству как самоценному явлению. При всех сложностях постсоветского периода данные константы сохранили свою безусловную ценность, и на их основе стали возможны изменения, которые носят абсолютно положительный характер: совершенно очевидно, что сегодня дети имеют больше возможностей для развития и, соответственно, больше свободы для самореализации.



Вместе с тем, существует комплекс негативных факторов и явлений, формирующих условия функционирования современного ребёнка. Констатируя признание прав детей, невозможно игнорировать нарушение этих прав, как ранее, так и теперь. Одно из основных прав – на достойную жизнь – обеспечено не всем и не всегда. Социальное сиротство, ограничения социальной интеграции для детей-инвалидов, жестокое обращение, безнадзорность, ранние половые связи и другие проблемы существуют не один десяток лет.

Изменения тоже есть, причем в сторону усложнения: мы имеем менее здоровое поколение, которое подвержено гораздо большим социальным рискам, чем прежде. Патологическое стремление к «острым ощущениям» приводит уже не только к «привычным» зависимостям (алкоголь, наркотики, другие психоактивные вещества), но формирует новые виды увлечений, опасные для здоровья и жизни. Особую опасность представляет экстремизм в различных проявлениях, всегда заинтересованный в молодом пополнении с неустоявшимся мировоззрением.

Кроме того, анализируя современное детство, нельзя не обратить внимание на изменения, которые являются амбивалентными, их невозможно однозначно отнести ни к положительным, ни к отрицательным (точнее, они могут содержать и то, и другое):

1. межпоколенные отношения – еще Э.Дюркгейм писал, что для появления в обществе новшеств недостаточно рождения новых поколений; «нужно ещё, чтобы они не слишком склонны были идти по следам своих предшественников. Чем глубже влияние последних, а оно тем глубже, чем продолжительней, тем более существует препятствий для изменений...» [2];

2. изменение характеристик коммуникации, в частности, межличностного общения; 3. влияние Интернета как фактора социализации; 4. технологизация обучения.

Очевидно, что современное общество нуждается в снижении и профилактике негативных последствий данных процессов на подрастающее поколение.

### ***Библиографический список***

1. Винничук Л. Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима./ Пер. с польск. В.К. Ронина. М.: Высшая школа, 1988.

2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1991. С. 272-278.

3. Кон И.С. Ребёнок и общество. М., 2003.

4. Свенцицкая И.С. *Раннее христианство: страницы истории*. М.: Политиздат, 1987.

5. Соловьева Т. В. *Факторы детерминации социально уязвимого детства в современном российском обществе*.// Автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. социол. наук. Саранск, 2010

**А.Г. Мясников**

*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

## **ПОЗНАНИЕ ЗАКОНОВ ВНЕШНЕЙ СВОБОДЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ВЗРОСЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

### **THE PERCEPTION OF THE LAWS OF EXTERNAL FREEDOM AS A NECESSARY CONDITION OF PERSON' GROWING**

**Аннотация:** данная статья посвящена исследованию основных законов внешней свободы человека. Эти законы рассматриваются в качестве необходимых условий интеллектуального и морально-практического взросления человека. В статье представлено последовательное философское обоснование законов внешней свободы.

**Ключевые слова:** внешняя свобода, взросление, разум, человек, закон, Кант, философия.

**Annotation:** this article is devoted to the investigation of fundamental laws of external freedom of person. These laws are considered as necessary conditions of an intellectual and moral and practical growing of the person. The consecutive philosophical justification of laws of external freedom is presented in the article.

**Keywords:** external freedom, growing, reason, person, law, Kant, philosophy.

Проблема взросления человека является одной из самых сложных и важных для социально-гуманитарных наук. Начиная с древности, мыслители и педагоги пытались выработать методы и приёмы, с помощью которых можно было бы развивать мышление подрастающего человека и доводить его до взрослого состояния. Эти приёмы во многом ориентировались на воспроизводство так называемого «традиционного человека», который должен принадлежать своему социуму (роду-народу-государству) и быть его надёжным агентом, благоразумным членом и страстным защитником.

В эпоху Просвещения начинается переосмысление понятия «взрослой» личности, и на первый план выходит такое свойство как свобода мышления и поведения. В обыденном сознании *свобода* часто мыслится как ничем не сдерживаемая воля, как абсолютная независимость человека. С разумной точки зрения такое понимание является иллюзорным, своего рода мечтой человека делать только то, что ему хочется.

Но уже философия 18-го столетия, и прежде всего, практическая философия И.Канта выявляет особый закономерный характер человеческой свободы. В своей «Критике чистого разума» Кант доказал, что свобода является особой причинностью, отличной от причинности природы [2, с.415-425]. Если в материальной природе все явления и процессы подчинены пространству и времени, то источник свободы нужно мыслить вне пространства и времени, т.е. в самом человеческом разуме, в спонтанном волеизъявлении человека.

Законы свободы должны упорядочить, организовать человеческое поведение, общение, формы и средства коммуникации, чтобы каждый человек мог стать достойным счастья. Это будет зависеть от самих людей, принимающих и утверждающих эти законы.

Так как свобода разделяется нами на внешнюю и внутреннюю, то мы должны рассмотреть сначала законы внешней свободы, а затем законы внутренней свободы. Прежде всего, речь пойдёт о законах внешней свободы, с помощью которых индивидуальная человеческая воля может найти себе предметное выражение в конкретном пространстве и времени и при этом допустить возможные волеизъявления других индивидов. Законы внешней свободы есть законы права.

Что такое внешняя свобода? Точное философско-правовое определение даёт известный российский юрист, правозащитник С.Н.Егоров: *«Внешняя свобода – свобода (способность, возможность) действовать в обществе в соответствии со своей внутренней свободой тем или иным образом, преследуя те или иные цели»* [1, с.31]. Внешняя свобода возможна только в обществе, среди других людей, стремящихся к своим жизненным целям.

Переходя к рассмотрению законов внешней свободы, т.е. необходимых предписаний, общеобязательных норм человеческого поведения, мы также можем сослаться на 5-ю аксиому С.Н. Егорова, согласно которой *«Все люди имеют равные права на внешнюю свободу»* [1, с.32]. Пожалуй, эта аксиома, действительно, является основой разумного, справедливого регулирования современной общественной жизни.

Конечно, потребовались тысячелетия, чтобы человечество пришло к этой мысли, к пониманию её общечеловеческого значения и основополагающей роли в областях морали, права, политики и религии. После того, как она стала достоянием всего человечества, мы уже не можем от неё отказаться ни под каким предлогом. И это обстоятельство заставляет нас искать справедливую формулу согласования равных прав на внешнюю свободу.

Эта, почти математическая задача, предполагает 6-ю аксиому С.Н.Егорова: *«Внешняя свобода людей должна быть ограничена»*. Только при условии ограничения животного произвола каждого человека можно обеспечить и гарантировать право на личную внешнюю свободу. Без такого ограничения задача согласования равных прав на внешнюю свободу будет неразрешима.

Обратимся к кантовскому всеобщему закону права. Он гласит: *«Поступай внешне так, чтобы свободное проявление твоего произволения было совместимо со свободой каждого, сообразной со всеобщим законом»* [3, с.254]. Сравним кантовскую формулировку с 7-й аксиомой С.Н.Егорова: *«Внешняя свобода человека может ограничиваться только требованиями обеспечения внешней свободы других людей»* [1, с.37].

Обе формулировки предполагают, что другие люди могут препятствовать моей внешней свободе (у Канта – «свободному произволению»), и тогда у меня есть три варианта поведения: 1. я буду с ними воевать, бороться, отстаивая свою свободу; 2. я перестану с ними общаться, например, уеду от них в другое место; 3. я попытаюсь с ними договориться на взаимовыгодных условиях.

Первый вариант может быть смертельно опасным для всех, а потому от него лучше отказаться, ведь разумные люди не хотят умирать. Второй вариант менее опасен для всех, но он не даёт возможности для взаимовыгодного сотрудничества и порождает недоверие, изоляционизм, догматизм, т.к. без постоянного общения с другими людьми замедляется, а то и вовсе прекращается процесс совершенствования человека. Отказ от общения может быть лишь временным тактическим приёмом в решении конфликтной ситуации [4, с.110].

Наилучшим способом согласования моей внешней свободы с внешней свободой других людей будет договор, полезный для всех. В основе такого договора должен находиться естественный, прагматический интерес каждого человека – «жить хорошо» и «по-своему». Подтверждение этому мы находим во 2-й аксиоме С.Н.Егорова: *«Каждый человек хочет жить хорошо»* и вытекающем из неё 1-ом следствии: *«Только сам человек решает, что для него хорошо»*.

Взаимовыгодный договор в свою очередь предполагает, что каждый из его участников действует добровольно, сознавая свою личную выгоду, т.е. реализуя с его помощью свои жизненные цели.

Могут ли разные люди, преследующие разные жизненные цели, между собой договориться? Конечно, могут, если у них есть взаимный интерес друг к другу. Но в то же время, согласно 8-й аксиоме С.Н.Егорова, *«люди склонны нарушать нормативные границы внешней свободы других людей и своей собственной»*, из чего следует, что даже добровольно принятые на себя обязательства люди могут не выполнять по самым разным причинам. Склонность к нарушениям правил и договоров есть не что иное, как проявление произвола, своеволия человека, неограниченного никакими законами.

Этот природный эгоизм (абсолютная произвольность) является главным источником человеческой деятельности, тем энергетическим центром, из которого питаются все человеческие желания («то, что хочу»). Но без его ограничения и концентрации энергии на определённых видах деятельности человек не сможет раскрыть свои задатки в сообществе с другими [5, с.230].

Такое ограничение животного произвола нуждается во внешнем принуждении, на которое человек сам должен дать согласие, чтобы ограничить свои произвольные действия и других людей ради своей же пользы и общего блага. Тогда это принуждение не будет насилием, а будет выражать необходимую форму согласования противоположных человеческих намерений, оно будет относиться к мыслимой общей разумной воле, выраженной во всеобщем законе.

Именно об этом говорит Кант в формулировке всеобщего закона права. Без возможности принуждения нельзя представить порядок в обществе, ведь мы знаем о естественной склонности каждого человека нарушать границы внешней свободы, т.е. естественной склонности проявлять насилие, обманывать других и следовать своим животным инстинктам. На протяжении нескольких тысячелетий природа человека не изменилась. Поэтому любое общество нуждается в правопорядке, основанном на возможности принуждения граждан к его поддержанию.

Как известно, длительное время возможность принуждения основывалась на праве сильного, и потому была односторонней. Правители могли принуждать, а большинство только подчинялись. Несправедливость таких отношений очевидна для разумного существа, а, следовательно, они не могут быть добровольными, общепринятыми и устойчивыми. Произвольное насилие

одних людей над другими не может не вызвать сопротивления, т.е. обратного насилия.

На каком основании человек сможет добровольно согласиться на возможность внешнего принуждения своей воли, на ограничение своей внешней свободы? Разум подсказывает – только в том случае, если это принуждение будет взаимным, т.е. равно действующим на всех граждан. Итак, речь будет идти о «законе взаимного принуждения, необходимо согласующегося со свободой каждого, кто руководствуется принципом всеобщей свободы» [3, с.256].

Взаимность принуждения предполагает, что мы признаём всякого другого человека свободным, а, следовательно, вменяемым существом, и тем самым провозглашаем и поддерживаем принцип «всеобщей свободы». Закон взаимного принуждения требует, во-первых, равенства всех граждан в возможности реализации своей внешней свободы, а, во-вторых, равной ответственности за нарушение границ внешней свободы других людей.

Конкретизацию законов внешней свободы мы можем найти в современном международном праве и законодательствах большинства развитых стран. При этом нужно учитывать, что само содержание этих юридических законов во многом зависит от понимания внутренней свободы и её законов, т.е. законов морали. И в процессе формирования свободной личности необходимо учитывать взаимообусловленный характер законов внешней и внутренней свободы, которые должны быть согласованы между собой.

### ***Библиографический список***

1. Егоров С.Н. *Аксиоматические основы теории права*. С.-Пб. 2001. Режим доступа / <http://www.statut.spb.ru/axiom/p3.html>
2. Кант И. *Критика чистого разума* // *Сочинения: В 8-ми т. Т. 3*. М., 1994.
3. Кант И. *Метафизика нравов* // *Сочинения. В 8-ми т. Т. 6*. М., 1994.
4. Мясников А.Г. *Противоречит ли отказ от общения кантовскому безусловному долгу правдивости?* // *Философские науки*, 2007. № 9.
5. Соловьев Э.Ю. *Категорический императив морали и права*. М., 2005.

**ПОНИМАНИЕ РЕБЁНКА, ДИАЛОГ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАБИНДРАНАТА ТАГОРА**

**UNDERSTANDING OF A CHILD, DIALOGUE AND SCHOOL  
EDUCATION: THE PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF RABINDRANATH  
TAGORE**

**Аннотация:** педагогический опыт школы Р. Тагора в Шантиникетоне интерпретируется как модель школьного образования, построенная на понимании внутреннего мира ребёнка и его свободы. Понимание ребёнка и диалог – решающее условие успеха образования, на основе которого выстраивается адекватный синтез универсального и национального в школе.

**Ключевые слова:** проблема понимания, диалогическое обучение, субъектная модель образования.

**Annotation:** the pedagogical experience of R. Tagore's school in Shantiniketan is interpreted as model of school education based on understanding of child's inner world and his freedom. The understanding of child is general condition of education's success, which helps to construct an adequate synthesis of the universal and national in school.

**Keywords:** a problem of understanding, dialogical teaching, subject model of education.

Педагогический опыт индийского писателя Рабиндраната Тагора (1861–1941) представляется значимым и полезным в свете современных дискуссий о моделях образования, о соотношении в них национальных и универсальных компонентов. Из всех бенгальских интеллектуалов, осмысливавших проблемы образования в колониальной Индии, Р.Тагор первым задался вопросом о том, каким *должно быть школьное образование*, поскольку процесс обучения в индийских школах строился по английской модели с гипертрофированной ролью учителя как субъекта трансляции знаний и объектной ролью ученика, воспроизводящего знания.

Исходя из собственного опыта обучения в школах, Р.Тагор нелицеприятно критиковал их как воплощение несвободы – систему ограничений и принуждений, «жестокое рабство, в котором муштруют детское

сознание» [2, с.16]. Её негативными сторонами, по убеждению Р.Тагора, являются авторитарность учителей, обезличенность и формальность процесса обучения, жёсткая дисциплина и преобладание «книжного» знания.

Такая система predetermined социальными обстоятельствами, в которых общество оказывается внешней принудительной силой, довлеющей над людьми, и вынуждает действовать сообразно его требованиям. Родителям приходится приспосабливаться к обстоятельствам, традициям и потребностям социального единообразия, и потому они стремятся встраивать своих детей в эту систему, заботясь об их профессии и месте в обществе. Эти обстоятельства Р.Тагор считает полностью неподходящими для детей.

Тагор построил своё понимание школы от противоположного – «знания несправедливости, от которой страдают дети человеческие» [4, с.115]. Свобода от сложившейся в школе системы взаимоотношений – лишь первый шаг к построению новой модели взаимодействия учителя и ученика. Свобода для развития личности в процессе её образования у Р.Тагора – и условие, и подход, и цель образования.

В определении целей и смысла образования Р.Тагор весьма категоричен, оно должно быть направлено на достижение двух универсальных целей: формирование творческой личности, раскрывающей свои дарования в разных областях жизни общества, и содействие общественному развитию, т. к. образование призвано «вести нас в будущее, далеко за пределы современности» и потому быть неразрывно связано с реальной жизнью, а не оторвано от неё [1, с.225]. Эта двухуровневая цель должна реализовываться, начиная со школы.

Отсюда у Р.Тагора следует постановка проблемы понимания ребёнка как субъекта образования. Все пороки образования коренятся в неспособности к пониманию духовного мира и потребностей детей, их природы. Учителю необходимо понять, что «допустить, что дети – это дети», что «детство предусмотрено самой природой, и что ребёнок благодаря своему неутомимому уму и подвижности всегда придёт в соприкосновение с новыми фактами и наткнётся на новую информацию» [2, с. 13].

Именно в детстве человек обладает полной мерой стремления и жажды жизни, и потому способен постичь идею, что он рождён в мире людей, который находится в гармонии с окружающим миром, и вместе с тем ощутить свою индивидуальность и развиваться как личность. Для понимания ребёнка необходимо понять специфику его сознания, чтобы не ставить его в ситуации, более подходящие для взрослого. Сознание ребёнка открыто всему новому и удивительному, исполнено духа свободы и духа приключений, обладает



«прирождённым стремлением собирать факты для себя, обобщать и анализировать – даже ломая вещи и озорничая».

Поэт убеждён, что «дух озорства – это величайший дар ребёнку», который позволит осуществить его «свободу для самообразования» [2, с. 15–17, с.20]. Способность взрослого к пониманию детей оказывается у Р.Тагора важнейшим требованием к учителю, который стремится воспитать творческую личность, создателя, творца своей судьбы, а не чиновника, солдата, торговца и тому подобных зависимых от обстоятельств и неспособных к развитию персонажей.

Модель школьного образования Р.Тагор начал выстраивать непосредственно от практики своей школы «Брахмачари ашрам», основанной 23 декабря 1901 года в поместье Шантиникетон. Осмысливая свой опыт, он говорит, что его теория образования полностью основана на понимании сознания детей. В его школу пришли разные дети, и «озорников» Тагор охарактеризовал как «тех, кто обладает даром энергии, которую весь дух дисциплины, преобладающей в респектабельном обществе, не может привести к абсолютной пассивности» [2, с.17].

В основу обучения в школе Тагора была положена свобода в соотношении с другими людьми, что проявилось в признании «свободы в естественных отношениях симпатии» и возможности «создания мира для себя – мира свободы». Благодаря этому подходу выстроена субъект-субъектная модель школьного образования, предполагающая диалог учителя и ученика.

«Я был уверен, что самое необходимое – это дыхание культуры и отсутствие формального метода обучения» [4, с.140], – в этой формуле Р.Тагора выражена *идея синтеза универсального и национального в образовании*. «Дыхание культуры» – это освоение социогуманитарного знания в тесной связи с реальной жизнью. Отсутствие формального метода – это обращение в диалогической индийской традиции обучения в лесных – ашрамах, где ученики «возрастают в духе вместе с духовным ростом своих учителей» [4, с.128].

Идеал ашрама – это обучение на лоне природы, т.к. природное окружение представляет собой первозданную жизнь и даёт атмосферу живого вдохновения. Поэтому школа Р.Тагора была основана в сельской местности, где человек может вести постоянный диалог с природой и чувствовать себя её частью. Занятия проводились на открытом воздухе – в тени деревьев или на веранде дома, а дети могли по своему желанию выбирать место для каждого урока. Им было позволено гулять в любую погоду, и были полностью исключены ограничения, налагаемые взрослыми на детей.

Принципиальным условием был аскетический образ жизни – простая пища, простая одежда, отсутствие роскоши. В своей школе Р.Тагор придерживался правила, что излишнее внимание к условиям обучения скорее вредит школе. Отчасти аскетические условия были вызваны недостатком средств – школа не брала платы за обучение, питание и проживание, однако следование идеалу простой жизни на лоне природы создавало благоприятную атмосферу для концентрации усилий и внимания детей на познании мира, уводило на дальний план их различия в вероисповедании и социальном статусе и воспитывало дух школьного братства.

Диалог учителя и ученика как лучший метод обучения, основанный на понимании ребёнка, Р. Тагор считал сердцевиной школьного образования древней традиции лесной школы – *ашрама*. Поэт мыслил древний идеал диалогического обучения на лоне природы как национальный метод образования, который позволит создать вполне современную школу, тесно связанную с жизнью общества и предлагающую современный круг общеобразовательных дисциплин.

В учителе, обучающем через диалог, «первозданный ребёнок с готовностью отвечает зову детей» [3, с.2]. Учитель (*гуру*) пребывает «в самом сердце» образования. Собственными усилиями Р.Тагор воплощал этот идеал на практике – методом проб и ошибок. Руководствуясь принципом братских взаимоотношений и сотрудничества между учителем и обучающимся в процессе передачи знания, он пригласил в школу тех, кто разделял его идеи, но был последователен в выборе учителей с соответствующими его методу качествами. Преподавая разные предметы – от бенгали и санскрита до математики и химии, – они создавали атмосферу свободы и самоопределения, о которой вспоминают все, кто учился в школе Р.Тагора.

Созданию тёплой и творческой атмосферы способствовало преобладание предметов и занятий гуманитарной и эстетической направленности. Р.Тагор знакомил детей с литературой, эпическими сказаниями, музыкой, театральным искусством и одновременно старался пробудить в них умение воспринимать красоту природы и окружающей жизни, а также желание знать обо всём на свете.

Он всячески поощрял творческую активность – сочинение и разыгрывание пьес, занятия музыкой, проведение музыкальных и литературных вечеров и т. д. Р.Тагор был убеждён, что участие в разных видах творческой деятельности даёт ребёнку больше, чем изучение предметов привычным способом в классе. Поэт действовал через создание условий и соответствующей

им атмосферы, и в итоге у многих учеников раскрылись разнообразные таланты.

Ученик, признанный полноправной личностью и наделённый неповторимой индивидуальностью, в школе Р.Тагора воспринимается как главная цель образования – и потому выступает главным субъектом, равным учителю в диалоге, разделяющий с ним общие смыслы. Это главное условие роста ребёнка в знании – как и признание индивидуальности каждого из детей. Здесь Р.Тагор следует древнему идеалу *аишрама*, которому придаёт современное звучание – отсюда происходит домашняя атмосфера его школы. Этот идеал создаёт, по мысли Р.Тагора, ситуацию, в которой учитель занимается своими исследованиями, но одновременно помогает учащимся в их занятиях – это часть его жизни, а не профессия. В этом Р.Тагор видит и средство избавления от бюрократического контроля над школой и воссоздания независимой индийской системы образования.

Сочетание в школе свободы с диалогом быстро дало положительный результат – при полном отсутствии принуждения и наказаний за проступки. Родители скоро обнаружили, что даже самые непослушные дети после обучения в школе Р.Тагора совершенно изменились в лучшую сторону. Поэт объяснял это тем, что сама природа исправила их, побуждая осмысливать последствия всех своих поступков.

В основании системы школьного образования у Р.Тагора была идея о тесной связи его с жизнью, что сказалось на содержании обучения. Интегрированность школы в систему общественной жизни, её связь с потребностями и развитием общества Р.Тагор считал главным достоинством западной системы образования. Но этот принцип так и не был принят и понят в Индии – всё ограничилось заимствованием внешних форм, учебников и программ. Поэт убеждён, что новая школа Индии, основываясь на национальных традициях обучения, должна усваивать лучшее, что есть в западной системе – дух открытия нового знания, стремления к справедливости и свободе, постоянного обсуждения новых идей и единства «книжного знания» и действительности.

Поэтому Р.Тагор объединил в школьном курсе три компонента, в единстве способствующих развитию личности физический труд, познание и любовь, связывающая человека с природой и людьми. Чтобы преодолеть абстрактное, оторванное от реальности знание, Р.Тагор сочетает познание мира природы в ходе целостного восприятия реальности при освоении наук с трудом в естественных условиях. Личный опыт детей, которые учатся обобщать данные наблюдений и размышления – наилучший путь познания. Дополнением

к активному труду была возможность наблюдать за повседневной работой крестьян, а также за жизнью индийских племён (*адиваси*) – и помогать им, когда они нуждаются в помощи. Помимо объединения труда и познания, Р. Тагор решал такие важные для индийских реалий вопросы, как преодоление предрассудков и предубеждений, развитие сострадания и стремления помочь людям – того, что названо словом *према*.

Рассказывая о своём педагогическом эксперименте, Р. Тагор предупреждал, что история школы не была идеальным воплощением идей на практике, и идеалы трансформировались по мере её развития. Школа существует и в настоящее время в составе университета Вишвабхарати, что само по себе доказывает, что модель вполне реалистична и прошла испытание временем.

Среди наиболее значимых для современности аспектов в модели школьного образования Р. Тагора присутствует, во-первых, императив понимания ребёнка как Другого ориентирует на диалогическое обучение, которое ориентировано на обогащение детей сокровищами духа и культуры, воспитание творческих и мыслящих личностей, а не пассивных «винтиков» социальной системы. Во-вторых, диалогическая модель образования строится на началах понимания учеником и учителем друг друга, сотрудничества и взаимообусловленного развития обоих субъектов. Именно диалог позволяет адекватно сочетать национальные и универсальные компоненты в современном школьном образовании.

### ***Библиографический список***

- 1. Тагор Рабиндранат. Собрание сочинений в 12 тт. М., 1961–1965. Т. IX.*
- 2. Tagore Rabindranath. 'American experience' and Other Articles. New Delhi, 2006.*
- 3. Tagore Rabindranath. Ashrama Education. Shantiniketan, 1958.*
- 4. Tagore Rabindranath. Personality. L., 1921.*

## СЕМЬЯ И РЕБЁНОК: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ПРАКТИК СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

### A FAMILY AND A CHILD: AN ATTEMPT OF INTRA-FAMILY CHILD-RAISING PRACTICES RESEARCH

**Аннотация:** данная статья посвящена исследованию внутрисемейных практик социального развития детей, влияющих как на возникновение, так и на преодоление трудных жизненных ситуаций для ребёнка и его семьи.

**Ключевые слова:** семья, ребёнок, социальное развитие детей, внутрисемейные практики.

**Annotation:** this article is devoted to the intra-family child-raising practices research, affecting both on the occurrence and the overcoming of difficult situations in life for the child and his or her family.

**Keywords:** family, child, child-raising, intra-family practices.

Философско-социологическое исследование любого аспекта проблемы социального развития детей в современном обществе основано на утверждении, что социальным союзом, способным относительно независимо от государства обеспечивать социализацию и благополучие детей, является *семья*. Методологически важно то, что современная семья в отличие от патриархальной не может быть единственным или главным пространством социализации детей, но при этом она не является бездейственным и пассивным объектом социальной политики государства.

Такой подход к исследованию позволяет рассматривать современную семью с детьми как консолидированного социального субъекта, выстраивающего стратегию и тактику социализации и развития детей в контексте социального государства, но в соответствии со своими личными целями, системой жизненных ценностей и приоритетов.

Все институты социального государства, направленные на социальное развитие детей, воздействуют, в большинстве случаев, не на ребёнка непосредственно, а на семью как его ближайшее окружение. В результате семья самостоятельно и вполне осознанно решает, какие внешние воздействия

являются полезными, развивающими для ребёнка, а какие - вредными, деструктивными.

У семьи формируется *своё* представление о содержании, характере и степени социальной защищённости детей, а также о том, что требуется предпринимать для достижения необходимого (в первую очередь, с точки зрения семьи, родителей) уровня социального благополучия и социальной защищённости ребёнка.

В качестве ближайшего окружения ребёнка семья оценивает не только непосредственно его потребности и проблемы, но и результативность всех социальных институтов, участвующих в его социализации. В том числе семья *явно* или *латентно* оценивает степень эффективности деятельности государства по обеспечению социального развития детей и конкретные результаты такой деятельности.

Именно семья является тем *социальным агентом*, который транслирует детям социальную политику государства, трансформируя её содержание в собственные, внутрисемейные практики социальной адаптации и в целом социального развития детей.

Такая трансляция происходит тогда, когда семья принимает ряд решений о *форме взаимоотношения* со школой или дошкольным учреждением, с учреждениями здравоохранения и социальной защиты детей. Но, кроме этого, семья всегда осуществляет в той или иной форме социальную защиту ребёнка, просто выстраивая его отношения с внешними агентами социализации и, что является важным с точки зрения проблемы социального развития детей, - предпринимая собственные усилия по защите ребёнка от вредных внешних воздействий или последствий трудной жизненной ситуации.

В ходе исследования семья может рассматриваться в качестве самостоятельного агента социализации детей, прежде всего, потому, что только семья непосредственно соприкасается с *уникальностью* каждого конкретного ребёнка, только для семьи эта уникальность становится объективным фактором для определения стратегии и тактики социализации детей, для оценки конкретной жизненной ситуации, а также внешнего (благоприятного или неблагоприятного) воздействия на ребёнка.

Социальное неблагополучие детей (или неблагоприятное социальное функционирование детей) является одним из важнейших объектов государственной социальной политики. В решение этой проблемы вовлечены все институты и механизмы, с помощью которых государство осуществляет социализацию детей. Но, с другой стороны, работа с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, имеет и самостоятельную институциональную

основу в виде системы социальных учреждений, оказывающих педагогическую, социально-профилактическую и социально-психологическую помощь детям, а также осуществляющих необходимые мероприятия для детей, нуждающихся в социальной адаптации и социальной реабилитации.

Следовательно, применительно к проблематике социального благополучия и бесконфликтной социализации детей важнейшим социальным союзом, осуществляющим их социальную защиту, является семья. Развитие социального государства, институционализация и расширение государственной практики социального обеспечения детей не отменяет значение семьи как института их социализации и, уже вследствие этого, относительно самостоятельного института их социальной защиты, предпринимающего свои, дополнительные, замещающие или, в ряде случаев, альтернативные по отношению к действиям государства меры по обеспечению социального развития и благополучия детей.

Такой концептуальный подход позволяет сделать *предметом* исследования поведенческие реакции семей на различные проявления социального неблагополучия своих детей и на различные индикаторы трудной жизненной ситуации, в которой они оказались, а также дать *оценку* содержания внутрисемейных практик обеспечения социального развития детей в ситуации наличия или риска оказаться в состоянии социального неблагополучия.

В качестве *гипотезы* исследования выдвигается предположение о существовании таких внутрисемейных практик социального развития, которые оказываются *травматическими* для ребёнка, не столько снижая, сколько усугубляя последствия конкретной трудной жизненной ситуации, в которой он оказался.

В ходе исследования было установлено, что эмпирические данные, свидетельствующие о социальном неблагополучии семьи, не позволяют исчерпывающе определить круг семей с признаками или риском социального неблагополучия. Точнее, эти показатели дают возможность социальным учреждениям составлять базу данных семей, объективно нуждающихся в дополнительной социальной защите. Однако такие семьи оказываются только *частью* тех семей, в которых дети могут оказаться или уже оказались в ситуации социального неблагополучия.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что девиантное поведение ребёнка само по себе является как следствием, так и причиной его трудной жизненной ситуации. Между тем, к девиантному поведению могут быть склонны и дети из семей вполне благополучных с точки зрения актуальной системы объективных показателей.

Кроме того, ребёнок может оказаться в социально опасной ситуации, несмотря на благополучную ситуацию в семье и своё собственное вполне нормативное поведение. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что наряду с малообеспеченностью, бедностью, безработицей родителей причиной социального неблагополучия ребёнка могут быть самые разные жизненные обстоятельства [1].

Проблема классификации форм социального неблагополучия детей заключается в следующем: несмотря на то, что *категориальный* подход, при котором семья (ребёнок в семье) традиционно относится к одной социально неблагополучной группе (категории населения), технологически необходим, тем не менее, он методологически противоречит *индивидуальному* подходу, вытекающему из особенностей случая, той жизненной *ситуации*, в которой такому ребёнку и его семье необходимо оказывать специализированную профессиональную социально-терапевтическую помощь.

В исследовании ставится задача последовательно применить индивидуальный подход к оценке содержания, характера и степени социального неблагополучия детей, что позволяет реализовать *цель* исследования - выявить ситуации, в которых семья, не являясь по объективным показателям фактором социального неблагополучия ребёнка, оказывает негативное воздействие на его жизненную ситуацию, стремясь защитить ребёнка от вредоносных внешних воздействий.

Решение данной исследовательской задачи возможно при допущении, что одним из таких элементов становится сама жизненная *ситуация*, в которой оказался ребёнок, детерминированная социокультурными факторами и представляющая собой совокупность существенных условий и обстоятельств жизни ребёнка.

Принципиальное отличие индивидуального подхода от категориального заключается в необходимости в первом случае системно и регулярно учитывать максимально возможное количество обстоятельств той жизненной ситуации, социальная диагностика которой позволяет практикам - социальному работнику, психологу и (или) социальному педагогу составить план социальной адаптации данного, отдельно взятого, конкретного ребёнка.

Следуя вышеназванному индивидуальному подходу, в исследовании предполагается составление классификации форм социального неблагополучия детей путём определения *актуально-типичных* трудных жизненных ситуаций, в которых оказываются дети и их семьи [3, с.95-98].

При классифицировании трудных жизненных ситуаций учитывается логика развития социальных проблем детей от возникновения конкретной



проблемы до её разрешения. В этом случае *классификатор* форм социального неблагополучия детей включает формы открытого неблагополучия и формы латентного неблагополучия, то есть не определяемого с точки зрения объективных критериев, имеющих в практике социальной защиты. Формы открытого социального неблагополучия детей исследуются с учётом того обстоятельства, что внутренним критерием при этом выступает степень опасности данной проблемы для социального развития ребёнка [2].

Таким образом, в фокусе эмпирического исследования оказываются проявления социального неблагополучия семьи: ситуации, требующие социально-профилактического вмешательства; ситуации, требующие срочного социально-терапевтического вмешательства; ситуации, требующие социального патронажа. В этом случае базовым критерием классификации становится *социальная проблема* семьи и ребёнка, оказавшаяся причиной трудной жизненной ситуации для ребёнка [3, с.94].

Таким образом, в современном обществе семью необходимо понимать как самостоятельного субъекта социальной защиты детей, выбирающего те или иные формы внутрисемейного использования (внутрисемейной интерпретации) возможностей и условий, предоставляемых и создаваемых различными государственными институтами для социального развития и социальной защиты детей. Но при этом семья является относительно самостоятельным институтом социализации детей, по-своему интерпретирующим содержание их социальной защищённости [4, с.272-274].

Семья как ближайшее окружение ребёнка потенциально может повысить уровень его социальной защищённости, способствовать психосоциальной коррекции и преодолению негативных тенденций его социального развития. Однако в том случае, если внутрисемейные практики социальной защиты детей имеют травматический характер или даже травматический потенциал, они становятся факторами социального неблагополучия ребёнка и должны быть учтены в различных видах профессиональной работы с ним.

#### ***Библиографический список***

1. Волянская Е. В., Пилипенко В. Е., Сапелкина Е. В. *Социокультурная детерминация подростковой агрессии*. Киев, 2004.

2. Ревенко Н.В. *Насилие в семье — актуальная проблема теории социальной работы*. // Сб. науч. ст. МГТУ. Мурманск: МГТУ, 2003. С.37-43; Алексеева Л.С. *Дети из неполной семьи в трудной жизненной ситуации* // *Социальная педагогика*. 2009. №4. С. 21–29.

3. Тугаров А.Б., Дудкин А.С. Диагностические показатели форм социально-педагогического сопровождения детей с отклоняющимся поведением // XIV Социологические чтения преподавателей, аспирантов и студентов: межвуз. сб. науч. тр. Пенза: ПГПУ, 2012. С.93-111.

4. Тугаров А.Б., Дудкин А.С. Теоретические основы кейс-менеджмента в социальной работе с детьми с отклоняющимся поведением // В мире научных открытий. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 5.1(41). С.267-286.

**Т.А. Николаева**

*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЛИДАРНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЁНКА КАК СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА**

### **THE FORMATION OF SOLIDARITY IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF MODERN CHILD AS A SOCIAL-PHILOSOPHICAL PROBLEM**

**Аннотация:** данная статья посвящена исследованию проблемы формирования солидарности как качества современного ребёнка.

**Ключевые слова:** семья, ребёнок, институты социализации, солидарность.

**Annotation:** the article investigates the problem of formation of solidarity as a quality of modern child.

**Keywords:** family, child, institutions of socialization, solidarity.

В социальной философии сложилось мнение, что одной из доминирующих проблем современной социальной жизни является проблема солидарности. Актуальность проблемы формирования солидарности как качества современного ребёнка связана с тем, что в современном обществе первоочередными являются принципы и нормы, необходимые для совместного существования всего общества и свободного и всестороннего развития отдельного индивида.

Исследование проблемы становления солидарности в процессе социализации индивида в целом, и ребёнка в частности, актуализирует необходимость социально-философского рассмотрения тех связей в обществе,

которые объединяют людей в единое целое. В рамках указанной проблематики многие исследователи сходятся во мнении, что понятие солидарности вошло в научный оборот лишь в XIX веке, хотя различные модификации указанного понятия прослеживаются и раньше.

Следуя историческому подходу к исследованию проблемы, «солидарность», рассматриваемая изначально как «дружба», а впоследствии как «взаимная поддержка», могла обеспечивать выживание определенного вида в «борьбе» с другими видами и являлась причиной и фактором его прогрессивного эволюционного развития [2, с.134-135].

Таким образом, на протяжении существования общества сам феномен солидарности присутствовал в жизни людей, хотя социально-философское наполнение понятия «солидарность» постоянно изменяло свои формы, и содержание. Многозначность и неоднозначность трактовок понятия «солидарность» наполняет его довольно абстрактным содержанием, делая малодоступным для исследования.

В связи с этим представляется целесообразным выделить соответствующие ориентиры (показатели), которые позволяют более чётко определить указанное понятие солидарности в социуме. Вышеизложенное приобретает актуальность, так как понятие «солидарность» является объектом многих научных дискуссий, не имея оформленного социально-философского и теоретического статуса.

Согласно Э.Дюркгейму, определенные типы социальной солидарности взаимосвязаны с типами общества. В свою очередь большинство трактовок указанного понятия указывают на доминирующую роль солидарности в развитии общества, а значит и личности [4, с.71-78].

Очевидно, что в первобытном обществе понятие «личных» и «общественных» связей было очень размытым. В так называемых "простых" обществах солидарность, как правило, основывалась на родстве и каких-либо общих ценностях. Общетеоретический подход к проблеме формирования солидарности как социального явления основан на признании того, что в более сложно развитых обществах имеют место разнообразные теории, в рамках которых рассматривается вопрос о том, какие факторы способствует формированию чувства социальной солидарности.

Философский подход к рассмотрению солидарности как взаимной помощи исходит из того, что солидарность имеет место только между людьми равными по положению в обществе, соответственно в таком обществе, где разделение труда между его отдельными индивидами основывается на выполнении практически общих функций, а общая цель является результатом

взаимопонимания, а сам результат есть солидарность интересов и взаимопомощь. Разложение и ослабление общинных и родовых связей привело к появлению вида солидарности, основанного на «свободном» выборе.

Согласно позитивной философии О.Конта, солидарность предстает как закон общественной эволюции, т.е. объективный закон существования человечества. С субъективной точки зрения солидарность выступает своеобразным правилом должного поведения. Психологически - это осознание зависимости и чувство личного значения. В рамках психологического подхода необходимо подчинить эгоизм альтруизму. Осуществить это можно благодаря социальной солидарности [6, с.13-17].

По мнению исследователей, следует отличать солидарность от простой лояльности или же толерантности, которые считаются «не институционализированными предпосылками» социальной солидарности [7].

В рамках указанного подхода солидарность связывается с социальными ролями. Если у человека есть определённая социальная роль, значит, он является членом некоторого коллектива, а если он член коллектива, то имеет некоторые обязательства именно в смысле солидарности с остальными его членами. Данное обстоятельство актуализирует необходимость рассмотрения проблемы формирования солидарности в процессе социализации ребёнка в рамках социально-философского дискурса.

Следуя данному подходу необходимо отметить, что, помимо неотъемлемого желания «действовать вместе», в солидарных действиях ещё имеет место мотив «чувствовать вместе», «быть вместе» и, собственно, знать об этой своей совместности или же коллективности, рассматривать как некую ценность сам коллектив. Соответственно, такое желание проще обнаружить в микроколлективах (малых социальных группах), таких, как семья.

Безусловно, природа социальных связей никогда не бывает простой, и это легко обнаружить, поэтому необходима конкретизация ответа на вопрос о том, что, собственно, представляет собой солидарность в каждом конкретном случае. Если принять во внимание тот факт, что в России в общественном сознании сложился определённый ценностный вакуум, который оказывает влияние на подрастающее поколение, то в этих условиях особое внимание необходимо уделять вопросам формирования солидарности в процессе социализации детей в семье и обществе.

Не вызывает сомнения, что в основе социально-философских принципов солидарности лежат сформированные в процессе социализации морально-этические (к примеру, воспитанность, нравственность) и внешние законодательно-правовые (законопослушность, правовая грамотность)

нормативные характеристики человека как личности. Социальная интеграция и трансформация таких принципов и характеристик осуществляется естественным путем (как поиск повышающей значимость сходства альтернативной идентичности), либо конвенционально – посредством введения специальных согласительных документов и процедур (соглашений, деклараций, конвенций, пактов и др., достигнутых путём переговоров) [2, с.73-75].

Можно предположить, что специфика возникновения солидарности в российской культуре связана с христианским принятием страдания, любви к ближнему, милосердия, самопожертвования. Соответственно, российская модель солидарности базируется на взаимодействии культур, этносов и религий, социальных общностей. В современных российских условиях, «солидарный» образ жизни является важным критерием конструктивного функционирования, как семьи, так и общества, поскольку включает в себя такие компоненты, как лояльность, доверие, способность к эмпатии, конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Стоит отметить, что в современном российском обществе в том или ином виде чаще проявляется гендерная, межэтническая, профессиональная солидарность. Изучение различных проявлений солидарности в детской среде в целом показывает высокий потенциал солидарности, но реализация этого потенциала зачастую затрудняется негативностью социального контекста, а именно: семейными отношениями, экономическим положением, чрезвычайными событиями, военными действиями.

Названные выше общетеоретические аспекты солидарности предполагают наполнение их конкретным содержанием, выявление основных компонентов указанного понятия. Многие исследователи сходятся во мнении, что активная нравственная позиция и внутренняя готовность к солидарности — основные компоненты понятия «солидарности». Эти компоненты не являются врожденными, они формируются, детерминируются экономическими, политическими и социокультурными обстоятельствами. Целью формирования данных социокультурных качеств является позитивное взаимодействие с людьми иных культур, позиций [1, с.91-92].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что родители (семья) являются доминирующими «социализаторами» детей, их роль в формировании солидарности ребёнка огромна. Семья даёт ребёнку опыт взаимодействия с людьми, в ней он учится общаться, уважать мнение других. В усвоении опыта солидарности большое значение имеет личный пример родителей: как они относятся к мнению других, их вероисповеданию, к представителям других национальностей.

Важную роль при передаче социального опыта играют СМИ. По мнению Г.Блумера, демонстрация преступлений и насилия сказывается наиболее отрицательно в группах, где ослаблено влияние семьи, школы, церкви и соседства. Насилие на экране ведет к насилию и нетерпимости в жизни [3, с.131-135].

Таким образом, формирование солидарности ребёнка проходит под воздействием личного примера старших, с помощью целенаправленного формирования определенного отношения к другим людям, их культуре, вероисповеданию. Прежде всего, на формирование солидарности у детей влияют атмосфера отношений в семье, стиль взаимоотношений между родственниками, весь уклад семейной жизни. Существенными являются отношения с прародителями, уважительное отношение к старости, забота о животных, дружелюбные отношения с соседями, общение с друзьями.

Предложенный контекст теоретического осмысления проблемы формирования солидарности в рамках социализации ребёнка позволяет говорить о многоаспектности выделенной проблематики, её социально-философской направленности и необходимости дальнейших научно-методологических разработок в данной области.

#### ***Библиографический список***

1. Беленький В.Х. Социальная структура российского общества: состояние и проблемы теоретической разработки // Социс. 2006. № 11. С.49-57.

2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / пер. с англ. Е.Руткевич. М.: Academia-Центр; Медиум, 1995.

3. Блумер Г. Коллективное поведение / пер.с англ. Д.Водотынского // Американская социологическая мысль: Тексты / Сост. Е. И. Кравченко; под ред. В. И. Добренкова. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 90-115.

4. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / пер. с франц. А. Б. Гофмана. М.: Наука, 1991.

5. Кармадонов О.А. Эффект отсутствия: культурно-цивилизационная специфика // Вопросы философии. 2008. № 2. С. 29-41.

6. Конт О. Общий обзор позитивизма / пер. с франц. И.А.Шатино. / под ред. Э.Л.Радлова. Изд. 2-е. М.: КД «ЛИБРОКОМ», 2011.

7. Окара А.Н. Социальная солидарность как основа нового «миростроительного» проекта [Электронный ресурс] URL: <http://www.intelros.ru>. (дата обращения 01.11.2015).

О.Ю. Нестеренко<sup>1</sup>, К.И. Саушкина<sup>2</sup>

1. Пензенский государственный университет, г. Пенза

2. Институт регионального развития Пензенской области, г. Пенза

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА-ИНВАЛИДА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

### THE PROBLEM OF FORMING A COMPETITIVE PERSONALITY OF A DISABLED CHILD IN CONTEMPORARY SOCIETY

**Аннотация:** в данной статье авторы предпринимают попытку проанализировать влияние социальных стереотипов на формирование конкурентоспособной личности ребенка-инвалида.

**Ключевые слова:** конкурентоспособная личность, самоидентификация, социальные стереотипы, социализация инвалидов.

**Annotation:** in this article the authors try to analyze the influence of social stereotypes on the formation of competitive personality of a disabled child.

**Key words:** competitive personality, self-identification, social stereotypes, socialization of disabled persons.

Термин «конкурентоспособная личность» в последние десятилетия приобрел максимальную актуальность, стал центральным и основополагающим в условиях нарастающих темпов социально-экономического развития общества, поскольку именно конкурентоспособность является главным фактором и залогом успешного и устойчивого развития любой страны.

Обобщая принятые в психологических и педагогических теориях определения, мы будем понимать конкурентоспособность как социально ориентированную систему способностей, свойств и качеств личности, характеризующую ее возможности при максимальной реализации собственного потенциала быть успешной и эффективной во всех сферах жизнедеятельности, определяющую адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающую внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром [4, с.8].

Современные исследователи (Л.М.Митина, Ю.А.Кореляков и др.) трактуют конкурентоспособность как «способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно» [2, с.44]. Конкурентоспособность

личности оценивается через уровень развития таких качеств как «самоопределенность», «самореализованность», «самоудовлетворённость».

Таким образом, конкурентоспособная личность – это, прежде всего, рефлексивная личность, способная к критическому самоанализу, самоидентификации.

Самоидентификация в психологическом аспекте включает в себя отождествление с другим, как правило, значимым для субъекта человеком, его чувствами, мыслями и переживаниями, а в социологическом аспекте – отождествление с социальной группой, в ходе которой субъект усваивает важные стереотипы поведения, требования к социальным ролям, что способствует активному освоению осуществляемого членами группы социального поведения, принятию групповых норм и ценностей.

Саморефлексия и самоидентификация – это процессы, которые детерминированы как психологическими свойствами личности (например, темпераментом, характером, способностями), так и социальными стереотипами. Социальные стереотипы, с одной стороны, обусловлены общественными ценностями как высшими ориентирами поведения, вытекают из них, а с другой – фиксируют нормы и правила как конкретные поведенческие реакции в виде нормативных постулатов, кодексов поведения и эксплицируют систему ценностей культурного сообщества.

Формирование стереотипных суждений о невозможности самостоятельного существования инвалидов и необходимости исправления («лечения»), постоянного патронажа и защиты данной социальной группы обосновывались в рамках социоцентристских теорий – теории стигматизации Э. Гоффмана, теории социетальной реакции Э.Леметра, Г.Беккера, К.Эриксона, теории девальвации и валоризации В. Вольфенсбергера, С. Томаса, теории дискриминируемого меньшинства М.Оливера, С.Бернса, Г. Мерсера, Т.Шекспира, теории социальных ролей Т.Парсонса и Р.Бейлза и др. Сторонники перечисленных теорий рассматривали инвалидов как девиантов (отклоняющихся от общепринятой нормы) и утверждали право большинства определять основные стратегии отношения к инвалидам и осуществлять над ними постоянный контроль.

Ограниченность конкурентоспособности инвалидов в современном обществе можно также рассмотреть и объяснить через предложенную Э.Гидденсом теорию «социализации тела». В эпоху так называемого «высокого модерна» (Э.Гидденс), в достижении успеха конкретными лицами все возрастает роль физической красоты, что заставляет людей конструировать, улучшать форму собственного тела. Согласно Э.Гидденсу, «социализация тела»



является одним из внешних проявлений более глубокого желания рефлексивно контролировать и деятельно конструировать форму собственного тела.

В результате тело уже не является лишь некоторой физической сущностью, но представляет собой рефлексивную схему практики, и его включение в реальные контексты повседневной жизни является важным фактором формирования связного чувства самоидентичности [3]. «Социализация тела» автоматически исключает инвалидов, особенно тех, которые имеют внешне выраженные физические недостатки, из категории успешных людей.

Конкурентоспособность инвалидов объективно ограничивается как физическими барьерами (трудовая сегрегация, малообеспеченность, пространственно-средовая блокада и т.п.), так и символическими (это предвзятое, чаще всего негативное отношение социума, обусловленное социальными стереотипами, приводящее к эмоциональной и коммуникативной изоляции инвалидов и усугубляющее все остальные преграды).

Социум фактически предлагает инвалидам только роль «больного», нуждающегося в помощи и смирившегося с этим состоянием. Если же человек с ограниченными возможностями здоровья не принимает эту роль, отрицает себя как инвалида и претендует на роль «нормального», то для достижения «нормальности», которая понимается как способность иметь семью, детей, образование, профессию, от него требуются сверхусилия.

Первая модель поведения является более стандартной, понятной для общества и не требующей преодоления, а потому и более распространенной. Самоидентификация личности инвалида в условиях стереотипного мировосприятия – это, чаще всего, отождествление себя с образом несчастного, одинокого, требующего постоянной опеки человека, клиента специализированных социальных учреждений, который не может ходить, слышать, видеть, говорить и т.д. Самоидентификация же личности ребёнка-инвалида имеет более глубокие корни, так его социальный опыт изначально строится на осознании своей непохожести, особенности, поддерживаемом стратегиями гипер- или гипоопеки, отвержения.

Развитие конкурентоспособности ребёнка с инвалидностью, как мы уже отмечали выше, обусловлено внутренними и внешними факторами. К внутренним факторам мы отнесём личностные качества: активность, гибкость, готовность наращивать имеющиеся личностные ресурсы, взаимодействовать с другими людьми, позиционировать себя равноправным членом общества и не принимать социальные нормы, лежащие в основе стигмы инвалидности. Ориентируясь на максимальное развитие ресурсов своей личности, ребенок-

инвалид становится подлинным субъектом собственной жизнедеятельности и формирует у себя способность противостоять жизненным трудностям и проявлять «жизнестойкость». В ином случае развивается психологическая (личностная) инвалидность, проявлениями которой становятся отказ от личностного развития, выбор иждивенческой жизненной позиции, дезадаптивное поведение, в том числе, самоизоляция [1, с.59].

К внешним факторам мы отнесем формирование в обществе новой интерпретации стереотипа инвалидности, которая есть не «проблема», а «социальный феномен», «явление» общественной жизни, имеющее объективный характер и тем самым подчеркивающее отсутствие каких бы то ни было гарантий, способных обезопасить любого члена общества от внезапного наступления инвалидности.

Первый шаг в преодолении психологии стереотипного отношения к людям со статусом «инвалид» — отказ от акцентуации внимания на имеющихся у них физических и иных дефектах и признание того, что каждый человек уникален и в силу своей уникальности занимает индивидуальное и неповторимое место в жизни общества. Второй шаг — изменение стереотипов инвалидов по отношению к обществу и к самим себе. Оба процесса тесно взаимосвязаны.

Таким образом, базовым механизмом социализации инвалидов и повышения их конкурентоспособности в современном обществе является адекватная модель самоидентификации, главным условием создания которой является трансформация общественных стереотипов в отношении людей с теми или иными дефектами здоровья.

### **Библиографический список**

1. Макарова Л.В. Профессиональная интеграция инвалидов в условиях конкурентной среды: противоречия и возможности. // ФЭН-наука. 2012. № 7. С. 58-59. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru>.

2. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Изд-во МПСИ, 2002.

3. Оджаклы О.Ю. Определение траектории человеческой личности в эпоху высокого модерна в социальной философии Э.Гидденса. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - № 93. – 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru>.

4. Шаповалов В.И. Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования. / под науч. ред. Ю.С.Тюнникова. Сочи. 2008. [Электронный ресурс] URL: <http://window.edu.ru>.

**СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ  
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ  
ПРОДУКТОВ (НА ОСНОВЕ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА РЯДА  
ТЕЛЕКАНАЛОВ)**

**SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT OF RUSSIAN AND  
FOREIN ANIMATED PRODUCTS (ON THE BASIS OF CONTENT-  
ANALYSIS OF SOME CHANNELS)**

**Аннотация:** в статье содержится количественный и качественный анализ телепродуктов некоторых телеканалов для детей, а также сравниваются содержательные характеристики героев отечественных и зарубежных мультпродуктов; подчеркивается особая роль СМИ в социализации и воспитании современных детей.

**Ключевые слова:** социализация, СМИ, телепродукт для детей, мультипликационный продукт для детей.

**Annotation:** the article contains quantitative and qualitative analysis of some Television channels for children, and also the substantial characteristics of the characters of the domestic and foreign animated products are compared; the special role of the media in the socialization and education of children is emphasized.

**Keywords:** socialization, the media, Television for children, animated product for children.

Формирование личности ребёнка начинается в раннем детстве, и одним из основных средств влияния на этот процесс является – мультипликационный фильм. Значительно усиливает роль мультипликационных фильмов как фактора социализации качественное изменение СМИ, информатизация общества в целом: распространение детских телеканалов, широкая доступность сети Интернет создают возможности для постоянного «общения» детей с героями мультфильмов.

Детские мультипликационные фильмы влияют на все сферы развития детей. Мультфильм демонстрирует не только эмоциональные состояния, которые переживают его герои, но и формирует стереотипы поведения и разрешения ситуаций в реальной жизни детей.

На тему влияния мультипликационных продуктов (мультфильмы, мультпередачи, мультсериалы) на социализацию ребенка было проведено множество исследований. Е.А.Захарова отмечает, что «просмотр мультипликационных фильмов может сравниться с игрой, и может стать эффективной формой анализа, осмысления нравственного и эстетического содержания произведения киноискусства» [1, с.53].

Результаты изучения по данной теме часто содержат оценочные рассуждения и утверждения относительно мультипликационных продуктов и их влияния на детей. Так, В.С.Мухина отмечает: «Некоторые дети (особенно мальчики) в дошкольном возрасте внутренне ориентируются на отрицательный эталон в поведении. В своих реальных поступках они ведут себя в соответствии с социальными ожиданиями, но при этом часто эмоционально идентифицируются с людьми (или с персонажами), для которых характерны отрицательные формы поведения» [2, с.231].

Поэтому мультипликационные фильмы для детей должны содержать чёткие образы, иллюстрирующие «хорошее» или «плохое» действие, и в первом случае герой должен быть привлекательным во всех проявлениях, а во втором – быть неприятным, вызывать отторжение.

В оценках и сравнениях мультипликационных фильмов российскими учеными в выигрышном положении оказываются, как правило, отечественные мультпродукты. В частности, А.В.Шариков отмечает в зарубежных мультипликационных фильмах конкурентные отношения между героями, поведение и стиль жизни индивидуалиста, живущего во враждебном обществе. Это приводит, по мнению автора, к опустошению и «роботизированию» ребёнка, отсутствию пользы для него [3].

В последние годы появляется большое количество мультфильмов, что приводит к некоторым сложностям комплексного содержательного исследования мультипликационного продукта, потребителем которого является будущее поколение.

В своём социологическом исследовании мы проанализировали некоторые, наиболее известные и популярные среди детей и родителей отечественные и зарубежные телеканалы – «Карусель», «Мульт» и «Disney», «Nickelodeon». В качестве единиц наблюдения и анализа выступили отдельные мультпродукты (мультпередачи, мультфильмы, мультсериалы и т.д.). Также исследовалось содержание этих телепродуктов: направления и характер воспитательно-образовательного потенциала телепродукта, его особенности.

Рассмотрим особенности контента данных каналов (анализ проводился в период с 12.01 по 30.03. 2015 года).

На телеканале «Карусель» преобладают программы, предназначенные для детей в возрастной категории от 6 до 12 лет. В эфире канала представлены познавательные, обучающие, игровые программы, а также мультфильмы и телесериалы. Приоритетными направлениями телеканала «Карусель» является работа по развитию у маленьких телезрителей доброжелательности, взаимопомощи (такие направления воспитания наблюдаются в 28% мультпродуктов от общего числа телепродуктов канала за неделю), воспитанию здорового образа жизни (18%) (например, «Олимпийцы», «Спорт — это наука», «Прыг-Скок Команда»), нравственного и эстетического (по 14%) («Давайте рисовать!», «Волшебный чуланчик»), патриотического воспитания (12%). Немало познавательных программ, где участники и зрители расширяют свой словарный запас и пополняют интеллектуальный багаж («Берилка учится читать»).

Телеканал «Мульт» ориентирован на зрителей в возрасте от 1,5 до 6 лет. В сетке вещания данного канала преобладают мультпродукты отечественного производства. Здесь также доминирует ориентация на нравственное воспитание, привитие доброты, взаимопомощи (33% мультпродуктов от общего числа телепродуктов канала за неделю). Особенностью содержания трансляции канала является ориентация на эстетическое воспитание, развитие творческого потенциала (20% мультпродуктов). Меньше, по сравнению с каналом «Карусель», транслируется телепродуктов о здоровом образе жизни (13%). В то же время в сетке вещания отводится время для телепродуктов с ориентацией на экологическое воспитание, развитие экологической культуры детей (11%). Кроме того, в контенте телеканала содержится много познавательных передач, целью которых является подготовка к школе.

Целевой аудиторией канала «Disney» являются зрители в возрасте от 10 лет. Большую часть программной сетки заполняют анимационные и художественные сериалы и фильмы, классическая анимация «Disney», оригинальное кино канала «Disney», а также программы и сериалы российского производства. Что касается направлений воспитания, то 29% телепродуктов данного канала направлены также на нравственное воспитание. Значительный процент телепродуктов канала посвящены здоровому образу жизни, патриотическому, эстетическому воспитанию. Немало познавательных программ (20%).

Телеканал «Nickelodeon» ориентирован на зрителей в возрасте от 2 до 14 лет. Помимо традиционных анимационных мультсериалов, вещание телеканала также включает как различные развлекательные проекты, музыкальные и спортивные программы, так и обучающие передачи для дошкольников.

Приоритетным направлением телеканала «Nickelodeon» относительно воспитания является нравственное воспитание, привитие ценностей добра, взаимопомощи (28% программ).

Итак, отечественные производители при создании контента детского канала ориентируются на детей определенного возраста. Внимание зарубежных создателей направлено на более широкую детскую аудиторию, которая, в свою очередь, фрагментируется по различным возрастам. Некоторые зарубежные каналы (например, канал «Disney») включают в свой эфир программы, произведенные для них на территории России. Главной отличительной чертой отечественных вещателей всегда было наличие в эфире программ, произведенных исключительно в России.

Частью нашего исследования было изучение и отдельных героев мультпродуктов. Герои большинства зарубежных мультфильмов обладают «сверхвозможностями», в разных вариациях имеют приставку «супер». Они должны быть лучше: лучше других, лучше самых лучших. Эта тенденция порождает несколько феноменов: постоянной потребности в сравнении с другими, поиска возможностей превзойти других, феномен чувства превосходства или собственной неполноценности.

Конечно, это увеличивает конкурентоспособность личности, что особенно важно в современном мире. Однако зачастую затрудняет детям возможность идентификации и перевоплощения в понравившегося героя. Герои действуют достаточно стереотипно, их поступки предсказуемы, чувства и отношения поверхностны.

Ценности зарубежных героев можно условно обозначить как внешние, направленные на получение, завоевание, подавление силовыми методами. Отечественные ценности репрезентируют внутренние качества личности. Зарубежная мультипликация делает акцент на поведенческих характеристиках героев, а отечественная больше фиксирует внимание маленького зрителя на характерологических чертах.

Зарубежные мультфильмы привлекают внимание яркостью, красочностью и динамичностью, в отличие от отечественных, которые привлекают взаимоотношением героев, сюжетной линией.

Юмор в зарубежных мультфильмах чаще всего строится «на пинках», ударах и актах подлости друг к другу. Герои в эти моменты сами смеются друг над другом и вовлекают в этот процесс ребёнка. Юмор в отечественных мультфильмах более тонкий, тем самым даёт возможность не бесконтрольно смеяться над всем, что происходит, а сначала увидеть шутку, потом понять её, а потом уже посмеяться.

Подводя итоги, следует отметить, в сегодняшних условиях многообразия и доступности детских телепродуктов, родителям и педагогам следует внимательно, пожалуй, как никогда раньше, относиться к воспитанию, образованию детей, поскольку та же доступность и разнообразие телепродуктов объективно приводят к возрастанию роли института СМИ в социализации детей в ущерб традиционной роли институтов образования и семьи.

Неверным, на наш взгляд, является частая категорическая критика зарубежных телепродуктов и мультпродуктов: «советские мультфильмы – лучшие, поскольку добрые и воспитывают положительные качества», а «зарубежные содержат агрессию, девиацию, отсутствие вкуса и проч.». Но советские мультпродукты создавались для детей, которые должны были жить в другом обществе, в котором значимыми и «нормальными» были отличные от современных ценности и поведение.

Современные российские мультпродукты имеют свою национальную специфику, но реальность такова, что современное общество – общество глобальное, культурное взаимодействие интенсифицировалось как никогда ранее. Поэтому российские дети должны знакомиться с нормами, традициями, ценностями нового глобального мира.

В то же время и содержательно зарубежные мультпродукты обладают своими достоинствами, чего, пожалуй, часто не хватает отечественным: в мультфильмам демонстрируются сюжеты, отношение к происходящему по тем вопросам, которые являются не менее актуальными и для России. Так, именно зарубежное телевидение отличает насыщенность телепродуктов, посвящённых воспитанию экологической культуры, бережного отношения к окружающей среде. Редко, но именно в зарубежных мультпродуктах, можно встретить героев-инвалидов, которые по сюжету являются совершенно обычными и вполне полноценными членами общества.

В этой связи необходим содержательный объективный и комплексный социологический анализ телепродуктов. В этом ключе нам видится весьма перспективным и значимым исследовательский потенциал темы.

#### ***Библиографический список:***

- 1. Захарова Е.А. Развивающий экран // Искусство в жизни детей: опыт занятий с младшими школьниками. М., 1991.*
- 2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999.*

3. Шариков А.В. 12 «зол» телевидения и задачи медиаобразования // Медиаобразование. 2006. №5. С. 30-37. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ict.edu.ru>.

**Е. В. Викторова**

*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

## **ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ИМПРЕССИНГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

### **THE EXPERIENCE OF EMPIRICAL RESEARCH OF IMPRESSING: PROBLEMS AND PROSPECTS**

**Аннотация:** в данной статье рассмотрены основные тенденции в изучении импрессинга как феномена не только психофизиологического, но и социокультурного. Представлена попытка самостоятельного эмпирического изучения данного феномена. На основе полученных результатов сформулированы основные проблемы и намечены перспективы в исследовании импрессинга.

**Ключевые слова:** социализация, импрессинг, импринтинг, социальная среда, социальное окружение, проблемы исследования.

**Annotation:** this article describes the main trends in the study of impressing not only as physiological phenomenon, but also socio-cultural one. The attempt of empirical studying of this phenomenon is reflected. On the basis of the results the main problems and prospects in the study of impressing are formulated.

**Key words:** socialization, impressing, imprinting, social environment, social surroundings, research problems.

Научные представления об импрессинге складываются прежде всего из данных, полученных в результате исследований импринтинга – «формы быстрого и стойкого научения в строго определенные критические (чувствительные) разной продолжительности периоды онтогенеза» [1]. Наиболее разработанным является психофизиологический аспект функционирования импринтинга – возникновение состояний нервной системы, при которых мозг особенно восприимчив к специфическим сигналам,



ключевым стимулам окружающей среды (Р.Дилтс, Р.Мэй, К.Лешли, Т.Лири, К.Лоренц, К.Прибрам, Р.Симон).

Эти данные активно применяются в рамках определённых психотерапевтических направлений, где акцентируется внимание на большом значении раннего индивидуального опыта в формировании поведения, не контролируемого сознательно в зрелом возрасте. Результаты же импринтинга (позитивные или негативные) – значимый жизненный опыт, сформировавший у человека убеждение или совокупность убеждений, – исследован в меньшей степени. По мнению А.Б.Долгина, психология не уделяет должного внимания импринтингу, поскольку не удаётся разработать подходящий инструментарий для эмпирического исследования, не удаётся достичь повторяемости экспериментов.

В то же самое время рассматриваемый феномен всё чаще привлекает к себе внимание представителей социально-гуманитарных отраслей знания. Обнаруживают себя попытки объяснить влиянием импринтинга различные социально-культурные феномены: формирование ценностных ориентиров, интериоризацию социальных норм, закрепление стереотипов, художественных, политических и религиозных предпочтений и т.д. (П.Берснев, А.Б.Долгин, Э.Морен, Н.Б.Оконская, А.Редозубов, Н.А.Руснак, В.Н.Сагатовский, Г.Я.Узилевский, В.П.Эфроимсон).

Учитывая широкий спектр социокультурных последствий данной «формы быстрого и стойкого научения», исследователи предпочитают именовать его не импринтингом (от англ. *imprint* – оставлять след, запечатлеть), что сближает этот феномен с импринтингом животных, а импрессингом (от англ. *impress* – впечатлять, оставлять след).

Одно из наиболее плодотворных направлений изучения импрессинга намечено в 70-е годы XX в. В.П.Эфроимсоном. Богатый фактологический материал с описанием импрессинга и его последствий в жизни многих известных личностей различных исторических периодов содержится в трудах советского генетика и педагога, применившего по сути биографический метод в изучении данного феномена. В настоящее время, кроме того, предпринимаются попытки эмпирического изучения последствий импрессинга в отдельных сферах жизни человека: творческой, профессиональной и др.

Имеют место исследования импрессингового влияния на асоциальное поведение личности, на возникновение психофизиологических отклонений в развитии и т.д. Эмпирическое изучение импрессинга демонстрирует, с одной стороны, общенаучную тенденцию к интеграции и дифференциации. С другой стороны, научное представление о феномене импрессинга остаётся

обрывочным, бессистемным. К его изучению вполне применимы слова Е.Панова о том, что «продуктивными могут и должны быть контакты этологии (термин «импринтинг» появился в этологии – прим. Е. В.) с максимально возможным числом дисциплин, традиционно связанных с темой индивидуального и социального в человеческом обществе» [2].

Самостоятельная попытка эмпирического исследования импрессинга предпринята нами с опорой на данные представленных выше работ. «...Младенческие, детские и подростковые впечатления определяют не только уровень впоследствии достигаемого интеллекта, но и эмоциональную сущность индивида, его ценностные критерии, причем строго стадийно и нередко необратимо» [3, с.8]. Это высказывание В.П.Эфроимсона послужило отправной точкой исследования. Его основная цель – выявить сущностные характеристики импрессинга – конкретизирована задачами: выявить возрастную специфику импрессинга, охарактеризовать социальную среду его возникновения, раскрыть типологическое многообразие и описать характер последствий.

В исследовании приняли участие более 400 человек в возрасте 18-60 лет. Методы исследования: анкетный опрос, глубинное интервью, тестирование по следующим методикам: «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С.Бубнов), «Определение жизненных ценностей личности» (П.Н.Иванов, Е.Ф.Колобова), незавершенное предложение.

В общей сложности респондентами было указано более чем 10.000 фактов импрессингов: в среднем на каждого респондента приходится 20 случаев импрессинговых ситуаций. В данной статье предложены основные результаты исследования в соответствии с поставленными задачами, имеющие значение для формулировки проблем и перспектив в исследовании импрессинга.

Во-первых, результаты исследования позволяют говорить о том, что возрастные рамки импрессинга не ограничиваются не только ранним детством, но даже отрочеством: наиболее чувствительными для влияния социокультурной среды на личность оказались возрастные периоды 13-14 лет (19,5% всех выявленных импрессингов) и 17-18 лет (19,0%). Есть случаи и более поздней датировки личностно значимых впечатлений. В данном случае необходимо понимать, что респонденты указывали те впечатления, которые они были способны вспомнить: именно с особенностями памяти связано то, что меньший процент импрессингов указан для раннего детства (5,8%), которое исследователями отмечается как важнейший из сензитивных периодов возникновения импрессингов.

Исследование позволило выявить и содержательную специфику импрессионгов в соотношении с возрастными периодами. Так, для периода 13-14 лет наиболее характерны импрессионги, возникающие в процессе восприятия произведений искусства (на первом месте среди них чтение книг), во время ознакомления с памятниками культуры и в процессе общения с лицами противоположного пола. В возрасте 17-18 лет преобладают импрессионги, возникшие в общении с лицами противоположного пола, в процессе восприятия произведений киноискусства и импрессионги, связанные с достижением успеха и похвалой со стороны других лиц.

Во-вторых, анализ данных о социокультурной среде возникновения импрессионгов позволяет сделать следующие основные выводы. Все импрессионги можно условно представить как связанные с лицами из ближайшего (неформального) окружения (42,2%), связанные с формальными агентами социализации (17%), непосредственно не связанные с ними, т.е. те, источниками которых стали природа, сновидения, произведения искусства, памятники культуры, культовые объекты и др. (40,8%).

Особое место занимают импрессионги, полученные в семейной среде. Материалы интервью, позволившего среди всех упомянутых респондентом импрессионгов выделить несколько наиболее важных, содержат описание сильных и значимых впечатлений, полученных именно в семье. Среди семейных импрессионговых ситуаций лидируют развод родителей, ссоры родителей, похвала ребенка со стороны родителей, смерть родного человека. На втором месте по частоте воспоминаний находятся импрессионги в процессе восприятия произведений искусства (они составляют 23,7% всех упомянутых случаев), на третьем – импрессионги в общении с ровесниками (11%). И если импрессионги, полученные в общении с ровесниками преобладают над другими импрессионгами только в возрастных группах 13-18 лет, семейные и художественные импрессионги не имеют ярко выраженной возрастной специфики: они присутствуют в любом возрасте.

В-третьих, исследование позволило типологизировать импрессионги по различным критериям и выявить особенности функционирования различных типов импрессионга. Остановимся лишь на одной из подобных особенностей, которая состоит в специфике функционирования вербальных импрессионгов.

Впечатления, полученные непосредственно в разговоре с кем-то или от услышанной чужой речи, составляют 5,4% и 2,9%. При этом материалы интервью позволяют говорить о том, что вербальный импрессионг в значительном количестве случаев в той или иной степени сопровождается невербальными импрессионгами. Необходимо отметить, что наложение разных

впечатлений друг на друга – характерная черта импрессионга: импрессионги сопутствуют друг другу, усиливая тем самым свое воздействие на личность. Это затрудняет их выявление и требует особой тщательности в применении метода глубинного интервью.

Наконец, выявить и описать характер последствий импрессионгов – самая сложная из поставленных задач. Выводы о результатах импрессионга были сделаны на основе соотнесения данных анкетирования и интервьюирования с данными тестов, которые прямого отношения к воспоминаниям не имели, но давали возможность охарактеризовать ценностные ориентиры личности в целом.

Наиболее весомые результаты были получены при соотнесении данных интервью и данных теста «Незавершенное предложение», в котором было предложено завершить предложения типа «Я непременно должен...», «Ужасно, если...» и др. В 53% случаев было обнаружено прямое соответствие между ценностными ориентирами, выраженными в тесте, и ситуациями импрессионга, позиционированными респондентами как наиболее важные и вынесенные на обсуждение в процессе глубинного интервью.

Длительность действия импрессионга на личность и прочность его результатов («необратимость», по выражению В.П.Эфроимсона) выявляется в процессе анализа материалов интервью: во всех случаях импрессионгов, которые были выделены как самые значимые, респонденты говорили о том, что хорошо помнят пережитые ощущения и чувства, что вспоминают пережитые ситуации всякий раз, когда происходит что-то похожее. Данные результаты интересны в рамках поставленных задач, но, безусловно, требуют более тщательного анализа и уточнения, прежде всего, с точки зрения психофизиологических особенностей формирования и функционирования воспоминаний.

Представленные здесь основные результаты эмпирического исследования открывают дальнейшие перспективы изучения интересующего нас феномена: значимость импрессионга в индивидуальном развитии требует к себе внимания, прежде всего, со стороны психологических отраслей знания. Но не менее важным представляется системный подход к изучению функционирования импрессионга, процесс возникновения и результаты которого, выходя за рамки индивидуального бытия, носят социокультурный характер.

#### ***Библиографический список***

1. Елисеев П.П., Зеляк А.В., Игнатюк С.С. *Импринтинг как залог психического и физического здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://estheticlife.ru/doks>. (дата обращения 14.11.2015).*

2. Панов Е. Этология человека: история и перспективы [Электронный ресурс] // Скепсис: Научно-просветительский журнал. URL: <http://scepsis.net/library>. (дата обращения 09.11.2015).

3. Эфроимсон В.П. Педагогическая генетика // Биология. 2000. № 31. С. 5-11.

**Е.Р. Баткаева, А.Н. Аношкина**

*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

## **ДИСКУРС О ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ КЛИЕНТА В РАМКАХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ**

### **DISCOURSE ABOUT PROBLEM OF SOCIALIZATION CUSTOMERS WITHIN THE HUMANISTIC PARADIGM**

**Аннотация:** данная статья посвящена исследованию феномена социальной адаптации клиента социальных служб и его социализации в рамках гуманистической парадигмы.

**Ключевые слова:** социальная адаптация, социализация, гуманистическая модель.

**Abstract:** This article is devoted to the study of the phenomenon of social adaptation of the client's social services and socialization within the humanistic paradigm.

**Keywords:** social adaptation, socialization, humanistic model.

В современном обществе социальная работа с детьми предстаёт одним из ведущих механизмов реагирования общества на социальную среду, а также на актуальные проблемы самой практики социальной работы, связанные с оценкой эффективности воздействия профессиональной социальной работы на разные сферы жизнедеятельности социума в целом и личности ребёнка в частности.

В данных условиях социальная работа с детьми решает задачи и проблемы, связанные с адаптацией личности к социальным изменениям, происходящим в современном обществе. Однако для полноценной интеграции ребёнка в социум простого приспособления бывает не достаточно.

Поэтому необходимым представляется рассмотрение дискурса о социализации в рамках конкретной парадигмы социальной работы. А именно гуманистической модели, которая на наш взгляд наиболее полно и точно

отражает проблемы клиента и пути их решения в теории и практике социальной работы.

Актуальность данной проблемы также состоит в исследовании феномена социализации клиента социальных служб, сравнении проблем процессов адаптации, социальной адаптации и социализации клиента. Раскрываются вопросы и аспекты, касающиеся несовершенства качества социализации клиента в рамках гуманистической парадигмы.

Рассмотрев понятие социализации в отечественной и зарубежной научной литературе, можно выявить проблемные моменты в употреблении терминов «социализация» и «социальная адаптация». Во многих случаях происходит подмена понятий. Однако по существу социальная адаптация является важнейшим механизмом социализации.

Но если «социализация» представляет собой постепенный процесс формирования личности в определенных социальных условиях, то понятие «социальная адаптация» подчеркивает, что в относительно короткий промежуток времени личность или группа активно осваивает новую социальную среду, которая возникает при изменении социальных условий.

Таким образом, социальная адаптация - это общепризнанный феномен в теории социальной работы, однако, процесс интеграции индивида в социальную среду и структуру социальных отношений можно рассматривать шире, не отрицая при этом роли социальной адаптации, но и не оставляя без внимания такой процесс как социализация.

В научной литературе часто встречается соединение понятий социализации и социальной адаптации. Например, Н.Ф.Басов определяет социальную адаптацию как процесс включения клиента в социальную среду [1, с.207]. Однако социальная адаптация по своей сути обозначает процесс приспособления индивида к новым условиям жизнедеятельности. Вместе с тем, в ходе социальной адаптации осуществляется не только приспособление индивида к новым социальным условиям, но и реализация его потребностей, интересов и стремлений. Личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность. В результате социальной адаптации формируются социальные качества общения, поведения и предметной деятельности, принятые в обществе, благодаря которым личность реализует свои стремления, потребности, интересы и может самоопределиться.

Однако только в ходе социализации осуществляются развитие, формирование и становление личности, в то же время социализация личности является необходимым условием адаптации индивида в обществе.

Процессы социализации и социальной адаптации тесно взаимосвязаны, так как отражают единый процесс взаимодействия личности и общества. Часто социализация связывается только с общим развитием, а адаптация - с приспособительными процессами уже сформировавшейся личности в новых условиях общения и деятельности.

В теории социальной работы нет своего разработанного понятия процесса социализации клиентов социальных служб. Поэтому при рассмотрении вопросов касающихся успешной интеграции клиента в социум социальная работа опирается на понятие социализации заимствованное из социологии. Для осуществления успешной социализации и социальной адаптации клиента в социальной работе существует большое количество подходов, необходимых для оказания помощи клиенту.

Говоря о социализации клиентов социальных служб, нужно отметить, что это - люди, у которых есть свои особенности, связанные с присутствием трудной жизненной ситуации, а так же с определенными межличностными проблемами и объективными условиями (инвалидность, сиротство и др.).

Клиенты социальных служб - это люди, у которых социализация не может идти всегда гладко, так как клиент изначально находится в трудной жизненной ситуации. Вследствие этого необходимо разрабатывать техники, которые позволят клиенту самостоятельно активизировать свой потенциал для выхода из трудной жизненной ситуации.

На наш взгляд такие практики наиболее полно представлены и рассмотрены в рамках гуманистической парадигмы. В основе социализации клиента в рамках этой модели лежат идеи, описанные в работах К.Роджерса. Они акцентированы на личностном подходе, в котором клиент является контролирующим центром для принятия решений.

Практика социальной работы в этой модели проявляется в стремлении специалистов помочь клиентам на основе самопознания и самоактуализации. Ведущая технология данной модели - это технология «активного слушания» (эмпатия, партнерский стиль отношений). Существенная черта этой модели - недирективный подход к решению проблем клиента.

Эффективность данной концепции связана во многом с личностными чертами самого социального работника (искренне сочувствие, умение выстроить собственную технологию). В современных условиях данная модель социальной работы с детьми приобретает всё большее влияние.

По мнению К.Роджерса, стремлению клиента «быть самим собой» мешают определенные стереотипы, осложняющие его жизненное

функционирование. К ним относятся подчинение образу «кем я должен быть» и страх «отойти от «Я», которым на самом деле я не являюсь». Человек, находящийся под таким давлением, не может развиваться на основе самодостаточности и своего жизненного опыта, он не может даже полностью функционировать. Для того чтобы клиент прошел успешную социализацию, необходимо именно терапевтическое вмешательство, основанное на искренности, эмпатии, положительном отношении к клиенту. Именно подобный подход предлагает гуманистическая модель.

Таким образом, структурно рассмотрев процесс социализации в социальной работе, можно отметить, что для полноценного функционирования ребёнка в социуме недостаточно рассматривать его жизнедеятельность в рамках одного понятия социальной адаптации, необходимо комплексно подходить к решению проблем и выходу из трудной жизненной ситуации клиента. На наш взгляд такой комплексный подход осуществляется в рамках гуманистической модели. Сегодня концепт самоактуализации клиента в решении своих проблем стал для практики социальной работы методологическим ориентиром в подходах к идеальному образу социализации клиента и его модели поведения.

### ***Библиографический список***

- 1. Басов Н.Ф. Основы социальной работы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М, 2004.*
- 2. Медведева Г.П. Роль социальной работы в функционировании и развитии человека и общества // Отечественный журнал социальной работы. 2012. № 3*
- 3. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2004.*
- 4. Яркина Т.Ф., Бочарова В.Г. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Тула, 2003.*



## **ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

### **GENDER EDUCATION: FEATURES AND MAIN PROBLEMS**

**Аннотация:** данная статья посвящена анализу проблем гендерного воспитания и образования. В статье рассмотрены современные теории гендерного воспитания молодёжи, намечены основные направления развития современной гендерной парадигмы образования.

**Ключевые слова:** гендерное воспитание, гендерная парадигма образования, образование, гендерная стратегия.

**Annotation:** This article is devoted to the analysis of problems of gender upbringing and education. In article modern theories of gender education of youth are considered. The author planned the main directions of development of a modern gender paradigm of education.

**Keywords:** gender education, gender paradigm of education, education, gender strategy.

Термины гендерного воспитания, гендерного подхода/парадигмы в образовании, гендерно-ориентированного воспитания появились в современном обществе в ответ на утрату абсолютного характера и давления гендерного уклада и гендерных правил. Они перестали быть, безусловно, репрессивными и однозначно связанными с биологическим полом. Демократизация общественной жизни привела к тому, что у человека появилась определенная степень свободы гендерного самоопределения, выбора моделей сексуального, семейного, профессионального и политического поведения без оглядки на диктат биологического пола, на гендерные предписания со стороны общества.

Даже гендерные стереотипы, выполняющие сегодня функцию механизмов социального контроля за соблюдением гендерных норм, дифференцированы по социально-экономическим и социокультурным группам, расплывчаты и противоречивы, как и сами нормы, нередко становятся объектом критики со стороны различных социальных субъектов и не принимаются индивидами безусловно и безоговорочно.

Признание факта гендерного равенства, равноправия полов и относительной свободы от диктата биологического пола при выборе моделей социального поведения и положено в основу современной гендерной парадигмы образования.

Н.В.Александрова пишет по поводу гендерной стратегии европейского образования: «Гендерная парадигма в русле гуманитарного образования означает признание целостного характера педагогических процессов и явлений, их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; необходимости оказания педагогического содействия в поступательном развитии человека независимо от его половой принадлежности, утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, многообразие женской/мужской индивидуальности как важнейших источников развития и саморазвития» [1, с.48].

В современной науке и общественной мысли не существует единого мнения по проблеме гендерного воспитания. Провести анализ вышеуказанной проблемы попытались в своих работах А.В.Мудрик, М.Л.Блинова, М.А.Радзивилова и др. Внимание исследователей привлекли аспекты гендерного подхода в образовании и воспитании.

На наш взгляд представляет научный интерес исследование в сфере современных проблем педагогики Т.С. Кузнецова - «Формирование культуры взаимоотношения старшеклассников и старшеклассниц». Достоинством работы является её междисциплинарность: исследование проведено на стыке педагогики, культурологии, психологии и гендерологии.

Т.С.Кузнецов анализирует культуру взаимоотношения полов, которую он характеризует как «целостность представлений девушек и молодых людей о различных стратегиях взаимоотношений в современном обществе, ценностно-смысловым отношением к мужчине и женщине, толератным отношением к взаимоотношениям полов, способностью к выбору собственной стратегии взаимоотношений: маскулинной (мужчина – ведущий, женщина - ведомая), фемининной (женщина - ведущая, мужчина - ведомый) или андрогинной (гармоничность, взаимодополнительность, гибкость, партнерство)» [2, с.13-15].

Упомянутый автор разработал модель, объясняющую культуру взаимоотношения полов. Модель имеет поэтапный характер: информационный, ценностный, рефлексивный этапы. Данные этапы обеспечивают развитие интеллектуального, смыслового и регулятивного компонентов. Данное исследование представляет определённый интерес для

нас, прежде всего наличием рефлексивного этапа формирования культуры взаимоотношения полов.

В гендерном воспитании кажется значимым возможность осмысления субъектами своей гендерной позиции, критического взгляда на существующую гендерную нормативность. В научной среде пока ещё остается открытым вопрос о влиянии диктата закрепленных гендерных позиций и нормативов на социальное поведение и психологическое состояние индивидов.

В процессе исследования проблем гендерного воспитания и образования появляется вопрос о его практическом осуществлении. Гендерным просвещением должны заниматься предметно (должна быть отдельная дисциплина в средних и высших учебных заведениях)? Или это должен быть элективный курс для желающих? Или это должны быть просветительские мероприятия и проекты? Эти вопросы еще следует решить в российском образовательном пространстве. Представляется важным в решении этих вопросов следующий вариант: воспитание *«гендернообразованного» человека* возможно только при поддержке всего педагогического коллектива и местного гражданского сообщества.

В свою очередь государство должно быть заинтересовано во внедрении гендерного воспитания в образовательное пространство, так как государству необходимы свободные индивиды. Свободные от предрассудков, от гендерных стереотипов, умеющие выстраивать диалог и взаимоотношения друг с другом, воспитанные в духе *«гендерной толерантности»* Результатом гендерного воспитания, и образования должна стать некая *«гендерная компетентность»* молодых людей. Если мыслить широкими социальными категориями, то гендерное воспитание может стать частью социализации личности.

Современное общество нуждается в такой гендерной парадигме образования, которая не просто бы констатировала гендерное равенство, но которая способствовала бы активной гендерной социализации личности, не подавляя ее, не навязывая определенной модели, но в то же время, побуждая выстраивать своё гендерное самоопределение в процесс формирования жизненной стратегии.

Перспективней всего в этом отношении представляется возвращение к фундаментальному гуманитарному образованию, которое одно способно представить в распоряжение индивида обобщённый и осмысленный культурный опыт человечества, в котором и можно найти нравственные критерии выбора пути, понимание сущности социальной справедливости и

индивидуальной свободы. Таким образом, речь может идти о координатах, в которых совершается человеком современного общества выбор гендерной стратегии.

Необходимость индивидуального выбора жизненной траектории должна найти свое отражение в содержании образования. Главным в нём должно быть знание о самом человеке, о нравственных основах и социальных механизмах выбора пути, о принципах функционирования общества.

### ***Библиографический список***

1. Александрова Н. В. *Гендерные стратегии в Европейском образовании: Германия и Франция // Гуманитарное образование и социальный контекст: гендерные проблемы : материалы Междунар. науч. конф / отв. ред. О.В.Попова. СПб.: ИД СПбГУ, 2007. С. 48–54.*

2. Кузнецов Т.С. *Формирование культуры взаимоотношений старшеклассников и старшеклассниц (гендерный аспект): автореф. дис. канд. пед наук. Волгоград, 2006.*

**Е.Н.Синев, В.Н.Корчагин**

*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

## **SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN THE INFORMATION SOCIETY**

***Аннотация:*** данная статья посвящена исследованию особенностей системы общественных отношений в информационном обществе и специфики процесса социализации человека в нем.

***Ключевые слова:*** социализация, информационное общество, информационная культура, информационное мировоззрение.

***Abstract:*** This article reveals the system of social relations' features in the information society and the specifics of the man socialization process in it.

***Keywords:*** socialization, information society, information culture, information outlook.

Развитие информационных технологий в постиндустриальном обществе придает актуальность философскому осмыслению информационного образа общественной жизни и содержания процесса социализации современного человека.

Современный этап развития постиндустриального общества называют информационным обществом, которое характеризуется определяющей ролью информационной сферы. Информация и информационные технологии становятся системообразующим фактором современной общественной жизни. Информационная среда современного общества становится полноправной сферой общественной жизни.

Дело в том, что информационная сфера обладает структурной целостностью, проявляющейся в совокупности субъектов информационного взаимодействия, самой информации, развитой информационной инфраструктуры и системы специфических общественных отношений. Специфика такой системы общественных отношений проявляется в обмене информацией внутри общества, то есть в процессе формирования, передачи, распространения и хранения информации. [3]

Информационное общество характеризуется тем, что наука, информация, компьютерно-информационные технологии становятся основной преобразующей силой общественного развития. Люди, обладающие высокой информационной культурой, превращаются в производительные силы нового типа.

Характерными чертами современного человека являются непрерывное образование и самообразование, а также формирование комплекса способностей к переквалификации и переобучению. Эти процессы непосредственно зависят от практических умений своевременно находить и получать актуальную информацию, затем её адекватно воспринимать и системно анализировать. После чего необходимо перерабатывать и эффективно использовать полученную информацию.

Д.Белл, используя междисциплинарный подход, разработал собственную концепцию постиндустриального общества, где информационное общество формируется в процессе эволюции постиндустриальной культуры. Информационной стадии развития постиндустриальное общество достигает именно в период создания информационных технологий, а компьютеры и информационные сети становятся основными культурными инструментами социализации человека, как в детстве, так и во взрослом возрасте. Таким

образом, Д.Белл дифференцирует постиндустриальный и информационный типы культуры, а также присущие им механизмы социализации человека [2].

Социализация каждого следующего поколения информационного общества происходит в принципиально новом пространственно-временном континууме, который отличается многомерностью социально-информационного пространстве и времени. Личность является результатом социализации индивида в конкретном обществе, в конкретной социально-культурной среде. Личностные качества человека формируются в процессе освоения конкретного социального опыта и системы ценностей общества, в котором он существует. [1].

Интеграция личности в существующую социальную систему рассматривается в социально-гуманитарных науках как процесс социализации. Социализация индивида представляет собой непрерывный процесс приобретения актуального опыта и социально значимых качества, свойств, необходимых в общественной жизнедеятельности. Социализация обязательно включает в себя процессы обучения, воспитания, освоения необходимых социальных ролей и социальную адаптацию в конкретных условиях. В постиндустриальном обществе динамика информационных процессов очень высока. Темпы обновления технологий во всех сферах общественной жизни гораздо быстрее, чем темпы обновления поколений.

В таких условиях случайность факторов социализации недопустима, а процесс социализации приобретает новые параметры. Определяющим фактором социализации в информационном обществе является формирование и развитие информационной культуры личности. Современный этап развития общества, по мнению Ф.Уэбстера, характеризуется возрастающей ролью информационной сферы, являющейся системообразующим фактором жизни человечества и его культуры [3].

Информационная культура личности в постиндустриальном обществе представляется неотъемлемой частью общей культуры современного человека, начиная с детского возраста. Она является системой необходимых теоретических знаний и практических умений, позволяющих самостоятельно осуществлять эффективную информационную деятельность, сочетающую в себе комплекс новых и традиционных информационных технологий.

Информационная культура как система знаний, умений и навыков поиска, отбора, анализа информации, задействована в процессе информационной деятельности. Как и любой вид деятельности, информационная деятельность направлена на удовлетворение потребностей человека, а именно информационных потребностей.

Осознанная мотивация личности на удовлетворение своих информационных потребностей способствует развитию практических умений и навыков информационной деятельности. Информационное общение на базе современных информационно-компьютерных технологий повышает общекультурный, общеобразовательный и профессиональный кругозор личности.

Можно выделить три основных уровня информационной культуры современного общества в зависимости от носителя культуры: первый уровень - информационная культура личности; второй уровень - информационная культура определенной социальной группы; третий уровень - информационная культура общества.

Современная информационная культура обязательно включает в себя информационную грамотность, как логически стройную систему знаний информационных технологий, умений и навыков любой деятельности, связанной с информацией.

Такая система знаний формирует комплекс способностей планирования, проектирования и построения информационных моделей. Она закладывает основы информационной коммуникации, а также вырабатывает механизмы общения и инструменты всех видов современной деятельности.

Ребёнок в информационном обществе должен осознавать свои потребности в информации и иметь необходимые навыки поиска актуальной информации. Всё это составляет базис информационной грамотности. Ребёнок, освоивший информационную грамотность, способен лучше обучаться, он более подготовлен к самостоятельному освоению знаний. Ребёнок, обладающий достаточным уровнем информационной культуры, не только имеет возможность получать качественное образование, но и способен эффективно работать с любой информацией, с разнородными, противоречивыми данными, обладает навыками творческого мышления.

Информационная грамотность помогает идентифицировать информацию, необходимую для решения определённой проблемы. Она позволяет в будущем применять информации для осуществления конкретных действий и получения определённых результатов. Уровень информационной грамотности определяет эффективность поиска нужной информации, интерпретацию и анализ информации, ее системную организацию, а также оценку точности и надежности информации.

Целостность информационной культуры личности проявляется в её информационном мировоззрении. Информационное мировоззрение личности можно охарактеризовать как определенную систему взглядов человека на мир

существующей информации и место человека в мире этой существующей информации. Такая система взглядов формируется в процессе социализации и базируется на ценностях, убеждениях, идеалах, принципах познания и деятельности человека в современном обществе.

Следовательно, основным механизмом реализации процесса социализации в информационном обществе может быть только непрерывная адаптация к быстроменяющейся внешней среде, основанная на выработке способности одновременной функциональной и субстанциональной оценки информации и дифференцированного восприятия социальных требований.

#### ***Библиографический список***

- 1. Агацци Э. Идея общества, основанного на знаниях // Вопросы философии. 2012. № 10. С. 3 – 19.*
- 2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999.*
- 3. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. М.: Аспект-пресс, 2004.*



## **РАЗДЕЛ 2. «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА»**

**И. А. Медведева, И. И. Мрыхина**

*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

### **РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЁНКА КАК ФУНКЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A CHILD AS A FUNCTION OF MODERN EDUCATION**

**Аннотация:** в данной статье представлен анализ проблемы развития психологической культуры ребёнка в рамках современного образования, выявлены основные противоречия в этой сфере. Рассмотрены подходы к пониманию сущности и содержания психологической культуры как научного феномена, определено направление дальнейших исследований по данному вопросу.

**Ключевые слова:** психологическая культура, базовая культура личности, образование, федеральный государственный образовательный стандарт.

**Annotation:** this article presents an analysis of psychological culture development problem of a child within the modern education's framework; the main contradictions in this sphere are revealed. The basic approaches to understanding the nature and content of psychological culture as a scientific phenomenon are reviewed, directions for further research on this issue are identified.

**Keywords:** psychological culture, basic culture of the personality, education, federal state educational standard (FSES).

Для того, чтобы интегрироваться в современное общество и самореализоваться в нём, необходимо обладать целым спектром разнообразных личностных характеристик. Согласно концепции Л.С.Выготского, развитие человека как личности осуществляется именно в процессе обучения. В Концепции государственного стандарта общего образования сказано: «Развитие личности – смысл и цель современного образования... Новыми нормами становятся жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; жизнь в

условиях поликультурного общества, выдвигающая повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности» [4, с.5-6].

ФГОС направлен на формирование таких личностных характеристик выпускника, как уважение и принятие ценности семьи и общества, готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьёй и обществом, доброжелательность, умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию и др.

Помимо этого, в ФГОС НОО прописано, что на ступени начального образования осуществляется: «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей» [9, с.4-5].

Таким образом, мы видим, что на смену традиционным представлениям о развитии личности посредством подражания, повторения и послушания приходят новые стандарты. Современный ребёнок, уже выходя из стен начальной школы, должен уметь самостоятельно видеть проблемы, осознавать (т.е. принимать) и решать их. Перед образованием стоит сложная задача – воспитать человека, обладающего нравственными установками и развитой эмпатией, ответственного за свои поступки, способного выстраивать психологическую связь с собеседником, принимать его как личность.

С.В.Борисова пишет: «Выпускник будущего видится как личность свободная, коммуникабельная, конкурентоспособная, с интеллектуальными способностями, с ориентацией на сохранение ценностей общечеловеческой и национальной культуры, направленная на развитие и самосовершенствование» [1, с.87]. Иными словами, сегодня обществу нужен ребёнок, обладающий психологической культурой.

Сам термин «психологическая культура» – относительно новое и редко употребляемое в психологической науке понятие. Разработкой данного понятия занимались такие учёные как Л.С.Колмогорова, В.В.Семикин, К.М.Романов, О.И.Мотков и др. Следует отметить, что в отечественной психологии до сих пор нет единого мнения в интерпретации определения «психологическая культура». Отсутствие выработанной методологической базы объясняет неоднозначность определений и разнообразие существующих подходов.

Так, В.В.Семикин психологическую культуру понимает как особое внутренне качество, компетентность субъектов, взаимодействующих между собой, внешним проявлением которого является культура социального взаимодействия людей [8]. По его мнению, это - высший уровень развития

психологически компетентной личности, освоение которого основывается на принятии гуманистических ценностей (смысл и цель жизни человека).

К.М.Романов представляет рассматриваемое понятие в виде совокупности психических процессов и свойств личности, которые помогают человеку в понимании себя, эффективном воздействии на себя и других людей, адекватном и уважительном отношении к ним и самому себе, а также обеспечивает овладение приёмами саморегуляции и самоуправления для реализации своего потенциала [7].

О.И.Мотков определяет психологическую культуру как «выработанный личностью механизм самопознания, общения, эмоциональной и поведенческой саморегуляции и саморазвития. ... Психологическая культура проявляется в способности оптимизировать процесс саморегуляции, в умении управлять, контролировать своё поведение и деятельность при меняющихся потребностях, ценностях и т.д.» [5, с.1].

Мы считаем, что при изучении психологической культуры необходимо применение системного подхода, доказавшего свою состоятельность в психологии. Одним из первых исследователей, кто применил системный подход в рамках рассмотрения психологической культуры как самостоятельного феномена, была Л.С.Колмогорова.

По её мнению, психологическая культура – есть часть культуры базисной, которая помогает человеку в понимании и гармонизации своего внутреннего мира, в адаптации личности в социуме, в самореализации, саморазвитии и решении внутриличностных проблем [3]. Следовательно, психологическая культура есть то интрапсихическое образование, которое поддерживает внутренний баланс и благополучие личности.

Анализ исследований по данной проблеме указывает на возрастание интереса к изучению феномена психологической культуры и позволяет нам сделать следующий вывод. Основная среда функционирования психологической культуры – это отношения, как межличностные, так и внутриличностные. Мы разделяем точку зрения К.М.Романова, который пишет: «Можно сказать, что психологическая культура является мерой человеческого в человеке. Чем выше уровень её развития у человека, тем выше его человеческий статус» [7, с.60].

На кафедре «Прикладная психология» было проведено исследование, направленное на изучение уровня развития психологической культуры у лиц юношеского возраста. В ходе данного исследования было выявлено, что высоким уровнем психологической культуры обладают 19,4% представителей данной возрастной категории, средним – 36,1% и 44,4% – низким [6].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в современном обществе далеко не каждая личность обладает развитой психологической культурой. В связи с этим возникает необходимость привнесения психологической культуры в образование, причём, очень важно, на наш взгляд, начинать с первых его ступеней. Ведь формирование отдельных компонентов психологической культуры способствует развитию таких аспектов личности как самосознание (саморегуляция, самоотношение, самопознание), самоидентификация, рефлексия, самоопределение и многих других. Чем раньше общество начнёт заботиться о психологической культуре подрастающего поколения, тем больше можно сделать для его успешного личностного становления и развития.

Заложенные в основу этого развития в детстве компоненты психологической культуры обеспечивают человеку возможность стать личностью. «Психологическая неграмотность, низкая психологическая культура современного общества ... создают условия, при которых ребёнок нередко с момента рождения попадает в «зону риска» - риска не стать человеком. ... В связи с этим одна из важных задач практической психологии - поиск и реализация средств, способов влияния на общественное сознание в направлении возрождения психологической культуры. И начинать надо с ранних этапов социализации, с детства...» [2, с.17].

Проблема становления и развития психологической культуры детей постепенно приобретает всё большую значимость для современных исследователей. Так, по мнению С.В.Борисовой, образование – один из основных путей развития психологической культуры ребёнка, но для этого оно само должно обладать данным качеством. «Таким образом, – пишет С.В.Борисова, – современное образование, считающее приоритетным направление ценности саморазвития, должно быть ориентировано на формирование психологической культуры личности, на проявление максимальной заботы о психологическом здоровье детей» [1, с.88].

Л.С.Колмогорова отмечает, что «...без базовой психологической культуры не может быть решена проблема полноценного содержания общего образования, так как этот пласт культуры существенным образом определяет жизнь и социализацию человека» [3, с.1]. Автор предлагает повышать базовую культуру подрастающего поколения, частью которой является культура психологическая. Но и здесь, в связи с отказом от ЗУН как показателей эффективности образовательного процесса, возникают трудности с определением сущности понятия «базовая культура личности», её компонентов и уровней, которые соответствовали бы современным представлениям о

человеке . Л.С.Колмогоровой был разработан курс для общеобразовательной школы под названием «Человекознание», направленный на развитие психологической культуры у школьников.

Подводя итог анализу проблемы развития психологической культуры ребёнка в рамках современного образования, мы можем сказать, что сегодня данная проблема носит междисциплинарный характер и требует не только практических, но и дополнительных теоретических разработок. Таким образом, наличие только теоретических выводов относительно рассматриваемой проблемы актуализирует необходимость проведения исследований в этой области, которые позволили бы ответить на вопросы о содержательных аспектах феномена психологической культуры и способствовали определению основных маркеров её развития.

Нами было выявлено следующее противоречие: с одной стороны, обществу и государству нужны выпускники (уже начальной школы) с развитой личностью, развитой психологической культурой, с другой стороны – образование пока не готово предложить конкретный алгоритм по развитию этого аспекта личности.

И связано это, в первую очередь, с недостаточно проработанной методологической базой изучения феномена психологической культуры. Это противоречие определяет направленность дальнейших исследований, а именно – изучение содержания и структурного аспекта феномена психологической культуры, выявление основных проблем развития психологической культуры ребёнка в сфере образования, а также разработка рекомендаций с целью их разрешения.

### ***Библиографический список***

1. Борисова С.В. Развитие психологической культуры обучающихся в условиях перехода на ФГОС // Психологическая культура человека: Теория и практика: мат-лы научн. конф. / отв. ред.К.М. Романов. Саранск, 2012. С. 86-91.

2. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования, 2009. №3(20). С. 17-21.

3. Колмогорова Л.С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования [электронный ресурс]. URL: <http://www.prosv.ru>.

4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. Кондакова А.М., Кузнецова А.А.. М.: Просвещение, 2008.

5. Мотков О.И. Психологическая культура в мозаике личности [электронный ресурс]. URL: [http:// www.psychologos.ru](http://www.psychologos.ru).

6. Мрыхина И.И. Исследование связи между уровнем психологической культуры и особенностями развития самосознания студентов-психологов // Вестник Пензенского государственного университета. 2015. № 3 (11). С. 24–28.

7. Романов К.М. Психологическая культура: проблемы и перспективы исследования // Психологическая культура человека: Теория и практика: материалы научн. конф. Саранск, 2012. С. 59-76.

8. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. СПб: Союз, 2002.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357) [электронный ресурс]. URL: [минобрнауки.рф](http://минобрнауки.рф).

**Л.Ю. Бухлина, М.Е. Астахова**

*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

## **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ**

## **THE BEHAVIORAL STRATEGIES OF PUPILS WITH DIFFERENT LEVELS OF STRESS TOLERANS**

**Аннотация:** данная статья посвящена изучению различий поведенческих стратегий учащихся с различным уровнем стрессоустойчивости, так для испытуемых с высокой стрессоустойчивостью характерен больший репертуар поведенческих реакций в ситуации фрустрации – это преимущественно импунитивные реакции с фиксацией как на самозащите, так и направленные на разрешение ситуации. Учащиеся с низкой стрессоустойчивостью чаще реализуют экстрапунитивные реакции, в подавляющем большинстве с реакцией на самозащите.

**Ключевые слова:** стрессоустойчивость, нервно-психическая устойчивость, поведенческие стратегии в ситуации фрустрации.

**Annotation:** this article is devoted to the study of differences in the behavioral strategies of students with different levels of stress, so for probationers with high stress tolerance characteristic of a larger repertoire of behavioral responses to situations of frustration, mostly impulsive reaction fixation on self-defense and aimed at resolving the situation. Students with low stress tolerance often realize extrapunitive reaction, mostly the reaction to self-defense.

**Keywords:** stress tolerance, nervous and mental stability, behavioral strategies in a situation of frustration.

Ускорение темпа жизни, социальные и политические трансформации, увеличение информационных и эмоциональных нагрузок, ухудшение экологии придают проблематике психологического стресса и, конкретнее, проблеме индивидуальной устойчивости к стрессу огромное значение. Психологический стресс является одной из главных «болезней века», составляющей серьезную угрозу трудоспособности и качеству жизни населения развитых стран мира. Однако, феномены стрессоустойчивости в различных её формах изучаются разрозненно, пока еще только апеллируя к необходимости интеграции подходов на едином теоретическом основании [4, с.21].

Так, К.К.Платонов рассматривает стрессоустойчивость как устойчивость моторных, сенсорных и умственных компонентов деятельности при возникшем эмоциональном переживании [5, с.65]. Б.Х.Варданян писал: «стрессоустойчивость можно более конкретно определить как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности» [2, с.24].

А.А.Баранов понимает «стрессоустойчивость как индивидуальную психологическую особенность, заключающуюся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, что обеспечивает биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы и ведет к оптимальному взаимодействию субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности и деятельности» [1, с.43].

В качестве рабочего определения стрессоустойчивости использовалось её понимание как системного образования, отражающего способность человека к нейтрализации негативных соматических, психологических и поведенческих последствий длительного переживания стресса. Уровень устойчивости к стрессу

определяется спецификой субъективных оценок затруднительных ситуаций и доступных ресурсов совладания.

Стратегии поведения личности во фрустрирующих ситуациях направлены на приспособление к обстоятельствам и предполагаемое сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса. При выборе активных действий повышается вероятность устранения воздействий стрессоров на личность. Особенности этого умения связаны с «Я-концепцией», локусом контроля, эмпатией, условиями среды [3, с.17].

В связи с этим актуально выявить уровень функционального состояния и определить стратегии поведения во фрустрирующих ситуациях учащихся с низким и высоким уровнем стрессоустойчивости. В исследовании приняли участие 67 учащихся технических и гуманитарных специальностей ПГУ.

Для изучения стрессоустойчивости на первом этапе эмпирического исследования использовалась методика нервно-психической устойчивости, риска, дезадаптации в стрессе «Прогноз» Ю.А.Баранова.

Было выявлено, что практически половина испытуемых (43,3%) имеют средний уровень нервно-психической устойчивости, что может свидетельствовать о том, что у этих людей вероятны нервно-психические срывы преимущественно только в экстремальных условиях. Высоким уровнем нервно-психической устойчивости в стрессе обладают 40,3% от всей выборки. У 16,4% испытуемых обнаружена высокая вероятность нервно-психических срывов, что в свою очередь может приводить к нарушению психического здоровья.

Для оценки учащимися своей стрессоустойчивости был использован тест «Самооценка стрессоустойчивости» С.Коухена и Г.Виллиансона. Полученные результаты свидетельствуют, что большинство испытуемых (93%) оценивают свою стрессоустойчивость «удовлетворительно» (62,68%) и «хорошо» (29,85%). Двое учащихся дали оценку «плохо» и «очень плохо» своей стрессоустойчивости.

На втором этапе эмпирического исследования мы провели рисуночный тест С.Розенцвейга для определения способа реагирования в ситуации фрустрации.

По направлению реакции получены следующие данные: у большинства респондентов (70%) преобладают экстрапунитивные реакции, т.е. в ситуации фрустрации осуждается внешняя причина, её разрешение возлагается на другое лицо. Практически у четверти испытуемых (30%) преобладают импунитивные реакции. Данная реакция рассматривает фрустрирующую ситуацию как нечто



незначительное или неизбежное, обвинение окружающих или самого себя отсутствует. Интропунитивная реакция не нашла своего проявления в данной выборке.

Анализ полученных эмпирических данных по типу реакции показал, что 79% учащихся имеют тип реакций «с фиксацией на самозащите». Эти испытуемые в основном отрицают свою вину, стараются уклониться от упрека и защищают своё «Я». 21% респондентов «фиксированы на удовлетворении потребности», либо через требования помощи от других лиц, либо через принятие на себя обязанности разрешения сложившейся ситуации.

На следующем этапе, исходя из полученных данных, испытуемые были разделены на две группы: с высоким уровнем стрессоустойчивости (Г 1) и низким (Г 2) для выявления различий в поведенческих стратегиях на фрустрацию. Выявлено, что для достоверного большинства испытуемых (90,9%) с низкой стрессоустойчивостью характерны стратегии с «фиксацией на самозащиту» в сравнении с меньшим количеством (55,6%) учащихся с высокой стрессоустойчивостью. В свою очередь, достоверно частотной реакцией на фрустрацию у испытуемых с высокой стрессоустойчивостью (44,4%) является реакция с «фиксацией на удовлетворение потребности» в сравнении с (9,1%) менее стрессоустойчивыми учащимися [ $\varphi^* = 2,356^{**}$ ].

Также выявлены различия в частоте использования реакций на фрустрацию по направленности у испытуемых с полярной стрессоустойчивостью. Так, у достоверного большинства испытуемых с низкой стрессоустойчивостью преобладают экстрапунитивные реакции (63,6%), а у большинства стрессоустойчивых испытуемых преобладают импунитивные реакции (77,8%) [ $\varphi^* = 2,418^{**}$ ].

Таким образом, для испытуемых с высокой стрессоустойчивостью характерен большой репертуар поведенческих реакций в ситуации фрустрации – это преимущественно импунитивные реакции с фиксацией как на самозащите, так и направленные на разрешение ситуации. В свою очередь испытуемые с низкой стрессоустойчивостью чаще реализуют экстрапунитивные реакции, в подавляющем большинстве с реакцией на самозащите. Эффективные стратегии, направленные на разрешение стрессовой ситуации, у них практически не представлены.

### ***Библиографический список***

1. Баранов А.А. *Стрессоустойчивость и мастерство педагога.* – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1998.

2. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983.

3. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: ЭКСМО, 2010.

4. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб: Речь, 2000.

5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998.

**Н. И. Наумова, Е. Д. Бушмина, К. С. Рябова**  
*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

**ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В  
УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**LANGUAGE EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN  
THE CONDITIONS OF REALIZATION OF FEDERAL STATE  
EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY GENERAL EDUCATION**

**Аннотация:** в статье рассматриваются направления работы по реализации новых стандартов в начальном языковом образовании. К наиболее важным относится повышение его метапредметной и социализирующей функций. В работе определяются подходы, которые становятся наиболее актуальными в условиях реализации новых стандартов: деятельностный, коммуникативный, социокультурный.

**Ключевые слова:** метапредметная функция начального курса русского языка, социокультурная направленность начального курса родного языка, поисковые методы обучения русскому языку, коммуникативный подход, функциональный подход, культурологический подход.

**Annotation:** the article presents the directions of work on realization of new standards in primary language education. The most important direction is raising of meta-subject and socialized function. The most actual approaches (activity, communicative, social-cultural) are determined.

**Key words:** meta-subject function, social and cultural directivity, searching methods, communicative approach, functional approach, cultural approach.

В общей структуре отечественного начального образования ведущая роль отводится языковому образованию. Начальное языковое образование характеризуется как процесс и результат познавательной деятельности, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа [1, с.15].

Важнейший канал языкового образования младших школьников в отечественной школе связан с изучением русского (родного) языка как учебного предмета. В настоящее время определяющим фактором в его развитии выступают требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО): универсализация образования (направленность на формирование умения учиться, на овладение универсальными учебными умениями), субъектная позиция учащихся в освоении образовательного содержания, требующая активности и самостоятельности ребенка в образовательном процессе, усиление социализирующей функции образования.

Применительно к начальному курсу родного языка выше сказанное предполагает усиление его метапредметной (надпредметной) и социально-культурной функций. Рассмотрим, в чём и как это выражается. Так, расширение метапредметной направленности курса родного языка связывается с формированием у детей средствами данного курса универсальных учебных действий. Их освоение на уроках русского языка осуществляется через погружение учащихся в активный поиск по добыванию лингвистических знаний.

Это осознание учебно-познавательной задачи, выдвижение догадок, предположений, планирование действий по их проверке, выполнение действий на основе существующих в науке методов сбора и интерпретации необходимой информации (наблюдение фактов языка, разные виды языкового анализа, языковой эксперимент и др.), формулирование и представление полученных результатов поиска, проверка соответствия полученных знаний научным.

Таким образом, ведущими методами языкового образования становятся поисковые (проблемно-поисковые, проблемно-диалогические, квазиисследовательские) методы обучения. Реализация их опирается на применение таких приёмов и форм, как:

– создание проблемных ситуаций на уроке (слышим одинаково, а пишем по-разному; исправить ошибки можем, а как объяснить правило языка пока не знаем; слов знаем много, а как «навести в них порядок», пока не знаем и т.п.);

– задания, требующие формулирования, постановки учебно-познавательной задачи (что нужно узнать, чтобы объяснить написание букв, объяснить, как правильно построить речь, как объединить слова в группы, по какому основанию);

– побуждающая и подводящая беседа;

– моделирование открытых свойств явлений языка как оптимального способа представления результатов поиска на уроке;

– изучающее чтение (чтение с пометами) и поисковое чтение лингвистических текстов (найдем в тексте то, что известно ученым);

– организация групповой работы, позволяющая достичь максимально возможной самостоятельности детей при решении познавательной задачи.

Актуальным в связи со сказанным является функциональный подход к организации лингвистического исследования. Известно, что познание языка функциональным путем протекает в детстве и в соответствии с такой моделью: от потребности выражения мысли – к освоению соответствующих языковых средств.

Такая модель естественного изучения языка послужила основой для построения познавательной деятельности детей при изучении его теории (получении знаний о языке): от потребности выразить мысль – к поиску средств языка – к осознанию учебно-познавательной задачи на основе рефлексии своего опыта – а далее к исследованию их свойств (Л.И.Айдарова, М.Р.Львов, М.С.Соловейчик).

Запуском этого процесса служит приём создания проблемно-речевой ситуации, которая помогает ребёнку осознать то, чего он пока не знает о своем языке [2]. Основу проблемно-речевой ситуации часто составляет персонаж иностранца и его речь, для создания которой у него не хватило нужных знаний о нашем языке. (Например: создавая свою речь, иностранец заглянул в словарь и нашёл нужные для точности речи имена прилагательные, но употребил их неправильно, в начальной форме. Как исправить его речь? А как объяснить, по какому правилу нужно действовать? – это проблемная для ребёнка задача, её он может решить, если узнает новые сведения о языке, понаблюдает над высказываниями).

Особо следует отметить, что усиление метапредметной функции курса родного языка связано с овладением младшими школьниками элементами *информационной грамотности*; умениями осуществлять поиск информации,

извлекать её из различных источников: книг, словарей, разнообразных мультимедийных средств, Интернета – перерабатывать, систематизировать информацию, предъявлять её разными способами.

Например, работа над учебным текстом в рамках такого подхода требует понимания ребёнком, зачем он будет сейчас обращаться к научному тексту (например, найти, каким научным словом называются открытые явления языка, узнать новые свойства языковых явлений и т.п.), как продуктивно организовать работу с текстом, чтобы оценить содержащуюся в нем информацию (позначить знаками, что было известно, что является новым, а что требует разъяснения), как по-другому, более наглядно для запоминания, представить полученную информацию (например, составить к тексту кластер). К сожалению, такая организация работы с учебным текстом пока редко встречается в образовательной практике.

Как уже подчеркивалось, требования ФГОС НОО к языковому образованию направлены на усиление его социокультурной функции. Реализация такой функции предполагает работу в нескольких направлениях.

Одно из них связано с развитием у детей коммуникативной компетенции. Одно из направлений этой работы традиционное: обучение детей правильности речи, языковым нормам. Надо заметить, что в практике преподавания есть разные подходы к решению этой задачи. Один из них предполагает запоминание детьми определенного перечня трудных форм и конструкций.

Другой подход шире: он направлен не только на обучение конкретному перечню нормативных единиц, но и выработку у школьников способа деятельности в условиях встречи с трудным языковым явлением в условиях речевой деятельности. Дети получают представления о таких ситуациях речи, в которых они сталкиваются с вариантами употребления языковых единиц. В таких ситуациях закономерен вопрос: как правильно? Заметим, что с такими ситуациями человек сталкивается на протяжении всей жизни, поэтому на уроках русского языка важно освоить способ отвечать себе и другим на этот вопрос. А ответ, как известно, требует умения действовать с нормативными источниками: словарями, справочниками, Интернет-источниками.

Другим направлением в реализации социокультурной функции начального курса русского языка является развитие у детей таких умений в составе коммуникативной компетенции, как умения ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач. Исторически сложилось так, что в основу содержания начального языкового образования

были положены элементарные сведения о системно-структурном (формальном) аспекте языка.

Этот аспект, безусловно, важен для формирования названной компетенции. Без осознания форм и структур языка практически невозможно сформировать орфографически грамотное письмо, которое, как известно, является важным показателем культуры речи. Однако его функция в формировании коммуникативной компетенции ограничена. Поэтому в течение нескольких последних десятилетий делались попытки реализовать социокультурную направленность курса родного языка на основе привлечения коммуникативного подхода (В.И.Капинос, Т.А.Ладыженская, Ю.А.Купалова, М.С.Соловейчик и др.).

Такой подход предполагает, что системообразующей доминантой курса родного языка становятся не только традиционные сведения о системе языка, но и речевая деятельность во всех её многообразных проявлениях: чтение, письмо, говорение, слушание. На сегодняшний день известны наиболее важные направления в реализации данного подхода: это жанрово-стилистический подход в обучении продуцированию речи, направленность на овладение детьми разными видами чтения в зависимости от читательской задачи, функциональный подход при изучении языковых явлений.

В связи с последним возникает необходимость расширить знания о речевых функциях изучаемых языковых явлений, способах продуцирования и восприятия языковых средств в этих функциях. Например, при изучении частей речи дети знакомятся с текстовыми и стилистическими функциями слов данных групп, учатся замечать слова в этих функциях, ставить творческие речевые опыты эксперименты [3].

Расширение социокультурной функции курса родного языка связывается и с адаптацией культурологического подхода, который получил активную разработку в методике обучения иностранным языкам. Он направлен на формирование представления о языке как явлении национальной культуры; как самобытном, уникальном, отличающемся богатством и красотой явлении; как средстве хранения и познания культуры народа, говорящего на этом языке (Е. А. Быстрова, С. И. Львова и др.).

Такой подход реализуется через включение в содержание языкового образования национально маркированных лексических единиц, текстов культурологической направленности, перечень концептов русской языковой картины мира, доступных для понимания младшими школьниками, описание этикетных ситуаций, краеведчески маркированного материала.

### **Библиографический список**

1. Рамзаева Т.Г. Структура и содержание современного начального языкового образования // Начальная школа. 2013, № 11. С. 14 – 23.

2. Наумова Н.И. Организация учебного лингвистического исследования младших школьников при изучении языковой теории // Формирование универсальных учебных действий у младших школьников : сб. науч. ст. Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. С. 96 – 110.

3. Наумова Н.И. Ступени поиска. Сборник исследовательских задач для внеурочной работы по русскому языку. 3 класс: пособие для учащихся. Пенза: Изд-во ПГУ, 2015.

**Л. Н. Разуваева,<sup>1</sup> К. С. Кузьменко<sup>2</sup>**

1. Институт регионального развития Пензенской области, г. Пенза

2. Пензенский государственный университет, г. Пенза

### **НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

### **SOME CHARACTERISTICS OF SELF-RELATION OF TEENAGERS FROM INCOMPLETE FAMILIES**

**Аннотация:** в статье приведены результаты исследования особенностей самоотношения подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях. Рассматриваются основные характеристики самоотношения подростков из неполных семей, а также освещены аспекты жизни, на которых может негативно сказаться отсутствие членов семьи. Установлено, что компетентная родительская стратегия воспитания является важным фактором становления самоотношения в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** самоотношение подростков, самосознание личности, полная и неполная семья.

**Annotation:** the article presents the results of degree research of the features of self-relations of the teenagers, brought up in full and incomplete families. The main characteristics of the self-relation of teenagers from incomplete families are considered, and also some aspects of life which can be negatively affected by the absence of family members are covered. It is established that competent parental

strategy of upbringing is an important factor of formation of the self-relation at teenage age.

**Keywords:** self-relation of teenagers, self-consciousness of the personality, full and incomplete family.

Воспитание и психологический климат в семье играют решающую роль в формировании личности. Неполная семья состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. В соответствии с причинами неполные (или монородительские) семьи разделяют по типам: внебрачная, осиротевшая, разведенная, распавшаяся [2, с.25].

Неполная семья имеет специфические условия жизнедеятельности, отличается своеобразными условиями воспитания и социализации детей. В семье каждый член выполняет естественным образом определённую роль и удовлетворяет различные жизненные потребности ребёнка. Если в семье отсутствует какой-либо основной член, то легко возникает опасность депривации для ребёнка, так как не всегда можно заместить роль, которую данный член семьи должен был бы выполнять в отношении ребенка и в отношении всей семейной единицы [1, с.146].

Соответственно, нарушается воспитательный процесс в семье. Согласно исследованиям, наиболее распространенными стилями воспитания в неполных семьях являются неустойчивый стиль, гипопротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение.

На воспитательную дефицитарность неполных семей указывают многие специалисты. В частности, отмечается определенная статистическая связь между воспитанием детей в неполной семье и их последующей проблематичной семейной жизнью. Вероятность распада брака больше у супругов, которые воспитывались в монородительской семье, поскольку дети в ней лишены примера взаимоотношений мужчины и женщины в семье, что негативно влияет на их социализацию в целом и на подготовленность к будущей семейной жизни в частности.

Очень важным в неполной материнской семье (каковых подавляющее большинство) может явиться отсутствие уверенности и устойчивости в социальном включении, так как профессия отца представляет обычно реальную и символическую базу экономического обеспечения семьи, а ее основательность является порукой уверенности.

По словам И.Лангмейера и З.Матейчека, в то время, как мать предоставляет ребенку возможность ощутить интимность человеческой любви, отец проторяет ребенку путь и отношение к человеческому обществу, «мать нас



приводит к человеку, а отец к людям» [1, с.178]. В неполной семье одинокая мать имеет более выраженную установку на воспитание, чем в полной. Процесс воспитания и вся система отношений матери с детьми эмоционально более насыщены, она стремится своим влиянием компенсировать то, что, по её мнению, дети недополучают из-за отсутствия отца.

Многие исследователи отмечают, что полнота семьи ещё не гарантирует воспитательных успехов. Иногда психологическая атмосфера неполной семьи достаточно благоприятна и не создает затруднений для развития личности. Тогда как в формально полной, но эмоционально неблагополучной семье ребёнок сталкивается с более серьёзными психологическими проблемами. Одна из позиций исследователей структуры семьи состоит в том, что неполная семья имеет даже определенные преимущества перед полной семьёй, так как оставшийся с детьми родитель несет персональную ответственность за всё, что происходит в его семье и не пытается переложить вину за собственные ошибки на других.

Можно заключить, что неполная семья, хотя и имеет объективные трудности, тем не менее, обладает достаточным воспитательным потенциалом. Этот потенциал может быть реализован при наличии компетентной родительской стратегии. Судя по данным, полученным нами в процессе исследования, такая компетентная стратегия не присуща большинству из родителей подростков, участвующих в диагностическом эксперименте, целью которого явилось изучение особенностей самосознания подростков, воспитывающихся в неполных семьях. В диагностическом исследовании были получены следующие данные:

1. На основании анализа результатов «МИС» мы выявили, что подростки, воспитывающиеся в неполных семьях, отличаются от сверстников, воспитывающихся в полных семьях, большей закрытостью в отношениях и низким уровнем самопринятия. Для них более характерны высокий уровень внутренней конфликтности и самообвинения. Однако в показателях таких компонентов самоотношения, как самоуверенность, саморуководство, зеркальное «Я», самопривязанность, достоверных различий между двумя группами подростков не обнаружено.

2. Данные по методике изучения уровня субъективного контроля (УСК) свидетельствуют, что по общему уровню интернальности подростки, воспитывающиеся в неполных семьях, значительно уступают сверстникам из полных семей, т.е. чаще являются «экстерналами». В их представлении большинство достижений является результатом случая или действий других людей. Статистически значимые различия получены также по шкалам

«Интернальность в области межличностных отношений» и «Интернальность в области достижений» (и в том и в другом случае показатели ниже в группе подростков из неполных семей).

Возможно, это связано с тем, что подростки из неполных семей имеют относительно низкий уровень самооценки, поэтому ставят перед собой либо неадекватно завышенные цели и не могут их добиться, либо не ставят их вообще, считая, что «всё в этом мире дело случая». В межличностных отношениях из-за неуверенности в своих силах им сложно проявлять инициативу, чтобы завоевать симпатии других.

3. При оценке самоутверждения личности по методике Е.П.Никитина и Н.Е.Харламенковой было обнаружено, что подростки из неполных семей чаще используют стратегию самоподавления (самоотрицания), что часто проявляется в конформности по отношению к группе, полизависимости, проявлении гиперответственности. Самораскрытие и самовыражение у большинства подростков этой выборки чаще находится в пределах низких значений по сравнению с подростками из полных семей. У последних более выраженной оказалась стратегия конструктивного самоутверждения.

В дополнение к ранее проведенным диагностическим процедурам мы провели еще одну, дополняющую картину особенностей самосознания подростков из неполных семей, при помощи методики А. М. Прихожан «Шкала «Я-концепция», которая позволяет определить уровень самооотношения личности по следующим факторам: поведение; интеллект, положение в школе; ситуация в школе; внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников; тревожность; общение: популярность среди сверстников, умение общаться; счастье и удовлетворенность; положение в семье; уверенность в себе.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

65% подростков из неполных семей и 15% из полных имеют низкий и предельно низкий общий уровень самооотношения. 30% подростков из неполных семей и столько же из полных семей имеют средний уровень самооотношения. 5% подростков из неполных, и 45% подростков из полных семей показали высокий уровень самооотношения. Ни один подросток из неполных семей не продемонстрировал очень высокий уровень самооотношения, тогда как в группе подростков из полных семей таких 10%.

Более половины подростков из неполных семей рассматривают свое поведение как не соответствующее требованиям взрослых, при этом в контрольной группе таковых 15%. У 50% подростков из неполных семей низкая самооценка своего интеллекта и школьной успешности, у их

сверстников из полных семей в 75% случаев средняя и высокая самооценка этого параметра. У 60% подростков из неполных семей школа вызывает неприязнь, тревогу, скуку, позитивное восприятие школьной ситуации лишь у 15%. 35% подростков из первой группы и 40% из второй имеют низкую самооценку внешности, физических качеств. По-видимому, это естественное проявление симптоматики подросткового кризиса.

Половина подростков из неполных семей имеют высокий уровень тревожности, в контрольной группе таких не обнаружено. 25% подростков из неполных семей низко оценивают свою популярность среди сверстников, столько же человек в данной выборке высоко себя оценивают по данной шкале, среди их сверстников из полных семей имеют высокую самооценку популярности 40%. Лишь 5% подростков из неполных семей и 55% из полных обнаружили ощущение удовлетворенности жизнью. 70% подростков из неполных семей не удовлетворены своим положением в семье.

Высокий уровень удовлетворенности по этому поводу не продемонстрировал ни один человек из этой группы, в то время как в группе подростков из полных семей 35% удовлетворены своим положением в семье. Можно заключить, что диагностические данные по «Шкале «Я-концепция» в целом подтверждают результаты, полученные нами ранее по первым трем методикам.

Таким образом, диагностика некоторых характеристик самоотношения подростков из неполных семей в целом подтверждает исследования (А.И.Захаров, А.С.Спиваковская, Е.О.Смирнова, В.С.Собкин, В.М.Целуйко и др.), свидетельствующие о том, что дети из неполных семей, по сравнению со сверстниками из полных семей, обладают рядом психологических особенностей, которые в большинстве случаев носят ярко выраженный негативный характер.

Можно лишь с сожалением констатировать, что нарушение структуры, полноты функционирования семьи, не сопровождаемое психологической и педагогической компетентностью родителей, влечёт за собой искажение развития личности детей, негативно сказывается на их самоотношении.

#### ***Библиографический список***

- 1. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: «Авицениум», 1984.*
- 2. Смирнова Е.О., Собкин В.С. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье. М., 1988.*

**ИЗУЧЕНИЕ РАЗЛИЧИЙ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ, УПОТРЕБЛЯЮЩИХ И НЕ  
УПОТРЕБЛЯЮЩИХ НЕНОРМАТИВНУЮ ЛЕКСИКУ В РЕЧИ**

**A STUDY OF THE DIFFERENCES OF VALUE ORIENTATIONS OF  
SENIOR STUDENTS WHO USE AND DO NOT USE PROFANITY IN  
SPEECH**

**Аннотация:** данная статья посвящена изучению того, как часто, в каких местах и при каких обстоятельствах старшие школьники используют ненормативную лексику, а так же изучению ценностей и ценностных ориентаций юношей и девушек в зависимости от частоты употребления ненормативной лексики в речи.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, ненормативная лексика, нецензурные выражения, смысложизненные ориентации, гендерные стереотипы.

**Annotation:** this article is devoted to the study of how often, in what places, and under what circumstances senior students use profanity, as well as the study of values and value orientations of the youth depending on the frequency of use of profanity in their speech.

**Keywords:** values, value orientation, profanity, obscenities, life orientation, gender stereotypes.

Повышенный интерес к проблеме использования ненормативной лексики в речи обусловлен тем фактором, что все чаще в повседневной жизни мы встречаемся с данным видом речевой девиации. Однако специальных исследований, направленных на изучение связи нецензурной речи с ценностями личности, проводилось недостаточно, поэтому довольно сложно сказать, какие ценностные приоритеты будут расставлены в группах лиц юношеского возраста употребляющих и не употребляющих ненормативную лексику в своей речи.

Ненормативная лексика распространена среди всех слоев населения, включая молодежь, и является отражением кризиса общественного сознания, вызванного политическими и социально-экономическими реформами, проводимыми в России. Происходит перенос западных моделей на

традиционные ценности россиян, что, в свою очередь, приводит к появлениям различных типов отклонений в поведении, в том числе и речевом поведении, которое проявляется в активном использовании ненормативной лексики.

Нецензурная лексика используется как средство межличностной коммуникации с целью придания словам большей выразительности, как некий атрибут силы, независимости, «взрослости», а также в качестве средств выражения эмоций, вследствие обеднения словарного запаса. Кроме того, мы считаем, что употребление ненормативной лексики в юношеском возрасте отражает определенный уровень сформированности содержания ценностно-смысловой сферы.

Основой проведенного нами исследования стало предположение о различиях в ценностных ориентациях старших школьников, употребляющих и не употребляющих ненормативную лексику в речи, а именно различия в значимости общечеловеческих ценностей, таких как здоровье, любовь, семья, интересная работа, воспитанность и ответственность.

На основании того, что именно в раннем юношеском возрасте происходит становление самосознания и устойчивого образа своей личности, для исследования была выбрана группа учащихся старших классов в возрасте от 16 до 18 лет. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 9 г. Сердобска, Пензенской области. В исследовании приняли участие 30 респондентов, учащиеся 11-х классов, из которых 17 лиц мужского пола и 13 женского.

В качестве основного метода был использован диагностический эксперимент с применением следующих методик: анкета, направленная на изучение степени распространенности ненормативной лексики В.И.Пацыба; методика «Ценностные ориентации» М.Рокича; методика «Смысложизненные ориентации» Д.А.Леонтьева. Статистический анализ проводился с использованием t-критерия Стьюдента.

Результаты диагностики по методике В.И.Пацыба были распределены по частоте использования ненормативной лексики юношами и девушками исследуемой группы. 23% девушек и 65% юношей считают допустимым использование в своей речи ненормативных выражений. При этом 12% юношей считают это возможным в любой ситуации, выбирая ответ «всегда, это делает речь экспрессивной, выразительной». К ненормативной лексике прибегают «часто» и «в редких случаях» оставшиеся 53% и 23% юношей и девушек этой группы. Таким образом, более половины опрошенных – 53% относятся отрицательно к употреблению ненормативной лексики вообще, 33% из которых составляют девушки.

Используемый метод математической статистики подтвердил значимость различий между юношами и девушками по частоте употребления ненормативной лексики ( $t_{эмп} = 2,4$  при  $p \leq 0,05$ ). Такой результат объясним с точки зрения гендерной стереотипизации поведения. В представлении большинства старшеклассников использование нецензурной лексики – одна из ярких характеристик маскулинности.

По мнению М.В.Гаранович сложившиеся в лингвокультурном сообществе гендерные речевые стереотипы функционируют в гендерном языковом сознании индивидов и являются свидетельством их ментальных представлений о мужественности и женственности [1, с.124]. В общую картину закономерностей гендерных стереотипов входит представление о мужчинах, как более независимых, агрессивных, доминирующих, грубых. О женщинах, напротив, говорят как о зависимых, кротких, чувствительных, нежных, застенчивых и т.п.

Анализ ответов старшеклассников на вопрос о местах употребления ненормативной лексики показал, что юноши чаще используют нецензурные выражения, общаясь с друзьями, далее следует вариант ответа «Везде». Равные показатели получены по таким вариантам ответов, как «В учебном заведении» и «Находясь где-то один». Реже всего юноши прибегают к употреблению ненормативной лексики дома. В группе девушек на первом месте – вариант ответа «Находясь где-то один». Вариант ответа «Везде» занимает у них предпоследнее место и так же, как и юноши, девушки реже всего используют ненормативную лексику дома, в семье.

Полученные нами результаты подтверждают данные других исследований. Так, например, установлено, что, по мнению 60% старшеклассников, применение ненормативной лексики допустимо в кругу друзей. Нецензурные выражения признаются большинством «легитимными» только в определенных местах и ситуациях. К примеру, в стрессовых обстоятельствах, когда человек обуреваем сильными эмоциями, и нецензурное выражение способно снять стресс [2, с.656].

Исследуя обстоятельства, при которых старшеклассники используют ненормативную лексику, отметим наиболее популярные ответы: «В состоянии агрессии»; «При падениях, ушибах и т.п.»; «В состоянии обиды»; «При неудачах»; «В стрессовых ситуациях»; «Испытывая страх»; «В случаях неожиданной удачи, везения». К мату в этих ситуациях прибегает 73% респондентов. Для этой части старшеклассников во фрустрирующих обстоятельствах не только допустимо употреблять нецензурные выражения,

ненормативная лексика является для них своеобразным каналом сброса отрицательной энергии.

Метод математической статистики подтвердил достоверность различий по показателю использования ненормативной лексики в стрессовых, фрустрирующих обстоятельствах и в неожиданных ситуациях юношами и девушками.

Анализируя данные изучения частоты, места и обстоятельств употребления нецензурной лексики, можно сделать вывод о том, что 47% респондентов прибегают в своей речи к нецензурным выражениям, причем процент юношей, прибегающих к данному виду речевой девиации, значительно выше, чем в группе девушек.

Для изучения ценностей и ценностных ориентаций юношей и девушек, употребляющих и не употребляющих нецензурную лексику, использовались методики «Ценностные ориентации» М.Рокича и «Смыслжизненные ориентации» Д.А.Леонтьева.

Анализ данных по методике «Ценностные ориентации» М.Рокича показал, что у юношей и девушек в целом по выборке совпадают такие значимые терминальные ценности, как «Счастливая семейная жизнь», «Здоровье», «Наличие хороших и верных друзей», «Любовь». В число значимых ценностей юноши включают активную деятельную жизнь и интересную работу, а для девушек большее значение имеют уверенность в себе и развитие.

На уровне тенденций статистически значимые различия были обнаружены по ценностям «Активная деятельная жизнь» ( $t_{эмп}=2,3$  при  $p \leq 0,05$ ), «Познание» ( $t_{эмп}=2,4$  при  $p \leq 0,05$ ) и «Уверенность в себе» ( $t_{эмп}=2,1$  при  $p \leq 0,05$ ). Юноши в большей степени ценят активную деятельную жизнь, а девушки познание и уверенность в себе.

Изучая терминальные ценности в группе юношей, употребляющих и не употребляющих нецензурные выражения, различия на уровне тенденций были обнаружены относительно ценности «Счастливая семейная жизнь», ( $t_{эмп}=2,7$  при  $p \leq 0,05$ ). Диагностические показатели этой ценности выше в группе юношей, не использующих в своей речи ненормативную лексику. Следует отметить, что у девушек картина обратная. Для тех из них, кто прибегает в своей речи к нецензурным выражениям, ценность счастливой семейной жизни выше по сравнению с теми, кто не использует ненормативную лексику ( $t_{эмп}=3,3$  при  $p \leq 0,05$ ).

Этот факт требует отдельного изучения, которое следует проводить на большей выборке испытуемых. Можно выдвинуть предположение о том, что

для части девушек использование нецензурной брани характерно как некоторое отражение неблагополучия в родительских семьях, отсюда и мечта о счастливой семейной жизни.

Для девушек, использующих мат в своей речи, такая ценность как «Уверенность в себе» является более значимой. Данный факт свидетельствует о том, что ненормативную лексику девушки рассматривают как средство обретения уверенности и её демонстрации.

Анализ диагностических данных по показателям инструментальных ценностей выявил значимые различия между юношами и девушками по ценностям «Непримиримость к недостаткам в себе и других» ( $t_{эмп}=2,6$  при  $p \leq 0,05$ ) и «Честность» ( $t_{эмп}=2,4$  при  $p \leq 0,05$ ). Девушки продемонстрировали большую лояльность к недостаткам в себе и других и более чувствительное отношение к ценности «честность».

На наш взгляд, заслуживают внимания следующие результаты. Девушки, употребляющие в своей речи нецензурные выражения, выше оценивают «Жизнерадостность» по сравнению с теми девушками, кто не прибегает к ненормативной лексике ( $t_{эмп}=3,8$  при  $p \leq 0,05$ ). В мужской части выборки юноши, не использующие нецензурные выражения, больше ценят «Чуткость» ( $t_{эмп}=2,5$  при  $p \leq 0,05$ ).

Анализ результатов по методике Д.А.Леонтьева показывает, что у юношей по сравнению с девушками выше значения по шкалам «Результативность жизни», «Процесс жизни», «Цели в жизни» и «Осмысленность жизни». У девушек выше показатели по шкале «Локуса контроля – Я». Однако статистически значимых различий не выявлено.

Достоверные различия обнаружены внутри женской выборки. У девушек, не употребляющих нецензурные выражения, выше показатели по шкале «Процесс жизни» ( $t_{эмп} = 2,7$  при  $p \leq 0,05$ ). Если соотнести этот факт с тем, что у девушек этой группы ниже показатели по такой инструментальной ценности, как «Жизнерадостность», можно предположить, что у девушек употребляющих и не употребляющих ненормативную лексику существуют различия по такому психологическому образованию, как временной горизонт.

Интерес человека к процессу жизни отражает его отношение к своей жизни как эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. С таким отношением он справляется с проблемами в настоящем и готов к будущим переменам. Фиксация же на ценности «Жизнерадостность» без должного интереса к процессу жизни свидетельствует об определенной личностной незрелости, «застревании» в настоящем без учета последствий в будущем, что в



большой мере свойственно девушкам, употребляющим в своей речи ненормативную лексику.

Достоверных различий по распределению значимости смысложизненных ориентаций в группе юношей обнаружено не было. Проведенное исследование, направленное на изучение различий ценностных ориентаций юношей и девушек, употребляющих и не употребляющих ненормативную лексику в речи, позволяет сделать следующие выводы:

– около половины старших школьников (в нашей выборке 47%) используют в своей речи нецензурные выражения, причем юноши по сравнению с девушками прибегают к данному виду речевой девиации значительно чаще;

– чаще всего старшеклассники используют ненормативную лексику в кругу друзей, и реже дома;

– ценность счастливой семейной жизни выше в группе юношей, не использующих в своей речи ненормативную лексику. У них также значимо выше диагностические показатели по таким терминальным ценностям, как «Чуткость» и «Активная деятельная жизнь» по сравнению с юношами, употребляющими ненормативную лексику;

– девушки, не употребляющие нецензурные выражения, больше ориентированы на процесс жизни, по сравнению с теми, кто использует мат в своей речи. Для девушек, употребляющих в своей речи ненормативную лексику, свойственна фиксация на таких ценностях, как «Уверенность в себе» и «Жизнерадостность».

### ***Библиографический список***

1. Гаранович М.В. *О социолингвистическом подходе при изучении функционирования гендерных стереотипов в языковом сознании носителей языка // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина, 2010. № 3. том 1. Филология. С. 122-129.*

2. Гришева К.А., Кондратей М.В., Ткаченко В.В. *Ненормативная лексика, основные факторы ее употребления // Молодой учёный, 2014. № 6. С. 654-658.*

## ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ ТИПОВ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

### STUDYING OF CONNECTION OF TYPES OF TEENAGERS' SELF-AFFIRMATION AND CONSCIOUSNESS

**Аннотация:** данная статья посвящена изучению связи типов самоутверждения и самосознания подростков, в частности, проанализированы взгляды отечественных и зарубежных психологов на самоутверждение подростков, выявлены особенности самосознания подростков с различными типами самоутверждения.

**Ключевые слова:** подростки, самоутверждение, самосознание, деструктивное самоутверждения, конструктивное самоутверждение, отказ от самоутверждения.

**Annotation:** this article is devoted to studying the communication types of self-affirmation and consciousness of teenagers, in particular, the views of some Russian and foreign psychologists of teenagers' self-affirmation are analyzed, some features of teenagers' self-consciousness with various types of self-affirmation are revealed.

**Keywords:** teenagers, self-affirmation, self-consciousness, destructive self-affirmation, constructive self-affirmation, refusal of self-affirmation.

Становление и развитие личности тесно связано с таким психическим явлением, как самоутверждение. Для человека это способ заявить о себе как об уникальной личности, отличающейся от других и претендующей на самобытность, самоценность и значимость.

Особенно ярко различные формы самоутверждения начинают проявляться в подростковом возрасте. Это связано с кардинальным изменением мировоззрения подростков. У подростков формируются взгляды на своё будущее, отношения между людьми, жизненный смысл. Подросток может просто не владеть приемами конструктивного самоутверждения, непроизвольно усвоить негативные формы поведения. Психологическая поддержка подростков в обеспечении конструктивного самоутверждения является одним из наиболее важных направлений деятельности практических психологов образования.

В психологии впервые на конкретно научном уровне проблему самоутверждения изучал А.Адлер. Он подчеркивал ценность индивидуальности каждого человека. Каждый человек обладает определенным набором личностных черт, каждая из которых может быть развита на высшем уровне, и приносить пользу обществу [2, с.26]. Изучением самоутверждения занималась К.Хорни. Под самоутверждением она понимает «акт утверждения собственного Я или своих притязаний» [1, с.24].

Феномен самоутверждения подробно изучали отечественные психологи В.С.Мухина, А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов, Н.В.Самоукина, Г.И.Корчагина. В зависимости от функциональной направленности Н.Е.Харламенкова выделяла три типа самоутверждения: самоутверждение путем самоотрицания, самоутверждение путем отрицания другого «я» и самоутверждение путем самоопределения [5, с.384].

Основываясь на приведенной выше типологии, отечественные психологи, Е.А.Киреева и Т.Д.Дубовицкая выделили некоторые особенности подросткового самоутверждения: потребность подростка чем-то выделиться, отличиться, стать замеченным, заслужить признание [4, с.178]. Но молодым людям не хватает ни жизненного опыта, ни личностного развития для того, чтобы правильно подчеркнуть свою исключительность.

Большой вклад в изучение самосознания подростков внесли Л.И.Божович, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, И.И.Чеснокова. Периодом возникновения сознательного «Я», как пишет И.С.Кон, «как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый и юношеский возраст» [См.:3, с.145]. Исследования Е.С.Шильштейн доказывают, что для подросткового возраста характерно формирование интеллектуального аппарата, что делает возможным осмысленное конструирование своего собственного мировоззрения, индивидуальной системы ценностей и самосознания [См.:3, с.103].

Проведенный теоретический анализ позволяет говорить о том, что развитие самосознания в подростковом возрасте приводит к осознанию человеком ценности своего бытия, своей личности, проявлению стремления быть тем, кем он может быть, стремления быть отличным от других. Эти явления отражаются, прежде всего, в процессе самоутверждения.

Соответственно целью исследования явилось изучение связи типов самоутверждения и самосознания подростков. Эмпирическое исследование проводилось с января по март 2015 года. В исследовании принимали участие учащиеся 7–8-х классов МБОУ СОШ № 49 г. Пензы в количестве 49 человек в возрасте 13–14 лет.

На первом этапе эмпирического исследования диагностировались типы самоутверждения испытуемых посредством методики Е.А.Киреевой и Т.Д.Дубовицкой. Было выявлено, что подавляющее большинство испытуемых – 86% обладает конструктивным типом самоутверждения, что характеризует данных испытуемых как людей эмоционально устойчивых, самостоятельных, компетентных в общении, проявляющих к другим уважение и принятие.

Только 14% испытуемых обладают неблагоприятными типами самоутверждения, из них 10% испытуемых имеют деструктивный тип, что характеризует их как людей импульсивных, агрессивных, отрицающих личностную ценность и значимость других людей. Всего лишь 4% испытуемых присущ отказ от самоутверждения, т.е. отказ от самореализации и саморазвития, самоуничижение, депрессия, аутоагрессия, самоотрицание, пассивно-безразличное поведение.

На втором этапе мы исследовали особенности самосознания подростков. В результате диагностики по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан были получены следующие результаты. Приблизительно половина выборки (53%) обладает адекватной самооценкой, что проявляется в реалистичном, объективном оценивании своих личностных качеств; чуть менее половины испытуемых (46%) обладают неблагоприятными уровнями самооценки, из них 43% обладают завышенной самооценкой, что проявляется в неумении правильно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими, и у 4% выявлена заниженная самооценка, что проявляется в неуверенности в себе, недооценке своих личностных качеств.

Далее мы изучали самоотношение с помощью методики С.Р.Пантелеева МИС. Наибольшее количество испытуемых с высокими значениями было выявлено по шкалам «саморуководство» (31%), «самоценность» (29%) и «замкнутость» (24%), что свидетельствует о желании испытуемых соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми, данные испытуемые контролируют эмоциональные реакции и переживания по поводу себя, высоко оценивают свой духовный потенциал, имеют склонность воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость.

Но также выявлено наибольшее количество испытуемых с низкими значениями по шкале «самообвинение» (14%), этот показатель свидетельствует о тенденции испытуемых к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Также наибольшее количество испытуемых с низкими значениями выявлено по шкале «самопринятие» (14%), что свидетельствует о негативном фоне восприятия себя.

Далее осуществлялась проверка наличия связи между типами самоутверждения и самосознанием подростков с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, уровень статистической значимости полученных результатов соответствовал  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ . Наличие корреляции между переменными позволило сформулировать следующие выводы.

1. Подростки с конструктивным типом самоутверждения характеризуются глубоким осознанием себя, внутренней честностью и открытостью, также отношением к себе как к уверенному и самостоятельному человеку, который воспринимает себя как приятного для окружающих.

2. Подросткам с деструктивным типом самоутверждения присущи следующие характеристики: положительный фон отношения к себе, стремление сохранить в неизменном виде свои качества, требования к себе, а главное – видение и оценку себя, самоуверенность, уверенность в привлекательности своего внешнего вида, а также в том, что его мнение влияет на мнения других, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

3. Отказ от самоутверждения указывает на общий негативный фон восприятия себя, формирует у подростка отношение к себе как к человеку неспособному вызвать уважение у окружающих, неуважение к себе, связанное с неуверенностью в своих возможностях, фиксирует высокую готовность к изменению «Я-концепции», источником чего может быть неудовлетворенность собой. Понижает самоуверенность и самооценку подростка, а также его уверенность подростка в том, что его мнение влияет на мнения других.

### **Библиографический список**

1. Агапов В.С. Критерии эмпирического изучения Я-концепции [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/kixyk1.htm> (дата обращения: 16.01.2015)

2. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. Киев: Изд-во «Наука жить», 1997.

3. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.

4. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Мир психологии. 1999. №3.

5. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ  
ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ  
«НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**PROFESSIONAL IMAGE OF THE MODERN TEACHER BY EYES OF  
STUDENTS-BACHELORS OF THE PROFILE «PRIMARY EDUCATION»**

**Аннотация:** данная статья посвящена проблеме профессионального имиджа современного учителя, в частности, проведено исследование среди студентов педагогических специальностей с целью изучения значимых качеств, актуальных для учителя современной школы.

**Ключевые слова:** профессиональный имидж, современный учитель, значимые качества.

**Annotation:** his article is devoted to the problem of professional image of a teacher, in particular, research was conducted among students of pedagogical specialities to study the significant qualities that are relevant to teachers of the modern school.

**Key words:** professional image, modern teacher, significant qualities.

Проблема профессионального имиджа современного учителя в настоящее время приобрела особую актуальность. Это обусловлено целым рядом факторов: введением Закона РФ «Об образовании», разработкой профессионального стандарта педагога, повышением социальной роли учителя в современном обществе, стимулированием его заработной платы, заинтересованности абитуриентов в поступлении на педагогические специальности и другое.

Проблема профессионального имиджа учителя широко обсуждается в педагогической литературе. Рассматриваются и подробно описываются составляющие имиджа, характеризуется каждый показатель, подробно анализируются разные аспекты имиджа, предпринимаются попытки создания модели профессионального имиджа специалиста (Л.Браун, И.А.Зимняя, Ф.Н.Гоноболин, А.Ю.Панасюк и др.) [1; 2; 3].

Имидж – с англ. «*облик, образ*» личности. В нём наиболее ощутимо проявляются те качества, благодаря которым достигается эффект

профессиональной привлекательности. Профессиональный имидж – облик человека, отражающий его профессиональную деятельность, важное условие профессиональной самореализации и достижения профессиональных успехов.

Большинство авторов, описывая содержание понятия «профессиональный имидж», выделяют следующие его составляющие (компоненты): внешнеповеденческий, личностный, коммуникативный, деятельностный. Каждый из перечисленных компонентов обладает набором конкретных качеств:

- внешнеповеденческий – внешний вид (костюм, манеры, походка, мимика, жесты, тембр и сила голоса, общее выражение лица, соблюдение правил этикета, обаяние);

- личностный – индивидуальные личностные качества, значимые для данной профессии (любовь к детям, доброта, доброжелательность, позитивное восприятие жизни, искренность, нравственное поведение, ум, справедливость, ответственность, требовательное отношение к себе и окружающим, надежность, терпеливость, умение и желание понять другого, щедрость, аккуратность, тактичность, чувство юмора);

- коммуникативный – наличие коммуникативных компетенций (общая речевая культура, правильность, логичность, содержательность, доходчивость, тактичность речи, владение вербальными (интонация) и невербальными (мимика, жесты, поза, движения) средствами выразительности, коммуникабельность (способность легко и быстро вступать в речевое общение);

- деятельностный – профессионально значимые качества, необходимые для педагогической деятельности (умение доходчиво объяснять материал, способность творчески мыслить, умение организовать классный коллектив, держать дисциплину, любовь к своему предмету, владение современными образовательными технологиями, артистизм).

С целью выяснить, насколько у бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Начальное образование» сформировано представление о профессиональном имидже современного педагога, нами было проведено небольшое эмпирическое исследование.

Студентам второго и четвертого курсов ФППиСН был предложен перечень из 19 основных качеств, составляющих образ педагога. Им необходимо было отметить в этом перечне только 10 качеств, тех, которые они считают наиболее значимыми. Количественные результаты исследования приведены в *таблице 1*.

Таблица 1

№ п/п	Слагаемые имиджа современного педагога	Количество баллов	
		2 курс (32 чел.)	4 курс (18 чел.)
1.	Приятный внешний вид	26 (81%)	15 (83%)
2.	Культура речи	29 (90%)	18 (100%)
3.	Доброта	16 (50%)	14 (77%)
4.	Умение держать дисциплину	22 (68%)	2 (11%)
5.	Нравственное поведение	10 (31%)	9 (50%)
6.	Коммуникабельность	11 (34%)	14 (77%)
7.	Любовь к детям	27 (84%)	18 (100%)
8.	Справедливость	23 (71%)	11 (61%)
9.	Понимание	15 (46%)	7 (38%)
10.	Терпение	23 (71%)	7 (38%)
11.	Умение доходчиво объяснять материал	26 (81%)	17 (94%)
12.	Чувство юмора	5 (15%)	1 (0,5%)
13.	Ум	22 (68%)	13 (72%)
14.	Любовь к своему предмету	19 (59%)	8 (44%)
15.	Аккуратность	7 (21%)	11 (61%)
16.	Обаяние	4 (12%)	1 (0,5%)
17.	Артистизм	8 (25%)	3 (16%)
18.	Позитивное отношение к жизни	9 (28%)	6 (33%)
19.	Творческое мышление	17 (53%)	13 (72%)

Сопоставление данных, приведенных в таблице, позволяет сделать целый ряд интересных наблюдений. В первую очередь, несколько отличной у студентов второго и четвертого курсов оказалась десятка самых значимых для имиджа педагога качеств. У второкурсников она выглядит следующим образом: культура речи (90%), любовь к детям (84%), приятный внешний вид (81%), справедливость (71%), терпение (71%), умение доходчиво объяснять материал (81%), ум (68%), умение держать дисциплину (90%), любовь к предмету (59%), творческое мышление (53%).

Четверокурсники же, а это студенты, прошедшие уже две практики в школе, к числу наиболее важных для имиджа педагога качеств отнесли следующие: культура речи (100%), любовь к детям (100%), умение доходчиво объяснять материал (94%), приятный внешний вид (83%), коммуникабельность (77%), доброта (77%), ум (72%), творческое мышление (72%), справедливость (61%), аккуратность (61%). Мы видим, что абсолютное первенство в образе



современного педагога, по мнению студентов-бакалавров второго и четвертого курсов, занимают такие качества, как культура речи (90% и 100%), любовь к детям (84% и 100%), приятный внешний вид (81% и 84%).

Далее данные разнятся. Студенты четвёртого курса третью позицию отдали умению доходчиво объяснять материал (95%), второкурсники же поместили это свойство учителя на 6-ую позицию (81%). Для четверокурсников очень важным качеством оказалась коммуникабельность учителя (77%), студенты же второго курса не назвали его в десятке самых востребованных качеств. Для них наиболее значимыми в профессиональном отношении качествами оказались справедливость (71%), терпение (71%). Студенты четвёртого курса больше ценят доброту (77%), ум (72%), творческое мышление учителя (72%). Умение держать дисциплину оказалось очень значимым для второкурсников (68%) и почти совсем не востребовано четверокурсниками (11%).

За границами первой десятки профессионально значимых качеств учителя оказались: нравственное поведение (2-й курс – 31%, 4-й курс – 50%), понимание (2 к. – 46%, 4 к. – 38%), терпение (4 к. – 38%), чувство юмора (2 к. – 15%, 4 к. – 0,5%), обаяние (2 к. – 12%, 4 к. – 0,5%), артистизм (2 к. – 25%, 4 к. – 16%), позитивное отношение к жизни (2 к. – 28%, 4 к. – 33%), коммуникабельность (2 к. – 34%) и другие.

Проведенное нами небольшое эмпирическое исследование позволяет сделать некоторые выводы:

1. Бакалавры профиля «Педагогическое образование» факультета педагогики, психологии и социальных наук ПГУ в целом имеют довольно полное представление о профессиональном имидже современного учителя.

2. Самыми значимыми для педагога в представлении студентов об имидже педагога оказались такие качества, как культура речи, любовь к детям и приятный внешний вид.

3. Ядро имиджевой характеристики учителя, по мнению студентов второго курса, составляют такие деловые качества, как справедливость, терпение, умение доходчиво объяснять материал, ум, умение держать дисциплину.

4. К сожалению, студенты и второго, и четвёртого курсов невысоко оценили такие качества педагога, как нравственное поведение, обаяние, артистизм, чувство юмора, позитивное отношение к жизни, которые в совокупности характеризуют человека как нестандартную личность, привлекательную для своих воспитанников.

### **Библиографический список**

1. Гоноболин Ф.И. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: ИК «Логос», 2000.
3. Браун Л. Имидж – путь к успеху. СПб: Питер, 2001.

**С.А. Памфилова, Т.А. Кашурина**

*Пензенский государственный университет, г. Пенза*

## **СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ»**

### **THE CONTENT OF THE CIVIL IDENTITY CONCEPT**

**Аннотация:** данная статья посвящена анализу содержания понятия гражданская идентичность. Проведенное исследование позволяет утверждать, что у исследователей, разрабатывающих его, отсутствует единая точка зрения относительно понимания данного явления.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, гражданственность, идентификация, принадлежность к гражданской общности.

**Abstract:** The given article is devoted to the analysis of the civil identity concept. The research shows that the researchers studying the concept do not have a common interpretation of it.

**Keywords:** civil identity, citizenship, identification, belonging to civil community.

В стандартах нового поколения четко обозначена миссия современного образования - «формирование гражданской идентичности как условия укрепления российской государственности» [3]. Это определяет необходимость изучения данного феномена как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Кроме того, актуальность проблемы гражданской идентичности обусловлена поликультурностью российского общества, которая традиционна для России, а сегодня активные процессы ассимиляции населения требуют ещё более повышенного внимания к толерантности, ответственности, коммуникативному взаимодействию, самоактуализации.

Вопрос об определении понятия «гражданская идентичность» пытаются разрешить многие науки: философия, социология, история, политология,

педагогика и другие. Традиционно основным, а часто и единственным, субъектом данного феномена считается государство, а выделяемые единицы гражданской идентичности носят политический характер.

В частности, в выступлениях Президента Российской Федерации в качестве основ гражданской идентичности подчеркиваются идеи сильного государства, патриотизм, возрождение России как великой державы, необходимость современной армии и флота, многонациональность и многоконфессиональность и другие. Безусловно, гражданская идентичность консолидирует людей вокруг интересов страны, являясь залогом единства общества и государства.

Семантическую основу понятия «гражданская идентичность» составляют понятия «гражданственность», «идентичность», «идентификация», которые имеют неоднозначные трактовки. Так, гражданственность можно понимать как качество личности, которое выражается в готовности следовать как правовым, так и моральным законам общества [5].

Кроме того, понятие гражданственности может быть определено как нравственное качество, которое выражается не только в знании своих прав и обязанностей по отношению к обществу, но и в активном, сознательном и разумном их выполнении [4]. Вместе с тем, гражданственность может быть рассмотрена и как нравственная позиция, предполагающая ответственность, готовность и способность защищать свои права и права людей, имеющих к личности прямое или косвенное отношение [2].

Таким образом, в понятии гражданственности выделяется не только нравственно-когнитивный компонент личности, определяющий осознание своего гражданского долга, но и поведенческий, предполагающий активное его выполнение.

В содержании понятия «идентичность» отражается как индивидуальность личности, так и её ориентированность на социальное окружение. В частности, Э.Эриксон определяет идентичность как чувство самотождественности, сопричастности к миру и другим людям. Идентичность, по его мнению, переживается личностью как чувство обретения, адекватности и стабильного владения собственным Я. В тоже время в идентичности им выделяется социальная составляющая. С этой позиции идентичность трактуется как осознание своей социальной роли через призму восприятия её другими [7].

Понятие «идентификация» имеет несколько значений. В самом общем определении идентификация означает уподобление себя значимому другому.

Кроме того, идентификация рассматривается как отождествление себя с какой-либо социальной группой или общностью, принятие ее целей и ценностей, осознание себя как члена этой группы или общности. В этом случае идентификация является важнейшим механизмом социализации личности, способствующему активному усвоению образцов поведения, групповых норм, целей, социальных ролей, установок, формированию идеалов.

Что же такое гражданская идентичность? Изучение трудов, посвященных гражданской идентичности, привело нас к мнению, что нет единой точки зрения к пониманию данного явления. Данное понятие неоднозначно трактуется не только по характеристикам, но и по смыслам.

Гражданская идентичность рассматривается и как базисная потребность личности в принадлежности к группе [1], и как готовность и способность личности выполнять обязанности гражданина – пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [8], и в качестве структурного компонента социальной идентичности, который определяет результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на когнитивном и аффективном уровнях [6].

Более полно, по нашему мнению, раскрывает данное понятие А.Г. Асмолов. Он акцентирует внимание на различных аспектах гражданской идентичности: со стороны личности и со стороны общности, которые дополняют друг друга. Гражданская идентичность рассматривается им как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства и имеющее для неё значимый смысл, и как признак гражданской общности, характеризующий её как коллективного субъекта идентификации [2].

В этом случае идентификация - это важнейший механизм социализации личности, она способствует активному усвоению образцов поведения, принятию в качестве собственных групповых норм, целей, социальных ролей, установок, идеалов. Поскольку идентификация является процессом и механизмом формирования черт личности, поведенческих стереотипов, установок, позиций, можно сделать вывод о том, что идентичность является её результатом.

Данная трактовка, по нашему мнению, наиболее полно раскрывает понятие гражданской идентичности как результата и механизма социализации и идентификации.

Таким образом, анализ работ исследователей, реализующих различные

научные интересы, позволяет сделать выводы о том, что нет единой точки зрения относительно понимания данного явления. Неоднозначность определения сущности понятия гражданской идентичности позволяет предположить и наличие сложной структуры данного феномена.

### **Библиографический список**

1. Водолажская Т. Идентичность гражданская // *Образовательная политика*. 2010. № 5-6.
2. Асмолов А.Г., Карабанова О.А., Марцинковская Т.Д. *Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии* Ч.2, М.,2011.
3. *Образовательные стандарты второго поколения*. [Электронный ресурс]. URL:<http://standart.edu.ru/doc.aspx>;
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. М.: Академия. 2005;
5. *Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. М.: НМЦ СПО С.М. Вишнякова. 1999;
6. Шикова Р.Ю. *Гражданская идентичность молодёжи в современной России // Трансформация публичной сферы и сравнительный анализ новых феноменов политики: сб. науч. ст. Краснодар: КубГУ, 2010. С. 91–97.*
7. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. М., 1996.
8. Юшин М.А. *Молодежный парламентаризм и формирование гражданской идентичности // ОБОЗРЕВАТЕЛЬ-OBSERVER*. 2007. №7. С. 26-35.

**Л.И. Найденова, Д.В. Ефимова**

*Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВКЛАДА В ПРОЕКЦИЮ БУДУЩЕГО СОВРЕМЕННОГО РЕБЁНКА**

## **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FAMILY CONTRIBUTION TO THE PROJECTION OF THE FUTURE MODERN CHILD**

**Аннотация:** в статье представлены результаты исследования психологического климата в семье с целью определить психологический климат в семье, отношения между членами семьи и их удовлетворенность,

ощущение себя членом своей семьи. Выявлена потребность в коррекционных мероприятиях, направленных на работу с родителями.

**Ключевые слова:** семья, ребёнок, психологический климат, коррекция.

**Abstract:** the article presents the results of research of psychological climate in the family to determine the psychological climate in the family, relationships between family members and their satisfaction, the feeling of being a member of his family. Identified need for corrective actions to work with parents.

**Keywords:** family, child, psychological climate, correction.

*«Чужая семья – потёмки».*

*«Семья-ячейка общества».*

*Семь Я.*

Вопросы прошлого, настоящего и будущего интересовали людей во все времена. В данной статье речь идет о проекции в будущее. Будущее, которое начинается в настоящем и исходит из прошлого. Речь идет о ребёнке. Как известно, ребёнок происходит из семьи и несёт в себе как генетически заложенную наследственность, так и социально обусловленные особенности поведения. Ссылаясь на теорию Л.С. Выготского о взаимосвязи социального и личностного, их взаимовлиянии, мы полагаем, что социальное влияние сильно в равных долях с генетическим. Как определить будущее ребёнка, как предугадать его кривую развития?

Присутствует множество факторов, обуславливающих поведение, деятельность, психическое и физическое здоровье ребёнка. Определенно есть множество сред, в которых он развивается, либо, к великому сожалению, деградирует. Самой первой, самой влиятельной средой познания, развития субъектности, самоопределения, в большинстве случаев, является семья.

В XXI веке уже накоплено достаточно информации о семье, её особенностях, составе, влиянии на развитие ребёнка. Долго говорить о том, что семья – главный «составитель» генетического набора будущего ребёнка, который определяет его здоровье и интеллектуальную состоятельность в данной статье мы не будем. Остановимся на психологических проблемах – низком уровне коммуникации между членами семьи, недостаточности тепла между родителями и детьми, недостаточности внимания к детям, излишней занятости работой родителями, дискомфорте в отношениях.

Для того, чтобы ребёнок, на наш взгляд, смог развиваться, учиться в школе, училище, вузе – социализироваться, он должен удовлетворить первичные потребности. В концепции А. Маслоу чётко отмечено, что одной из

первичных потребностей является потребность в безопасности, любви и уважении. Где, как не в семье, ребёнок должен получать чувство защищённости, мира, любви, гармонии, интеллектуальной живости, эталон поведения, основанного на человечности, стремлении к саморазвитию, обмену информацией, дружбе, уважении, взаимопомощи, стремлении к труду, к получению знаний, взаимопомощи?

У ребёнка рано складывается эмоциональное отношение к близким, которое «окрашивает» его представления о родителях, других членах семьи, о своем доме и т.д. Эти представления во всем их своеобразии могут пролить свет на те стороны семьи, домашнего воспитания, которые по другим каналам изучить трудно. Как, например, узнать, кто из членов семьи является особо значимым для ребёнка, к кому он испытывает привязанность, как видит свое место в семье и т.д.?

Конечно, об этом и многом другом можно расспросить родителей, бабушку, дедушку и других родственников, но тогда мы получим их видение проблемы, которое не всегда отражает истинное положение дел. Поэтому имеются специальные методики, с помощью которых изучается эмоциональное благополучие ребёнка в семье, его представления о своём месте в семье, о доме, близких людях [1, с.187].

В рамках проведения курса психодиагностика на протяжении 12 лет нами было проведено и опрошено более 400 студентов вуза, более 100 школьников. Методики диагностики - проективные тесты: «Рисунок семьи» и «Дом. Дерево. Человек». Мы проводили методику «Рисунок семьи» с целью определить психологический климат в семье, отношения между членами семьи и их удовлетворенность, ощущение себя членом своей семьи.

Мы выбрали данные факторы, так как, на наш взгляд, они являются одними из основополагающих в фундаменте самочувствия, активности, настроения, развивающегося ребенка: младшего школьника, школьника-подростка, студента и даже аспиранта. Нами установлены следующие особенности психологического климата:

- у 30% семей отмечены прохладные отношения (необщительность, отстраненность, замкнутость);
- у 25% семей отмечены нейтральные отношения;
- у 30% семей отмечены хорошие отношения (положительные, теплые);
- у 15 % семей отмечены очень теплые отношения (дружественные, любовные, взаимные, бережливые, уважительные).

При анализе ощущения себя членом своей семьи 25% из 100% учащихся не нарисовали себя в своей семье, не видят себя в ней, чувствуют

отрешённость. 38% из 100% учащихся не нарисовали одного из родителей, находящихся в разводе, либо проживающих из-за работы в другом месте.

Для дополнения картины исследования и подтверждения нашей гипотезы мы провели проективный тест «Дом. Дерево. Человек». Самым выдающимся фактором, на наш взгляд являлась нехватка эмоционального тепла дома. У 78% из 100% учащихся прорисован дым из трубы, что символизирует недостаток душевного тепла со стороны членов семьи, а также потребность во внимании, понимании, заботе, поддержке, любви, участии со стороны родных и близких. Многими научными исследованиями и трудами известных педагогов доказано, что в семье, где детей любят и ими интересуются, дети развиваются лучше, меньше болеют и вырастают добрее и участливее.

Исходя из полученных результатов, на наш взгляд, необходимо проведение массовых коррекционных мероприятий, направленных на работу с родителями, которых необходимо научить планировать свой день так, чтобы в нём на первом месте всегда оказывалось время на ребёнка. Время на игру с ним (если он маленький), на разговор о жизни, проблемах, интересах, на повторение и закрепление учебного материала, на тёплые и добрые слова, на объятия и похвалу, пусть даже за самые маленькие «подвиги».

Это способствует формированию воспитательного потенциала семьи. Мы согласны с мнением В.М.Никоновой и Е.В.Головневой о том, что воспитательным потенциалом семьи является совокупность средств и возможностей для формирования личности ребёнка, как объективных, так и субъективных, реализуемых родителями как сознательно, так и интуитивно.

Критериями оценки воспитательного потенциала семьи являются: возможность семьи удовлетворить социально-психологические потребности личности; уровень педагогической культуры родителей; характер взаимоотношений в семье; способность семьи обратиться за помощью в случае критических ситуаций к различным социальным институтам [2].

### ***Библиографический список***

1. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2000.

2. Никонова В.М, Головнева Е.В. Влияние семейного воспитания на становление личности ребенка. Стерлитамак [Электронный ресурс.]. URL: <http://www.scienceforum.ru>. (дата обращения 30.11.2015.)



## *Об авторах*

**Аношкина Анастасия Николаевна** – магистрант, направление «Социальная работа», магистерская программа «Методология, теория и история социальной работы», ФППиСН.

**Астахова Мария Евгеньевна** - магистрант, направление «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Социальная психология в образовании», ФППиСН.

**Баткаева Елена Равилевна** – магистр социальной работы, ассистент, кафедра «Теория и практика социальной работы», ФППиСН.

**Бухлина Лариса Юрьевна** - кандидат психологических наук, доцент, кафедра «Прикладная психология», ФППиСН.

**Бушмина Екатерина Дмитриевна** – бакалавр (3-й курс), направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФППиСН.

**Викторова Елена Викторовна** – кандидат педагогических наук, кафедра «Теория и практика социальной работы», ФППиСН.

**Забелова Наталья Сергеевна** - магистрант, направление «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Социальная психология в образовании», ФППиСН.

**Заплатина Ольга Алексеевна** – магистрант, направление «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Социальная психология в образовании», ФППиСН.

**Ефимова Диана Валерьевна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра «Педагогика и психология», ПГТУ.

**Кашурина Татьяна Викторовна** – магистрант, направление «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Социальная психология в образовании», ФППиСН.

**Корчагин Василий Николаевич** – аспирант, кафедра «Теория и практика социальной работы», ФППиСН.

**Кузьменко Ксения Сергеевна** – магистрант, направление «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Социальная психология в образовании», ФППиСН.

**Лаврёнова Татьяна Ивановна** – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и практика социальной работы», ФППиСН.

**Мали Любовь Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика дошкольного и начального образования», ФППиСН.

**Мали Наталья Александровна** - старший преподаватель, кафедра

"Педагогика и психология дошкольного, начального и дефектологического образования", ФППиСН.

**Медведева Ирина Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Прикладная психология», ФППиСН.

**Мрыхина Ирина Ивановна** – магистрант, направление «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Социальная психология в образовании», ФППиСН.

**Мясников Андрей Геннадьевич** – доктор философских наук, доцент, кафедра «Методология науки, социальные теории и технологии», ФППиСН.

**Найдёнова Людмила Ивановна** – доктор социологических наук, профессор, кафедра «Педагогика и психология», ПГТУ.

**Наумова Нина Ильинична** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Теория и методика дошкольного и начального образования», ФППиСН.

**Нестеренко Оксана Юрьевна** – магистр социальной работы, старший преподаватель, кафедра «Теория и практика социальной работы», ФППиСН.

**Николаева Татьяна Александровна** – магистр социальной работы, аспирант, кафедра «Теория и практика социальной работы», ФППиСН.

**Очкина Анна Владимировна** - кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Методология науки, социальные теории и технологии», ФППиСН.

**Памфилова Светлана Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра «Прикладная психология», ФППиСН.

**Петряшкина Ульяна Олеговна** – магистр социальной работы, аспирант, кафедра «Теория и практика социальной работы», ФППиСН.

**Разуваева Лариса Николаевна** - кандидат педагогических наук, доцент; кафедра «Педагогика и психология», ИРРПО.

**Рябова Кристина Сергеевна** – бакалавр (3-й курс), направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФППиСН.

**Саушкина Ксения Игоревна** – слушатель, ИРРПО.

**Синёв Евгений Николаевич** – кандидат философских наук, доцент, кафедра «Методология науки, социальные теории и технологии», ФППиСН.

**Скороходова Татьяна Григорьевна** – доктор философских наук, доцент, кафедра «Теория и практика социальной работы», ФППиСН.

**Тугаров Александр Борисович** – доктор философских наук, профессор, кафедра «Теория и практика социальной работы», декан ФППиСН.

**Удалова Екатерина Сергеевна** – кандидат философских наук, кафедра «Методология науки, социальные теории и технологии», ФППиСН.

**Пензенский государственный университет  
Гуманитарный учебно-методический и научно-издательский  
центр**

**Факультет педагогики, психологии и социальных наук  
Кафедра «Теория и практика социальной работы»**

**XVII СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, АСПИРАНТОВ И СТУДЕНТОВ**

***СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ***

*Ответственный редактор: А.Б. Тугаров*

*Редакционная коллегия:*

*Т.И. Лаврёнова, Т.А. Николаева, Е.Р. Баткаева*

*Компьютерная верстка, макет: Е.Р. Баткаева*

*Электронный вариант: Э.А. Шевцова*

Подписано в печать 01.12.2015. Заказ № 58

Формат 60x84 1/8. Усл. печ. л. 5,5.

Тираж 150 экз.

Пензенский государственный университет  
440026, Пенза, ул. Красная, 40.

Гуманитарный учебно-методический и научно-издательский центр  
Пензенского государственного университета:  
440026, Пенза, ул. Лермонтова, д. 37, корп. 11, каб. 227.  
Телефон: 8 (8412) 54-87-22

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии ИП Соколова А.Ю.

440600, г. Пенза, ул. Кирова, 49, офис № 3. Тел.: 8 (8412)563716