

с е т е в о й   н а у ч н ы й   ж у р н а л   ISSN 2313-8971

# НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

R E S E A R C H   R E S U L T

Том 2 | № 3  
Volume 2

ПЕДАГОГИКА  
И ПСИХОЛОГИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY  
AND PSYCHOLOGY  
OF EDUCATION

Сайт журнала:

*research-result.ru*

сетевой научный рецензируемый журнал  
online scholarly peer-reviewed journal







Том 2, №3. 2016

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 2, № 3. 2016

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Самосенкова Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Разуваева Т.Н.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

РЕДАКТОР АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Петрова С.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

**Ирхин В.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

**Волошина Л.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

**Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Балыхина Т.М.**, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Заслуженный деятель науки РФ, Россия

**Кабардов М.К.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

**Ларских Э.П.**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской Академии информатизации образования, заведующий кафедрой методики начального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Россия

**Никишина В.Б.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

**Реprinцев А.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитательной работы Курского государственного университета, Россия

**Штрекер Н.Ю.**, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

**Рафаэль Гузман Тирадо**, доктор филологии, Гранадский университет, Испания

**Алан Брюс**, доктор социологии, педагогики инноваций, Ирландия

EDITORIAL TEAM:

EDITOR CHIEF: **Tatyana V. Samosenkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Russian Language and Professional Speech Communication at the Institute of Intercultural Communication and International Relations of Belgorod State National Research University

DEPUTY EDITOR CHIEF: **Tatyana N. Razuvaeva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of General and Clinical Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor Lyashenko**, Ph.D. in Philology, Associate Professor EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Petrova**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Chair of Theory, Pedagogic and Methods of Preschool Education and the Fine Arts of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

EDITORIAL BOARD:

**Vladimir N. Irhin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Culture of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

**Ludmila N. Voloshina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Chair of Pre-school and Special (Defectological) Education of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

**Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

CONSULTING EDITORS:

**Tatiana M. Balykhina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the MANPO, Honored Worker of Science, Russia

**Mukhamed K. Kabardov**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russia

**Zinaida P. Larских**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Member of the Russian Academy of Informatization of Education, the Head of Chair of Methods of Preschool Education of Elets State University by the name of I.F. Bunin, Russia

**Vera B. Nikishina**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Health Psychology and Correctional Psychology, Kursk State Medical University, the Ministry of Health of Russia, Russia

**Aleksandr V. Reprintsev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Social Pedagogy and Methods of Educational Work of Kursk State University, Russia

**Nina Y. Shtreker**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Dean of Chair of Preschool Education of Kaluga State University by the name of K.E. Tsiolkovsky, Russia

**Rafael Guzman Tirado**, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

**Alan Bryus**, Doctor of Sociology, Pedagogy of Innovation, Ireland

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.

Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»

Publisher: Belgorod State National Research University

Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia

Publication frequency: 4 / year

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<b>Андрэ Луис Араужо Куниа, Присила Бранкинио Шавер</b> Базовое образование педагогов в Бразилии: вызовы и возможности обучения студентов с инвалидностью	<b>3</b>
<b>Богатырева Ю.И., Калугина Е.С.</b> Угрозы информационного воздействия на учащихся и методы противодействия им в образовательной организации	<b>8</b>
<b>Волошина Л.Н., Серых Л.В.</b> Смыслы интеграции педагогической науки и практики в современном профессиональном и дошкольном образовании	<b>14</b>
<b>Ирхин В.Н., Абрамова В.В.</b> Содержание и направленность развития школьной педагогики здоровья в Приднестровье	<b>18</b>
<b>Клеиди Кабрал Алварис</b> Программа «Да, есть такой способ!» в защиту права на полное и счастливое детство	<b>25</b>
<b>Московкин Л.В., Сильвина Л.В.</b> Персоналии в обучении русскому языку как иностранному: Ф.М. Достоевский	<b>29</b>

### ПСИХОЛОГИЯ

<b>Алёхин А.Н., Локтева А.В.</b> Образ родителей у подростков с донозологическими формами алкоголизации	<b>36</b>
<b>Гут Ю.Н., Кабардов М.К.</b> Исследование предпосылок девиантного поведения подростков	<b>42</b>
<b>Миличевич Н., Пејич Б., Комленич М., Цветанович И.</b> Отношение студентов психологии к оценке знаний и творчества	<b>49</b>
<b>Мусийчук М.В., Роберто Валдес Пуэнтес, Мусийчук С.В.</b> Юмористические задачи как средство развития эмоционального интеллекта	<b>56</b>

## CONTENTS

### PEDAGOGICS

<b>André Luiz Araújo Cunha, Priscila Branquinho Xavier</b> Basic education of teachers training in Brazil: challenges and possibilities of teaching students with disabilities	<b>3</b>
<b>Bogatyreva J.I., Kalugina E.S.</b> Threats of information impact on pupils and methods of their counteraction in the educational organization	<b>8</b>
<b>Voloshina L.N., Seryh L.V.</b> Meanings of integration of the pedagogical science and practice in the modern professional and preschool education	<b>14</b>
<b>Irkhin V.N., Abramova V.V.</b> The content and orientation of the development of school health pedagogics in Transnistria	<b>18</b>
<b>Cleide Cabral Alvares</b> The program “Tem jeito sim” (free translation: “Yes, there’s a way”) in defense of the right for the full and happy childhood	<b>25</b>
<b>Moskovkin L.V., Silvina L.V.</b> Personalia in Russian as a foreign language teaching: F.M. Dostoevsky	<b>29</b>

### PSYCHOLOGY

<b>Alekhin A.N., Lokteva A.V.</b> The image of parents of teenagers with preclinical forms of alcoholization	<b>36</b>
<b>Gut J.N., Kabardov M.K.</b> A study of the prerequisites of deviant behavior of teenagers	<b>42</b>
<b>Milicevic Nebojsa, Pejic Biljana, Komlenic Miroslav, Cvetanovic I.</b> The attitudes of students of psychology in grading knowledge and creativity	<b>49</b>
<b>Musiychuk M.V., Roberto Valdés Puentes, Musiychuk S.V.</b> Humorous tasks as a means of emotional intelligence	<b>56</b>

ПЕДАГОГИКА  
PEDAGOGICS

УДК 376.3

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-3-7

André Luiz Araújo Cunha<sup>1</sup>  
Priscila Branquinho Xavier<sup>2</sup>

**BASIC EDUCATION OF TEACHERS TRAINING IN BRAZIL:  
CHALLENGES AND POSSIBILITIES  
OF TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES**

1) Pontifical Catholic University of Goiás, 134, R. 235, 76 – Setor Leste Universitário, Goiânia, State of Goiás, Brazil; E-mail: aluizcunha7@gmail.com

2) Institute of Education, Science and Technology of Goiás, Rua 75, 46 – Setor Central, Goiânia – GO, 74055-110 Goiânia, State of Goiás, Brazil; E-mail: priscilabranquinox@gmail.com

*Translated from Portuguese into English by:  
Joanna Paulina Jakuszko, MA in Psychology*

**Abstract**

The Brazilian Educational Laws and Guidelines (LDB) and the Federal Constitution of Brazil ensure the right for education to everyone and ensure the social inclusion of minorities groups. This paper focuses on the relation between the teacher education and teaching blind students in math and present initial studies of a research in the State of Goiás, Brazil. The research was motivated by the necessity of the confrontation of the reality by a group of teachers and researches. The documents that guide the Brazilian education, doctoral thesis, master's thesis, papers available in electronic formats with full access, scientific reports periodic of Education and Mathematical Education and Pedagogical Project Courses – PPC's – were analysed. It is expected from this research to provide paths to teaching blind students in math collaborating with teacher formation. Moreover, it is presented how the reality of teacher's abilities looks like while process of work with students with disabilities.

**Key words:** inclusive education; teaching; visually impaired; disabilities; educational law.

Андрэ Луис Араужо Куниа<sup>1</sup>  
Присила Бранкинио Шавер<sup>2</sup>

**БАЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В БРАЗИЛИИ:  
ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

1) Гояс Епископский Католический университет,  
г. Гояния, штат Гояс, Бразилия; E-mail: aluizcunha7@gmail.com

2) Гояс Институт образования, науки и техники, г. Гояния, штат Гояс, Бразилия;  
E-mail: priscilabranquinox@gmail.com

**Аннотация**

Бразильские образовательные законы, основные принципы LDB, конституция Бразилии гарантируют право на получение образования всем желающим и обеспечивают социальную интеграцию групп меньшинств. В данной статье основное внимание уделяется взаимосвязи между образованием учителей и их способностью обучать слепых студентов математике. Также в работе нашли отражение первоначальные результаты исследования в штате Гояс, Бразилия. Обращение к данной проблеме было мотивировано необходимостью противостояния реальности. Проведен анализ документов, регламентирующих бразильское образование, докторских и кандидатских диссертаций, ресурсов, имеющих в электронном формате с полным доступом, научных докладов в периодических изданиях по проблемам математического образования. Ожидается, что результаты настоящего исследования будут использованы педагогами в организации математического образования студентов с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; обучение; ослабленное зрение; инвалидность; закон об образовании.

## INTRODUCTION

The Inclusion policies for people with special needs have achieved notoriety and prominence in society. Researches show an increasing matriculations numbers in regular schools and the reduction of those in special schools. This leads to think about formation of teachers, in this article specifically math, and the inclusion of students with visual impairment. This overview will provide information to assess the effective actions on inclusion of students and raise challenges and obstacles to overcome.

## METHODOLOGY

This research is a bibliographical nature starting from journals, books, dissertations/theses and articles in the areas of Education and Mathematics Education, official documents and speeches that guide the Brazilian basic education, as well as educational projects in pedagogy courses and degree in mathematics.

### 1. Inclusion policies for the disabled in Brazil

The right to education of persons with disabilities (with special needs) is made possible since 1946 by Ministerial Decree. In 1947, the Benjamin Constant Institute (IBC) in partnership with the Getulio Vargas Foundation in Rio de Janeiro promoted the first course of specialization of teachers in the didactics of the Blind and, with the creation of the Guidelines and Framework Law – LDB n.4.024, art. 88, 1961, people with disabilities are «included» in the general education system, pointing out that the education of exceptional should, if possible, fall within the general education system in order to integrate them in the community [1]. However, only in the Brazilian Constitution of 1988, art. 208, it is that the disabled person is replaced, preferably attendance in regular school system.

V.E. Bishop [4] presents a literature review on the issue of inclusion of disabled people in regular school in the United States. According to the author, the effective inclusion of the visually deficient student (DV) is the process of promotion of child's development from the beginning of life, and effective school preparation to meet his/her educational needs.

Regarding to the Brazilian reality, the Statute of Children and Adolescents ensures the Law 8069/90 that «a child and adolescent with disabilities receive specialized care», still: «None of child or adolescent will be a subject to any form of negligence, discrimination, violence, cruelty and oppression, punished according to the law any attack, by act or omission to their fundamental rights» [2, p. 11].

In this meaning, the following questions arise: how the education is organized, and therefore the special education, and what are the objectives of the education plan in course in Brazil?

Nereide Saviani [10, p. 15] lists objectives presented in documents and speeches: higher profitability of basic education, with an emphasis on mathematics, sciences, language, information technology; selection and evaluation of professionals (promotion, dismissal, payment, merit); greater demands for access to higher education; restructuring of public spending (increasing the number of students per class and per teacher, there is no investment in infrastructure and salaries); resources only for the poorest (but with appeal to community collaboration); reform of the education system (decentralization / municipalization); a new concept of public unlinked state (responsibility of civil society, community).

In June 1994, in Salamanca, Spain, the publication of the *Declaration of Salamanca and action lines about special educational needs*, reaffirms its commitment to «give schools greater educational effectiveness» [3, p. 5], supported by the National Coordination for the Integration of persons with Disabilities (CORDE) in public manifesto, where the inclusive school will «help them to be economically active and provide them with the skills necessary for adult life» [1, p. 42], recognizing people with deficient as a potential to work. It is important to have «a properly designed life by scheduling your space being, which should integrate harmoniously with the collective being, in that way a person will be more successful in life» [7, p. 44 ].

In 2006 it was approved by the Organization of United Nations (OUN), the Convention about the Rights of Persons with Disabilities in which Brazil is a signatory. It was established on that Convention, that states should structure an inclusive education system, passing through all levels of education. The strategies adopted should ensure that people with disabilities are placed in the free education system and quality. In this same vein, in 2008, was promulgated the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education, whose objectives are to «(...) Ensure the school inclusion of students with disabilities, global development disorders and high skills/giftedness, orienting education systems to ensure: access to regular education, with participation, learning and continuity in higher levels of education; mainstreaming of special education from early childhood education to higher education; offer specialized educational services; teacher training for specialized education, and other education professionals for inclusion; involvement of family and community; architectural accessibility, transport, the securities, communications and information; and inter-agency coordination in the implementation of public policies» [1, p. 14].



According to the report, special education becomes the pedagogical proposal of the school. In this sense: organizing special education on the perspective of inclusive education, providing the instructor functions, translator / interpreter and interpreter guide, as well as monitor or caregiver to students in need of support on hygiene activities, food, locomotion, among others that require constant help in daily school life [1, p. 17].

According to statistics from the Brazilian Ministry of Education, released in March 2016, 56.6% of Brazilian schools have students with disabilities included in ordinary classes. In 2008 it was 31%. The document also shows the number of students enrolled in special education on different educational levels. It

is observed, for example, that the number of students enrolled in early childhood education, which in 2007 was approximately 25,000 students, in 2015 passed to over 500,000. In primary education the number of students enrolled in special classes and exclusive schools fell from 200,000 in 2007 to 10,000 registrations in 2015. The enrolment of students with disabilities in regular classes (students included) increased from about 200,000 in 2007 to nearly 600,000 in 2015. The number of students enrolled in special education classes common in high school, also presents significant growth from 2007 to 2015. As we can see in a chart below, the blue line – the number of enrolments in special classes and exclusive schools has decreased [3].

Special education - number of enrollment in secondary school - Brazil - 2007 - 2015



Source: Ministry of Education [3, p. 16].

According to the document, the increase of the number of students in special education is in line with the challenges posed by the National Education Plan, which explains that the universalization should include this part of the population, with ages ranging from 4 to 17, preferably in the regular school system [3].

It is observed that, although the proposal of the inclusion of students with disabilities in regular classes in various levels of education, it appears in several studies that teachers who work with disabled students do not have adequate training to promote the inclusion of these students [11].

2. Teacher training and the challenges of special education.

According to the National Guidelines for Special Education in Basic Education, teachers are considered to be qualified to work in common class with special educational needs students, when they prove that in their formation the special education contents have been included – to promote the development of skills and values to be able to: understand the special educational needs of students and enhance inclusive

education; flexible pedagogical action in different areas of knowledge adequately to the special learning needs; continually assess the effectiveness of the educational process to meet special educational needs and ultimately acting as a team, including specialist teachers in special education [2].

From the social, cultural and political scenario presented, and still thinking in mathematics education, the question that arises is: which didactic and methodological principles proposed in teacher formation which favours the learning of students with visual impairment?

To answer the question referred, sought to authors analyze the curriculum organizational structure of higher education, as well as the contents to be taught by teachers to students in primary and secondary education. Regarding the formation of teachers in pedagogy courses, Gatti points to the fact that «among public universities analyzed, no discipline intended for the substantive content of each area» [5, p. 33], it can be understood that discussions will take place in discipline of methodology or, that the teachers during formation already have the knowledge.

And the courses analyzed in the same survey, only 18% of the courses have specific teaching for math content being: numerals, four fundamental operations, fraction, problem solving. Still, with regard to special education, Sign Language appears in all courses for mandatory (Decree 5626 of Dec. 22, 2005), and issues relating to special education and inclusion are not charged to teachers in competitive examination for the public.

Highlights Vitaliano and Dall' Acqua in the Curriculum Guidelines for the exact area courses, the emphasis is found on preserving the traditional content. In specific the Curriculum Guidelines for Mathematics courses, the authors claim that «manifested a concern with the contribution that learning mathematics can offer on the formation of individuals to exercise their citizenship» [11, p. 115].

In this sense, analyzing 24 curriculum matrices of institutions offering degree courses in mathematics classroom, Martins [8] claims to have not found the menus none of the focus approach specifically for teaching blind people, neither on language nor production of teaching materials for students with special educational needs. In 87.5% of the surveyed institutions, there was the presence of Sign Language course. The unpreparedness of teachers to deal with pupils with special educational needs in inclusive classes is today's challenge.

Faced with the facts, there is a gap between theory and practice, or rather between official documents and effectiveness in preparation for work with DV students.

3. Cultural development of the possibility to overcome the physical differences

L.S. Vygotsky wrote about the general laws and equal development for *all* children, considering the specificity only on the way we perceive the world where «the blind and deaf-mutes are like a natural experiment which shows that the cultural development of behavior is not related necessarily to this or that bodily function» [12, p. 868], and also the plethora of cultural / school intervention possibilities: the development of higher mental functions is possible only by way of cultural development, whether by the line of the field of foreign culture media (speech, writing, arithmetic), or by the line of the internal improvement of own functions (development of voluntary attention, logic memory, abstract thinking, concept formation of free will etc.). Research shows that abnormal child usually has delays precisely in this respect. Such development does not dependent on organic dysfunction. That is why the story of the child's cultural development enables us to propose the following thesis: cultural devel-

opment is the main sphere in which it is possible to compensate deficiency.

The development of psychic functions of a student with a visual impairment, according to Vygotsky, is not associated with physical limitations. In this sense, the role of education is to create artificial techniques, a system of signs or adapted to the peculiarities of cultural symbols psychophysiological organization, favoring the assimilation of the subject matter. Vygotsky says that the written language for the blind represents psychophysiological alternative ways of cultural development. Education is able to instill in the blind child, «speech and writing in the proper sense of the words» [12, p. 868].

The challenge teachers are facing, particularly in math, is what the students with visual disabilities need to learn and how to help them to make new school concepts as we build our relations with the world predominantly from visual reference. L.V. Zankov, who «was a co-worker of L.S. Vygotsky and a follower of his theories, conducted a large scale pedagogical experiment at public schools and created a system of developmental education» [6, p. 16]. This system is designed for children with the normal perception functions. However, its great success in teaching mathematics at the primary level may suggest new ways to overcome math challenges in working with DV students and formation of their theoretical thinking.

Analyzing the concept of formation process in DV, Monteiro and Aragon [9] highlight the need to use specific resources for access to information, however, the simple supply of such instruments do not guarantee learning, mediation and interacting. The formation of scientific concepts to the authors, is complex for anyone, because it is a process that involves different situations. The lack of research in the area is one of the factors that, according to the authors, hampers a better understanding of the formation of concepts in DV.

Unfortunately, on both national and international levels, there are a few studies that focus on more detailed analysis on the formation of scientific concepts for students with DV. However, data from international studies corroborate what we say so far. They are unanimous in stating that blindness does not prevent the development and concept formation and the possible difficulties faced by these students are not direct consequences of visual impairment, but the limitations of their experience... That is, the lack of sensory input in their cognitive processes and fragmented information, less complex, undermine the concept for these students [9, p. 6].

As seen in research in the area, the DV presents no obstacle in the teaching and learning and physical limitations do not prevent the development of mental potential of these students. It is noteworthy that the school has a fundamental role in the integral formation of the individual and, even with all the adversities encountered, either in teacher training or the structural conditions of the schools, it should be remembered that education is still the best way to reducing social inequalities.

### CONCLUSION

There were presented in this text the analysis of the main laws regulating the inclusion of the disabled in Brazilian education and the curriculum analysis of teacher training courses, the early grades in Brazil. It was found that the curriculum guidelines do not include training courses that enable teachers, particularly in mathematics, to work with the students with disabilities. Only the discipline of Sign Language is considered in some menus, however, it was found that there is an effectively teacher formation policy to work with DV students. It was also found that the number of students with disabilities enrolled in regular classes in Brazilian Basic Education presented a significant growth in the past eight years, therefore there is a reduction in special classes. It was introduced to further studies in Educational Psychology indicating paths for more inclusive education, emphasizing on the formation of theoretical student's thinking, regardless of physical limitations.

### References

1. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.
2. Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP, 2001.
3. Brasil. Ministério da Educação. Censo Escolar 2015 – Notas Estatísticas. Brasília, 2016. URL: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192) (accessed 15.08.2016).
4. Bishop V.E. Educational inclusion: premise, practice and promise. Anais da Xth World Conference do ICEVI (International Council for Education of People with visual impairment), 1997.
5. Gatti B.A. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / B.A. Gatti; M. Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

6. Guseva L., Sosnowski A. Russian Education in Transition: trends at the primary level // Canadian and International Education. V. 26, № 1 (1997): P. 14-31. URL: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol26/iss1/3> (accessed 15.08.2016).

7. Guseva L.G., Buzunova L.G. Education and spiritual world as a basis for the healthy life strategy / In «Social sciences and public health: theoretical approaches, empirical researches, practical decisions». The proceedings of the 4th international scientific conference on April 20-21, 2014. // Prague: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2014. Pp. 42-49.

8. Martins M.A. Formação continuada de professores para o ensino de Matemática para alunos cegos: construindo coletivamente uma prática docente inclusiva. XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, Minas Gerais, 2015. URL: [http://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/gd13\\_marileny\\_martins.pdf](http://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/gd13_marileny_martins.pdf) (accessed 15.08.2016).

9. Monteiro A.F.B., Aragon G.T. Reflexões sobre o Processo de Formação de Conceitos Científicos em alunos com Deficiência Visual: Contribuições para Professores. Ensino e Aprendizagem de Conceitos Científicos – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, 2015. URL: <http://www.xenpec.com.br/anais2015/resumos/R1124-1.PDF> (accessed 15.08.2016).

10. Saviani N. Educação escolar brasileira em tempos neoliberais: discurso da qualidade = destruição da escola pública. Trabalho apresentado no Congresso Pedagogia 97. Havana, 1997. Cuba, mimeo.

11. Vitaliano C.R., Acqua, M.J.C. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. Revista Teias. V. 13, N. 27: Pp. 103-121, jan – abril, 2012.

12. Vygotsky L.S. Defektologia i uchenie o razvitií i vospitanii nenormálnogo rebionka / Problemy defektologii. Moscow: Prosveschenie, 1995. Tradução de Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Denise Marques. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2011. 37(4): Pp. 861-870.

### About the authors:

**André Luiz Araújo Cunha**, Assistant Professor, Teacher of Education, Master Degree in Education

**Priscila Branquinho Xavier**, Assistant Professor, Teacher of Technical Education and Technology, Master Degree in Electrical and Computer Engineering

### Данные авторов:

**Андрэ Луис Араужо Кунья**, доцент, преподаватель образования, магистр в области образования

**Присила Бранкинио Шавер**, доцент, преподаватель технического образования и технологий, магистр в области электротехники и вычислительной техники



УДК 376.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-8-13

**Богатырева Ю.И.,<sup>1</sup>  
Калугина Е.С.<sup>2</sup>****УГРОЗЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ  
НА УЧАЩИХСЯ И МЕТОДЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИМ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

- 1) Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, пр. Ленина, д. 125, г. Тула, 300025, Россия; E-mail: bogatirevadj@yandex.ru
- 2) Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, пр. Ленина, д. 125, г. Тула, 300025, Россия; E-mail: bogatirevadj@yandex.ru

**Аннотация**

В связи с переходом к информационному обществу и широким применением информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе школы вопросы обеспечения информационной безопасности учащихся становятся все более актуальными. В статье рассматривается проблема исследования – угрозы информационного воздействия на учащихся в информационно-образовательной среде и меры противодействия им в образовательных организациях. Теоретические методы: теоретико-методологический и научно-теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме, анализ, моделирование, прогнозирование. Эмпирические методы: исследование и обобщение эффективного педагогического опыта применения мер противодействия и снижения угроз информационного воздействия в образовательных организациях, включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, опытно-экспериментальная работа. В результате проведенного исследования были выделены уровни опасности, приведена классификация угроз, разработан комплекс мер снижения угроз от информационного воздействия в образовательных организациях, проведены внеклассные мероприятия и профилактическая работа с обучающимися, родителями и учителями. На основании полученных в ходе исследования результатов были сделаны следующие выводы: в школах необходимо проводить работу по обеспечению информационной безопасности учащихся, так как дети и подростки подвержены негативному воздействию информации, способной нанести вред их здоровью, психическому и нравственному развитию.

**Ключевые слова:** информационная безопасность; учащиеся; угрозы информационного воздействия; общеобразовательные организации; безопасная информационно-образовательная среда.

**Bogatyreva J. I.<sup>1</sup>  
Kalugina E.S.<sup>2</sup>****THREATS OF INFORMATION IMPACT ON PUPILS  
AND METHODS OF THEIR COUNTERACTION  
IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION**

- 1) L.N. Tolstoy Tula State Pedagogical University, 125 Lenin Ave., Tula, 300025, Russia; E-mail: bogatirevadj@yandex.ru
- 2) L.N. Tolstoy Tula State Pedagogical University, 125 Lenin Ave., Tula, 300025, Russia; E-mail: bogatirevadj@yandex.ru

**Abstract**

In connection with the transition to the information society and the widespread use of information and communication technologies in the educational process of schools, the issues of ensuring information safety of students are becoming increasingly important. The article covers the problem of the threat of information impact on students in the educational environment and the countermeasures to be taken in educational institutions. Theoretical methods: the theoretical-methodological and scientific-theoretical analysis of the literature on the researched topic, analysis, modeling, forecasting. Empirical Methods: the study and generalization of effective pedagogical experience of the countermeasures and reduction of the impact of threats of information in educational institutions, participant observation, questioning, testing, experimental work. As a re-

sult of the study, the authors identified some hazard levels, provided a classification of threats, developed a set of measures to reduce risks from exposure to information in educational institutions, conducted after-school activities and preventive work with students, parents and teachers. Based on these, the following conclusions were made during the study: schools need to work to ensure the information safety of the students, as children and adolescents are exposed to the negative impact of information that could harm their health, mental and moral development.

**Keywords:** information safety; students; the threat of informational influence; educational organizations; safe educational environment.

## ВВЕДЕНИЕ

Сегодня можно наблюдать процесс перехода общества к принципиально новому состоянию, названному учёными информационным обществом. Переход к информационному обществу зачастую приравнивают к смене доминирующих технологий. Однако сами технологии далеко не всегда непосредственно воздействуют на социальную сферу, и, в частности, образование. Более важны те изменения, которые инициируются ими в обществе и влияют на область образования.

Пропаганда экстремизма и терроризма в социальных сетях, возрастающая роль Интернета, отсутствие цензуры становятся не только социальной, но и педагогической проблемой, поскольку напрямую зависит от уровня и качества образованности подрастающего поколения, степени зрелости личности и готовности ее к самореализации в обществе. Поэтому появляется острая необходимость расширять содержание общего образования, вводить в него новые компоненты, которые будут связаны с обучением школьников информационной безопасности. Таким образом, проблема обучения информационной безопасности учащихся в информационно-образовательной среде в настоящее время становится еще более актуальной.

## ФАКТОРЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

В связи с переходом к информационному обществу и повсеместным использованием информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, с трансформацией целей обучения, его нацеленностью на развитие творческой активности учащихся увеличивается роль самостоятельной деятельности школьников с использованием Интернет ресурсов. Состояние информационного пространства интернет-сети на сегодняшний день можно определить, как источник информационного воздействия и угроз информационной безопасности учащихся. Этот фактор не позволяет однозначно расценивать Интернет в качестве благоприятной информационно-образовательной среды. К группе факторов информационной среды, способных стать опасностями информационной безопасности учащихся, стоит отнести следующие:

1. Неподконтрольность, доступность, неограниченный объем поступления информации к ученикам.

2. Присутствие в информационных потоках специфических элементов, которые целенаправленно изменяют психофизиологическое состояние учащихся.

3. Наличие в информационной среде информации манипулятивного характера, которая дезориентирует школьников, ограничивает их возможности в условиях незрелой правовой образованности и в силу возрастных особенностей.

## ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Под информационным воздействием будем понимать целенаправленное производство и распространение специальной информации, оказывающей непосредственное влияние (положительное или отрицательное) на функционирование и развитие информационно-психологической среды образовательных организаций, психику и поведение всех субъектов образовательного процесса.

Реализация национального проекта по подключению всех общеобразовательных организаций Российской Федерации к сети Интернет позволило всем участникам образовательного процесса получить огромные возможности поиска новых, актуальных знаний, доступа к разнообразным библиотекам, медиохранилищам, виртуальным галереям и многим другим ресурсам, необходимым для дальнейшего полноценного существования и профессионального самосовершенствования в информационном обществе. Сегодня в мировой сети Интернет имеется большое количество электронных образовательных ресурсов по разным областям знаний, специализированных порталов, где возможно получение информации по любому интересующему ребенка вопросу.

Прежде чем ответить на вопрос «Что включает в себя система мер по обеспечению информационной безопасности учащихся?» сначала рассмотрим варианты трактовки термина «информационная безопасность» из первоисточников.

Словосочетание «информационная безопасность» в различных контекстах может иметь разный смысл [1, 5, 7]. В Доктрине информационной

безопасности Российской Федерации термин «информационная безопасность» используют в широком смысле и подразумевает «состояние защищенности национальных интересов в информационной сфере, определяемых совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства» [4].

В Законе РФ «Об участии в международном информационном обмене» информационную безопасность определяют следующим образом: «состояние защищенности информационной среды общества, которое обеспечивает ее формирование, применение и развитие в интересах граждан, организаций и государства» [2].

Итак, под информационной безопасностью стоит понимать защищенность информации и поддерживающей инфраструктуры от случайных и преднамеренных воздействий естественного или искусственного характера, которые способны нанести неприемлемый ущерб субъектам информационных отношений, в том числе владельцам и пользователям информации и поддерживающей инфраструктуры [6, с. 18].

Особенность обучения информационной безопасности состоит в том, что мало изучить лишь технические и организационные средства защиты личных данных, нужно прививать нравственность и воспитывать ответственность за использование информации, которая способна причинить ущерб не только личности учащегося, который неумело с ней обращается, но и другим субъектам образовательного процесса.

Следовательно, информационная безопасность в школе является составным понятием, которое включает организационные, технические, правовые и этические аспекты.

### **КЛАССИФИКАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ УГРОЗ**

С точки зрения наиболее опасных для школьника информационных угроз попробуем составить следующую классификацию:

- угрозы обмана с целью наживы и/или физического воздействия;
- угрозы физического, нравственного и психологического воздействия;
- угрозы утечки конфиденциальной информации.

Одним из способов разрешения проблемы информационной безопасности является обучение учащихся адекватному восприятию и оцениванию информации, способности критическому ее осмыслению на базе нравственных и культурных ценностей. И ученикам, и родителям важно знать о том, что виртуальный мир имеет целый

перечень правил, которыми необходимо руководствоваться в процессе работы и общения в сети. Незнанием, неумением использовать основные нормы поведения (в общем, подобные тем, которыми мы руководствуемся в обычной жизни), обусловлено то, что дети показывают в виртуальном пространстве асоциальное поведение, и неосознанно совершают правонарушения в сфере ИКТ, компьютерные преступления.

Также хочется отметить, что на сегодняшний день нет ни одной школьной дисциплины, дающей необходимые знания и умения, подготавливающие учащихся к снижению опасностей динамично изменяющейся информационно-образовательной среды. А между тем, актуализация проблем информационной безопасности учащихся от года к году возрастает, особенно при рассмотрении этой проблемы с позиций информационной социализации [10, с. 105].

В соответствии с российским законодательством информационной безопасностью детей считается состояние защищенности детей, где отсутствует риск, который связан с причинением информацией, в т.ч. распространяемой в Интернете, вреда их здоровью, психическому, физическому, нравственному и духовному развитию [1].

Такую защищенность для ребенка должны обеспечить, в первую очередь, родители и школа. Данная задача не только семейного воспитания, но и школьного.

### **ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Нами разработана система обучения для защиты от информационных угроз школьников, включающая базовые умения работы с информацией, для формирования которых необходимо:

- 1) развитие возможностей критического мышления учащихся (способность анализировать ситуацию, информацию, сопоставлять её с уже известной, делать выводы, сравнения, обобщения);
- 2) обучение выделению источника информации в сложившейся ситуации;
- 3) изменение представления о различных видах предлагаемой информации: недостоверной, непристойной, неэтичной, деструктивной;
- 4) обучение выделению информационной угрозы, пониманию возможности её негативного воздействия (вред жизни, здоровью, учёбе, межличностному общению);
- 5) обучение способности принимать единственно правильные решения в зависимости от сложившейся ситуации (позвонить по нужному номеру телефона, бежать, кричать, сказать взрослым и др.) [3, с. 34].



Также за последнее время в школах более частыми стали попытки несанкционированного доступа к информации, в том числе к персональным данным педагогов и учеников. Противостоять этой тенденции можно, если родители, педагоги, администрация центров образования будут знать и противодействовать угрозам информационного воздействия, которые приводят к материальному ущербу, потере информации.

В результате анализа состояния научно-методологических подходов к решению проблемы информационной безопасности учащихся на современном этапе нами были выделены следующие уровни опасности, которые исходят от угроз информационного воздействия:

– низкий уровень, при котором реализация угрозы может привести к незначительным негативным последствиям для субъектов образовательного процесса;

– средний уровень, при котором реализация угрозы может привести к негативным последствиям для субъектов образовательного процесса;

– высокий уровень, при котором реализация угрозы может привести к значительным негативным последствиям для субъектов образовательного процесса;

– критический уровень, при котором реализация угрозы может привести к потере жизни или здоровья субъектов образовательного процесса [9, с. 428].

### **МЕРЫ СНИЖЕНИЯ УГРОЗ ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ШКОЛЬНИКОВ**

Введение уроков медиабезопасности рекомендовано образовательным учреждениям, начиная с первого класса, в пределах школьной программы. Целью проведения уроков по медиабезопасности является обеспечение информационной безопасности учеников посредством привития им навыков безопасного, ответственного поведения в информационно-телекоммуникационной среде.

К задачам уроков медиабезопасности относятся:

1) ознакомление учащихся с видами информации, которая способна навредить здоровью и развитию несовершеннолетних, запрещена или ограничена для распространения по территории РФ, а также с негативными последствиями распространения подобной информации;

2) информирование школьников о методах незаконного распространения данной информации в сети Интернет и мобильной (сотовой) связи (включая рассылку SMS-сообщений с незаконным содержанием);

3) обучение учеников аспектам международных норм, нормативных правовых актов РФ, ко-

торые регулируют вопросы, касающиеся информационной безопасности несовершеннолетних;

4) обучение учащихся правилам безопасного и ответственного пользования услугами сети и сотовой связи, иными электронными средствами связи и коммуникации, в т.ч. способам защиты от противоправных и других опасных посягательств в сети, конкретно, от способов разрушительного действия на психику детей, таких как кибербуллинг означающий жестокое обращение с детьми в виртуальной среде и буллицид, подразумевающий доведение ребенка до суицида посредством психологического насилия;

5) профилактика у школьников игровой зависимости (игромании, гэмблинга) и интернет-зависимости;

6) снижение риска совершения школьниками противоправных действий с применением информационно-телекоммуникационных технологий.

В процессе уроков медиабезопасности школьники должны научиться делать более полезным и безопасным свое пребывание в Интернете и в информационно-образовательной среде образовательной организации, а именно:

– с критикой относиться к различным сообщениям и другой информации, которую распространяю в сетях Интернет, мобильной (сотовой) связи, с помощью других электронных средств массовой коммуникации;

– уметь отличать достоверную информацию от недостоверной, вредную от безопасной;

– уходить от навязывания учащимся сведений, способных навредить их здоровью, психическому и нравственному развитию, репутации, чести и достоинству;

– разоблачать признаки злоупотребления доверчивостью и неопытностью подростков, попытки их вовлечения в противоправную антиобщественную деятельность;

– распознавать манипулятивные техники, которые используются при подаче рекламной информации;

– с критикой относиться к информационной продукции, которая распространяется в информационно-телекоммуникационных сетях;

– уметь анализировать уровень достоверности данных и подлинность их источников;

– применять меры самозащиты от нежелательных для них сведений и контактов в сетях.

Следует отметить, что медиаобразование выполняет важную функцию защиты от противоправных и манипулятивных действий средств массовой коммуникации, а также предупреждаются криминальные посягательства на детей с

применением информационно-телекоммуникационных сетей.

Обеспечение государством информационной безопасности детей, защита их физического, умственного и нравственного развития во всех аудиовизуальных медиа-услугах и электронных СМИ является требованием международного права: Рекомендации Европейского Парламента и Совета ЕС от 20.12.2006 о защите несовершеннолетних и человеческого достоинства в Интернете, Решение Европейского парламента и Совета № 276/1999/ЕС о принятии долгосрочной плана действий Сообщества по содействию безопасному использованию Интернета посредством борьбы с незаконным и вредоносного содержимого в рамках глобальных сетей [8].

Одной из мер по обеспечению информационной безопасности школьников от угроз информационного воздействия является проведение внеклассных мероприятий с обучающимися и их родителями (законными представителями). Многоэтапный комплекс внеклассных занятий включает разнообразные формы проведения профилактической работы, которые будут способствовать эффективному формированию информационной безопасности у

всех участников образовательного пространства, так как формирование информационной культуры и безопасности – процесс длительный и сложный, но важный и необходимый.

В рамках исследования нами при разработке содержания внеклассных мероприятий учитывались следующие параметры:

- содержательность – содержательный компонент занятий для учащихся (система внеклассных мероприятий, направленных на умение выявлять информационную угрозу);

- эффективность использования методов, приемов и средств проведения занятий с учетом особенностей развития школьников;

- психолого-педагогические условия, такие как практико-ориентированный и личностно-деятельностный характер взаимодействия педагога и учащихся;

- организация работы с родителями.

В таблице представлено календарно-тематическое планирование профилактической работы с обучающимися и родителями, направленной на снижение угроз информационного воздействия.

Таблица

**Календарно-тематическое планирование профилактической работы с обучающимися и родителями**

Table

**Calendar-thematic planning of preventive work with students and parents**

№	Тема мероприятия	Форма	Участники	Сроки
1	Место компьютера в жизни подростков	Социологическое исследование	обучающиеся 5 «Б»; 9 «Б» классов	1 срез – октябрь, 2 срез -март
	Причины и признаки Интернет-зависимости		обучающиеся 9 «Б» классов	
2	Выявление ранних признаков компьютерной зависимости у несовершеннолетних	социологическое исследование	родители обучающихся 5 «Б» и 9 «Б» классов	
3	С компьютером по жизни	викторина	обучающиеся 5 «Б» класса	ноябрь
4	Мы против игромании	Классный час с элементами тренинга	обучающиеся 9 «Б» класса	
5	Компьютер в жизни подростка. Польза или вред?	Родительский все-обуч	родители обучающихся 5 «Б» и 9 «Б» классов	
6	Жизнь виртуальная и жизнь реальная	Брейн-ринг	обучающиеся 5 «Б» класса	декабрь
7	Страдания от кибермании	круглый стол	обучающиеся 9 «Б» класса	декабрь
8	Что такое Интернет?	дискуссионный клуб	обучающиеся 5 «Б» класса	январь
9	Правила безопасности в Интернете		обучающиеся 9 «Б» класса	
10	Правила безопасности и этика в социальных сетях	родительский лекторий	родители обучающихся 5 «Б» и 9 «Б» классов	март
11	Интернет-безопасность	турнир	обучающиеся 5 «Б» класса	март
12	Выбираю безопасность	деловая игра	обучающиеся 9 «Б» класса	

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, рассмотренные меры по обеспечению информационной безопасности учащихся должны обуславливаться, в первую очередь, возрастными, физиологическими и психологическими особенностями детей как формирующейся личности и тем фактором, что они, по сравнению с другими представителями общества, гораздо более подвержены негативному воздействию информации, которая может нанести вред их здоровью, психическому и нравственному развитию.

## Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2010 N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 09.07.2016).
2. Федеральный закон от 04.07.1996 N 85-ФЗ (ред. от 29.06.2004) «Об участии в международном информационном обмене». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10929/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10929/) (дата обращения: 11.06.2016).
3. Богатырева Ю.И. Информационная безопасность школьников в образовательной среде: теория и практика высшей школы. Тула: ТулГУ, 2013. 160 с.
4. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (утв. Президентом РФ 09.09.2000 N Пр-1895) // Российская газета, 28.09.2000. № 187.
5. Мальных Т.А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук Иркутск, 2008. 35 с.
6. Малюк А.А. Информационная безопасность: концептуальные и методологические основы защиты информации. Учебн. пособие для вузов. М.: Горячая линия – Телеком, 2004. 280 с.
7. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы. URL: <http://www.soprotivlenie.org> (дата обращения: 13.08.2013).
8. Пилипенко В.Ф. Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении. Теория и практика / В.Ф. Пилипенко, Н.В. Ерков, А.А. Парфенов. М.: Изд-во «Айрис-пресс», 2006. 192 с.
9. Привалов А.Н. Основные угрозы информационной безопасности субъектов образовательного процесса / А.Н. Привалов, Ю.И. Богатырева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Тула, 2012. Выпуск 3. С. 427-431.
10. Тарасов А.А. Проблемы обеспечения информационной безопасности учащихся // Физическая культура, спорт и здоровье. 2016. Т. 27. С. 104-108.

## References

1. The Federal Law of 29.12.2010 N 436-FZ «On Protection of Children from Information Harmful to their Health and Development.» URL: <http://www.consultant.ru> (date of access: July 9, 2016).
2. The Federal Law of 04.07.1996 N 85-FZ (ed. Of 29.06.2004) «On Participation in International Information Exchange». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10929/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10929/) (date of access: June 11, 2016).
3. Bogatyreva Ju.I. Information Security of Students in the Educational Environment: the Theory and Practice of Higher Education. Tula: TulGU, 2013. 160 p.
4. Doctrine of Information Security of the Russian Federation (approved by. The President of the Russian Federation 09.09.2000 N Pr-1895) // Rossijskaja gazeta, 28.09.2000, № 187.
5. Malyh T.A. Pedagogical Conditions of Development of Information Safety of the Younger Schoolboy: Abstract. diss. ... Cand. ped. Sciences. Irkutsk, 2008. 35 p.
6. Maluk A.A. Information Safety: Conceptual and Methodological Framework for Protection of Information. Training. Manual for Schools. M.: Goryachaya Liniya – Telekom, 2004. 280 p.
7. The National Action Strategy for Children for 2012-2017. URL: <http://www.soprotivlenie.org> (date of access: August 13, 2013).
8. Pilipenko V.F. Provision of Complex Safety in Educational Institutions. Theory and Practice / V.F. Pili-penko, N.V. Erkov, A.A. Parfenov. M.: Izd-vo «Ajris-press», 2006. 192 p.
9. Privalov A.N. The Main Threats to Information Safety of the Subjects of the Educational Process / A.N. Privalov, Ju.I. Bogatyreva // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. Tula, 2012. Vypusk 3. Pp. 427-431.
10. Tarasov A.A. Problems of Information Safety of Students // Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorovie. 2016. V. 27. Pp. 104-108.

## Данные авторов:

**Богатырева Юлия Игоревна**, профессор кафедры информатики и информационных технологий, доктор педагогических наук, доцент

**Калугина Елизавета Славомировна**, студент факультета математики, физики и информатики

## About the authors:

**Bogatyreva Julia Igorevna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Professor of the Department of Informatics and Information Technologies

**Kalugina Elizaveta Slavomirovna**, Student, Faculty of Mathematics, Physics and Informatics



УДК 378

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-14-17

Волошина Л.Н.<sup>1</sup>  
Серых Л.В.<sup>2</sup>

**СМЫСЛЫ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ  
И ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
И ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

- 1) Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308015, Россия; E-mail: Voloshina\_l\_1@bsu.edu.ru  
2) Белгородский институт развития образования, ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: seryh\_lv@beliro.ru

**Аннотация**

В статье определяются смыслы и целевые ориентиры интеграции педагогической науки и практики в обновлении системы дошкольного и непрерывного педагогического образования. С целью решения актуальных проблем дошкольного и профессионального образования в Белгородской области используются новые типы взаимодействия между наукой и практикой в рамках научно-образовательных кластеров и региональных проектов. Научно-образовательный кластер способствует развитию инновационной деятельности в регионе, повышению профессиональной компетентности педагогов. В процессе реализации проекта «Создание региональной системы личностного развития дошкольников в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» («Дошкольник Белогорья») разработана программа физического развития дошкольников «Выходи играть во двор», направленная на развитие ребенка как субъекта двигательной, игровой, познавательной-исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** смысл; целевые ориентиры; интеграция; система дошкольного образования; педагогическая наука и практика; кластер; непрерывное педагогическое образование.

Voloshina L. N.<sup>1</sup>  
Serykh L. V.<sup>2</sup>

**MEANINGS OF INTEGRATION OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE  
AND PRACTICE IN THE MODERN PROFESSIONAL  
AND PRESCHOOL EDUCATION**

- 1) Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308015, Russia; E-mail: Voloshina\_l\_1@bsu.edu.ru  
2) Belgorod Institute of Education Development, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: seryh\_lv@beliro.ru

**Abstract**

Meanings and targets of integration of pedagogical science and practice are defined in this article. New types of interaction between science and practice within scientific educational clusters and regional projects are used to solve the urgent problems of pre-school and professional education in Belgorod region. The scientific educational cluster contributes to the development of innovative activity in the region and the improvement of professional competence of teachers. The program of physical development of preschool children «Come out to Play in the Yard» is designed within the realization of the project «The Creation of the Regional System of Preschool Children`s Personal Development in Terms of Implementation of the Federal State Educational Standard of Preschool Education». It`s aimed at the development of a child as a subject of motor, gaming and research activity.

**Keywords:** meaning; targets; integration; pedagogical science and practice; cluster; constant pedagogical education.

К числу вызовов, с которыми сталкивается педагог в современном дошкольном образовании, относится динамичность его содержания и условий профессиональной деятельности. Необходимость реагировать на происходящие изменения,

адаптироваться к быстроменяющийся педагогической действительности требует активного участия педагогов в инновационных процессах. Как свидетельствует анализ исследований Асмолова А.А., Белой К.Ю., Майера А.А. современный

этап развития системы дошкольного образования характеризуется массовой инновационной практикой. Набирает темпы процесс разработки и публикации вариативных программ. Каждый педагогический коллектив, согласно федеральному государственному стандарту дошкольного образования (*далее* – ФГОС ДО), вправе реализовать авторские образовательные программы и технологии, выбирать программы и формы взаимодействия участников образовательного процесса. Осознание педагогами смысла происходящих изменений в немалой степени связано с принятием ключевых идей обновления дошкольного образования: гуманизации, демократизации, личностно-ориентированной направленности вариативности.

Однако, как показывает анализ современной ситуации, педагоги дошкольных организаций испытывают трудности в отборе программ, соотношении их со спецификой и условиями деятельности организации, возможностями кадрового потенциала, в согласовании целевого, содержательного и организационного компонентов основной образовательной программы. Они недостаточно информированы о видовом разнообразии программ, их методологических и методических основах и особенностях.

Несмотря на то, что изданы Методические рекомендации по использованию Примерной основной образовательной программы дошкольного образования при разработке образовательной программы дошкольного образования в образовательной организации, осмысление инновационных процессов в системе дошкольного и профессионального образования не завершено. Прогнозирование перспектив развития систем дошкольного и непрерывного педагогического образования, основывается на глубоком анализе научных и прикладных аспектов обновления содержания, технологий, форм их организации.

Целью нашего исследования стало выявление смыслов и целевых ориентиров взаимодействия педагогической науки и практики в условиях динамичного изменения системы дошкольного и непрерывного педагогического образования

Методы исследования: теоретический анализ, синтез, моделирование, анализ педагогического опыта.

На наш взгляд, одним из значимых факторов, позволяющих преодолеть существующие проблемы, наращивать потенциал дошкольных организаций и учреждений высшего образования, создавать условия для развития профессиональных и личностных качеств педагога является научно-методическое сопровождение, которое обеспечивается интеграцией педагогической науки и прак-

тики в определении ценностных ориентаций и смыслов образовательной деятельности. Анализ современных исследований свидетельствует о том, что создание взаимодействия нового типа между наукой и практикой, объединение ресурсов научного и образовательного комплекса, диверсификация источников финансирования научных изысканий позволяет:

во-первых, выявлять целевые ориентиры, образовательные приоритеты в системе дошкольного и непрерывного педагогического образования и на этой основе обновлять их содержания;

во-вторых, выдвигать и обосновывать новые требования к качеству профессиональной практики в условиях социального партнерства и диалога;

в-третьих, осуществлять быструю передачу научно-методических разработок и рекомендаций в педагогическую практику;

в-четвертых, обеспечивать научно-методическое сопровождение образовательного процесса в дошкольном учреждении в ВУЗе, объективно, с позиции ориентации на методологические основы и современные тенденции развития дошкольного и профессионального образования оценивать эффективность и воспроизводимость инновационного опыта.

Организация научно-образовательных кластеров в регионе обеспечивает развитие новых форм интеграции науки и практики. Структурно-функциональная модель, концептуальные основы, ведущие направления деятельности регионального инновационного образовательного комплекса, созданного на базе факультета дошкольного начального и специального образования Педагогического института НИУ БелГУ представлены в журнале «Дошкольное воспитание».

Остановимся на осмыслении первых результатов реализации его целевых ориентиров. При этом нам следует рассмотреть вопрос о понятии «смысл». Для Г.П. Щедровицкого смысл – это «особая действительность, создаваемая исследователем, при статической фиксации процессов понимания» [9, с. 561]. Там же смысл – это общая соотношенность и связь всех относящихся к ситуации явлений [9, с. 564].

На наш взгляд, организация деятельности проектных и творческих групп в достаточной степени обеспечивает объединение усилий педагогической науки и практики в решении актуальных проблем дошкольного и профессионального образования. В настоящее время в условиях взаимодействия кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования НИУ БелГУ и кафедры дошкольного и начального образования ОГАОУ ДПО «Белгородский институт разви-

тия образования» и региональных дошкольных организаций успешно реализуется проект «Создание региональной системы личностного развития дошкольников в условиях реализации ФГОС дошкольного образования («Дошкольник Белогорья»)). Инновационная идея проекта состоит в разработке и внедрении парциальных программ по физическому, познавательному, социально-коммуникативному, художественно-эстетическому и речевому развитию дошкольников с учетом ФГОС дошкольного образования, которые направлены на обеспечение целостного образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях региона. Кроме программ по основным направлениям развития дошкольников с учетом требований ФГОС дошкольного образования и социокультурных традиций региона, подготовлены методические пособия для воспитателя по организации образовательного процесса, информационное обеспечение (презентации, дидактический материал в электронном виде) для реализации программы педагогами дошкольного образования, специализированные консультации для родителей и педагогов, рабочие тетради для детей.

Особенность данных программ состоит в том, что развитие дошкольников происходит на основе социокультурных традиций Белгородской области. Социокультурные ценности не могут быть переданы напрямую через воспитательное мероприятие, для освоения социокультурного опыта ребенку необходимо соответствующее переживание, ощущение сопричастности. Культура народа, преданность Отчизне, гордость за свою страну не транслируется посредством педагогических воздействий, требуется кропотливая тонкая работа по «выращиванию» патриотических чувств. Истоки высших человеческих эмоций такие, как любовь к Родине, «лежат в переживаниях раннего детства» (А.В. Запорожец). Познавательное развитие дошкольника неотделимо от чувственного. В познавательном процессе когнитивный, аффективный и деятельностный компоненты тесно переплетены и составляют единое целое: представления ребенка, как элементы наглядно-образного мышления, яркие и насыщенные часто трудно вербализуются, т.к. формируются в большей степени за счет произвольных процессов. Поэтому ознакомление детей с малой Родиной, направленное на становление основ гражданской идентичности и патриотизма, целесообразно выстраивать как приобщение ребенка к социокультурным ценностям семьи, общества и государства посредством формирования и развития событийной общности детей и взрослых.

Развивающие программы дошкольного образования разработаны на основе сложившихся в отечественной науке культурно-исторического и деятельностного подходов к развитию детей дошкольного возраста с учетом современных разработок (исследовательских проектных, информационно-коммуникационных). В программах по физическому развитию «Выходи играть во двор» (под ред. Володиной Л.Н.), познавательному развитию «Здравствуй, мир Белогорья» (Серых Л.В., Репринцева Г.А.), социально-коммуникативному развитию «Мир Белогорья, я и мои друзья» (Волошина Л.Н., Серых Л.В.) использован модульный принцип планирования содержания, каждый модуль конкретизируется темами занятий. Материал изложен в соответствии с основными закономерностями психического развития ребенка, становлением его потребностей и интересов, адекватных возрасту, полу, индивидуальным способам поведения, с учетом актуальных для дошкольного детства видов деятельности и социокультурных традиций региона. Технология реализации программ представлена тематическим планами и конспектами, предусматривающими использование различных средств, форм и методов организации образовательного процесса, оптимальное сочетание специфических видов детской деятельности, включение элементов развивающей среды. Педагогическая диагностика, представленная в каждой программе, позволяет оценить индивидуальное развитие ребенка по каждому из направлений.

Вектор новаторских разработок при создании программы «Выходи играть во двор» направлен на развитие вариативной системы физического воспитания дошкольников. Программа разработана на основе передовых идей о восстановлении игрового пространства детства одного из научных направлений НИУ БелГУ и лучших образовательных практик дошкольных учреждений региона. Ведущей идеей программы является идея развития дошкольника, как субъекта двигательной, игровой, познавательно-исследовательской деятельности. В программе нашли отражение совокупность условий, ситуаций выбора, стимулирующих развитие детской субъектности в таких ее проявлениях, как самостоятельная двигательная деятельность. Ее содержание направлено на позитивную социализацию, педагогическую поддержку инициатив и познавательной активности ребенка, становление ценностей здорового образа жизни.

Программа учитывает климато-географические условия региона, отражает его культурные и спортивные традиции. Модульное построение программы, позволяет участникам



образовательного процесса, при необходимости, заменить отдельные модули, не меняя содержание программы. Большое значение при реализации программы придается организации культурных практик, с целью проявления детьми самостоятельности и двигательного творчества в игровых и двигательных видах деятельности.

Выстраивание системы нового типа взаимодействия педагогической науки и практики, социальный диалог и социальное партнерство имеет смыслы, как для системы дошкольного, так и для системы профессионального образования.

В системе дошкольного образования:

- обновляется содержание, технологии, формы организации дошкольного образования
- создается развитая структура поддержки инновационной деятельности и вариативности дошкольного образования;
- стимулируется внедрение результатов научных исследований и инновационного опыта в практику.

В профессиональном образовании:

- осуществляется преемственность всех уровней образования, построение целостной системы непрерывного образования педагогов;
- обеспечивается качество профессиональной подготовки, оптимизация его сроков;
- осуществляется успешное закрепление выпускников в образовательных учреждениях

Вывод: В целом достигаются общие целевые ориентиры развития дошкольного и профессионального образования, повышения эффективности использования инноваций в образовательной организации, повышения уровня профессиональной мобильности и компетентности педагогов дошкольных организаций и выпускников университета.

#### Список литературы

1. Белая К.Ю. Научно-методическая работа в ДОО // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2015. №10.
2. Волошина Л.Н. Интеграция педагогической науки и практики // Дошкольное воспитание. 2016. №1. С. 111-115.
3. Волошина Л.Н. Выходи играть во двор. Парциальная программа по физическому развитию дошкольников. Белгород: изд. БелИРО. 2015.
4. Майер А.А., Тимофеева Л.Л. Взаимосвязь проблем развития детства и перспектив развития дошкольного образования // Сетевой журнал «Научный результат». Серия «Педагогика и психология образования». 2014. №1. С. 59-64.
5. Мелекесов Г.А., Ерофеева Н.Е. Образовательный мастер подготовки педагогических кадров // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2014. №3 (164).
6. Серых Л.В., Шинкарева Л.В. Проблемы и перспективы реализации ФГОС в дошкольных образова-

тельных организациях Белгородской области // Фундаментальные исследования. 2015. №2. С. 4008-4012.

7. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе. Казань: РИЦ «Школа». 2010.

8. Методические рекомендации по использованию примерной основной образовательной программы дошкольного образования при разработке образовательной программы дошкольного образования в образовательной организации // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2015. №10. С. 9-18.

9. Щедровицкий Г.П. Смысл и значения. Избранные труды. М., Шк. культ. полит. 1995. С. 561-564.

#### References

1. Belaya K.Y. Scientific and Methodical Work in Preschool Education // A Reference Book for Senior Teachers of Preschool Institutions. 2015. №10.
2. Voloshina L.N. The Integration of Pedagogical Science and Practice // Preschool Education. 2016. №1. Pp. 111-115.
3. Voloshina L.N. Come out to Play in the Yard. The Partial Program for Physical Development of Preschool Children. Belgorod: Publishing House BELIRO, 2015.
4. Mayer A.A., Timofeeva L.L. The Link between the Problems of Childhood Development and the Prospects of Preschool Education // Online Journal «Research Result». Series «Pedagogics and Psychology of education». №1 (2014): Pp. 59-64.
5. Melekesov G.A. Erofeeva N.E. Education Master of Teachers' Training // Bulletin of the Orenburg State University. 2014. №3(164).
6. Serykh L.V., Shinkareva L.V. Problems and Prospects of Implementation of the Federal State Educational Standard in Preschool Educational Institutions of Belgorod Region // Fundamental research. 2015. №2. Pp.4008-4012.
7. Smirnov A.V. The Educational Cluster in Innovative Training at the University. Kazan: Publishing House «School», 2010.
8. Guidelines of Using the Educational Program of Preschool Education // A Reference Book for Senior Teachers of Preschool Institutions. 2015. №10. Pp. 9-18.
9. Schedrovitsky G.P. Meaning and Significance. Selected works. M.: Cult. pol. School, 1995. Pp.561-564.

#### Данные авторов:

**Волошина Людмила Николаевна**, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, доктор педагогических наук, профессор

**Серых Лариса Викторовна**, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук, доцент

#### About the authors:

**Voloshina Lyudmila Nikolaevna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Preschool and Special (Defectological) Education

**Serykh Larisa Viktorovna**, PhD, Associate Professor, Head of Department of Preschool and Primary Education

УДК 371.7 (478)

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-18-24

Ирхин В. Н.<sup>1</sup>  
Абрамова В. В.<sup>2</sup>

**СОДЕРЖАНИЕ И НАПРАВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ  
ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЯ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ**

- 1) Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия; E-mail: irhin@bsu.edu.ru.
- 2) Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, ул. 25 Октября, д. 188, г. Тирасполь, 3300, Приднестровская Молдавская республика; E-mail: batut-Tir-08@yandex.ru

**Аннотация**

В статье представлены содержание и направленность развития школьной педагогики здоровья в Приднестровской Молдавской республике (ПМР) за последние четверть века. В ходе исследования установлено, что наряду с доминирующим до недавнего времени гигиеническим подходом в школьной педагогике здоровья ПМР обозначилась тенденция комплексного подхода к решению проблемы воспитания здорового поколения, развития здоровьесориентированных образовательных систем в республике создаются условия для интегрированного и инклюзивного обучения особенных детей, усиливается внимание к формированию нравственного и социального компонентов здоровья школьников, развитию этнокультурного аспекта педагогики здоровья. Полученные результаты позволили раскрыть существенные характеристики и особенности школьной педагогики здоровья в ПМР; целостно представить генезис школьной педагогики здоровья в ПМР в постсоветский период; определить направления развития школьной педагогики здоровья в ПМР на современном этапе; выявить позитивный опыт сохранения, укрепления и формирования здоровья приднестровских школьников. Имеющиеся результаты имеют прогностический характер для проектирования организации школьной системы образования как в ПМР, так и в России.

**Ключевые слова:** школьная педагогика здоровья; развитие; Приднестровская Молдавская республика.

Irkhin V.N.<sup>1</sup>  
Abramova V.V.<sup>2</sup>

**THE CONTENT AND ORIENTATION OF THE DEVELOPMENT  
OF SCHOOL HEALTH PEDAGOGICS IN TRANSNISTRIA**

- 1) Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia; E-mail: irhin@bsu.edu.ru
- 2) Taras Shevchenko Transnistrian State University, 188, 25 October St., 3300, Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic; E-mail: batut-Tir-08@yandex.ru

**Abstract**

The article presents the content and direction of the development of school health pedagogics in the Pridnestrovian Moldavian Republic (PMR) over the past quarter century. The study found that in addition to the dominant until recent time hygienic approach to PMR school health pedagogics, the trend of using an integrated approach to healthy generation problems of education, development oriented on health education systems creates the conditions for an integrated and inclusive education for children with special education needs in the country, increased attention to the formation of moral and social components of school health, the development of ethno-cultural aspects of health education. The results obtained allowed to reveal the essential characteristics and features of school health pedagogics in the PMR; holistically to provide the Genesis of school health pedagogics in the PMR in the post-Soviet period; to determine the direction of development of school health pedagogics in the PMR at the present stage; to identify the positive experience of maintaining, strengthening and health formation of Transnistrian schoolchildren. The available results are predictor for design organization of the school system both in the PMR and Russia.

**Keywords:** school health pedagogy; development; Pridnestrovian Moldavian Republic.

**Введение (INTRODUCTION).**

В условиях модернизации российской школы, её интеграции в мировое образовательное пространство закономерным представляется целенаправленное изучение, объективный анализ и выявление позитивного опыта в области педагогики здоровья в нашей стране и за рубежом, в частности, в странах бывшего СССР. Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет определить общие направления развития школьной педагогики здоровья как на международном, так и национальном уровнях, эффективные способы здоровьесориентированной деятельности, которые могут быть использованы в отечественной школьной практике при сохранении национальных образовательных традиций.

Среди стран бывшего СССР, утверждающих идеи педагогики здоровья в школах, ПМР занимает особое место, поскольку её государственная политика в гуманитарной области нацелена на интеграцию в образовательное пространство России, педагоги-практики успешно используют наработки российских ученых по сохранению, укреплению и формированию здоровья учащихся. Кроме того, в ПМР накоплен значительный опыт обеспечения здоровья школьников как на государственном уровне, так и в рамках деятельности отдельных организаций общего образования.

**Основная часть (MAIN PART).**

Изучение научной литературы [1–11] показывает, что имеется достаточно материала по проблеме обеспечения здоровья школьников и развитию системы образования в зарубежных странах. Однако в научной литературе слабо представлен анализ процессов, происходящих в системе образования стран бывшего СССР. Вне поля зрения исследователей остается содержание и направление развития педагогики здоровья Приднестровья.

Знакомство с научной литературой в области педагогики здоровья, нормативно-правовыми документами, практическим опытом обеспечения здоровья школьников ПМР позволило выделить противоречия:

– между необходимостью исследования особенностей, направлений развития, целей, содержания, моделей и технологий сохранения, укрепления и формирования здоровья учащихся в школах Приднестровья, и недостаточной разработанностью теоретического обоснования рассматриваемой системы;

– между объективно растущей потребностью в интеграции российского школьного образования с образовательной системой Придне-

стровской Молдавской республики, в частности, за счет совершенствования системы обеспечения здоровья учащихся, и недостаточным исследованием положительного опыта решения обозначенной проблемы в Приднестровье.

**Цель работы (PURPOSE RESEARCH)**

Указанные противоречия выражаются в форме научной проблемы исследования: каковы особенности, направления развития педагогики здоровья в ПМР. Решение этой проблемы составляет цель исследования.

**Методы исследования (METHODS OF RESEARCH)**

В своем исследовании мы использовали теоретические (обобщение научных фактов, моделирование, научное прогнозирование и проектирование) и эмпирические (изучение и обобщение передового педагогического опыта, наблюдение, опрос, изучение документов и результатов деятельности участников образовательного процесса) методы исследования, а также методы педагогических измерений (анкетирование, тестирование, качественный и количественный анализ деятельности участников эксперимента).

**Результаты исследования и их обсуждение (RESULTS OF RESEARCH AND THEIR DISCUSSION)**

Государственную политику ПМР в области общего образования претворяют в жизнь 162 организации общего образования, отличающиеся видовым многообразием и вариативностью реализуемых ими программ. Сохранение, укрепление и формирование здоровья школьников является приоритетной государственной задачей, о чем свидетельствуют принятые в ПМР различные законодательные акты. Например, Закон Приднестровской Молдавской республики «Об охране здоровья граждан» (№ 29-З от 16 января 1997 года) определяет основные направления государственной политики в области охраны здоровья граждан. Приоритет профилактических мер указан в качестве одного из основных принципов охраны здоровья граждан. Закон, по сути, закрепил в качестве доминирующего *гигиенический подход* в образовании. Его основу составляет принцип сохранения здоровья, а сущность заключается в снижении внешних отрицательных факторов воздействия на здоровье учащихся как путем принятия государственных программ «Профилактика ВИЧ/СПИД-инфекции и болезней, передающихся половым путем (БППП), в ПМР» на 2005–2009 и на 2010–2014 годы; «Онкология (2006–2010; 2011–2015 годы); комплексной профилактики кариееса у детей «Детям – здоровые



зубы» на 2004–2013 годы; «Иммунизация населения ПМР» на 2006–2010 и на 2011–2015 годы; «Профилактика туберкулеза на 2011–2015 годы», так и посредством регламентации образовательного процесса и отдельных его видов, учета гигиенических требований и норм к организации предметно-пространственной среды, использованию оборудования и т. д.

Принципиальное значение для развития педагогики здоровья в ПМР имела Государственная целевая программа «Образование и здоровье» на период 2005–2009 гг., которая ставила целью создание социальной системы образовательно-медико-психологической направленности для решения проблемы сохранения здоровья детского населения. В целях реализации программы «Образование и здоровье» во многих образовательных учреждениях был разработан план комплексных мероприятий, направленных на оздоровление детей, профилактику заболеваний, пропаганду ЗОЖ, развитие физической культуры. Определены основные направления взаимодействия медицинских работников школьных учреждений и поликлиник, педагогов, родителей, что позволяет обеспечить своевременное медицинское обследование детей, их лечение и оздоровление. Таким образом, обозначилась *тенденция комплексного подхода* к решению проблемы воспитания здорового поколения приднестровцев.

Для воспитания культуры здоровья учащихся в отдельных школах вводятся уроки здоровья, реализуется валеологический потенциал содержания школьных предметов, проводится внеклассная и внешкольная валеологическая воспитательная работа. Педагоги стремятся приобщить школьников к занятиям в спортивных секциях, привлечь к участию в массовых физкультурных и валеологических мероприятиях, в школах создаются и работают творческие объединения: кружки, секции. Осуществляется физкультурно-оздоровительная работа: расширяются возможности выбора школьниками содержания обязательных занятий физической культурой (в рамках Концепции физического воспитания детей и молодежи в ПМР (утв. постановлением правительства ПМР № 318 от 10.12.2015 г.) обозначена возможность наполнения вариативной части урока по физической культуре непрограммным содержанием), проводится утренняя зарядка, как обязательная форма занятий физическими упражнениями с учащимися 1–9 классов заявлена физкультминутка на каждом уроке, во всех школах проводится «День здоровья» для всех параллелей; организуется спортивно-массовая

работа. Для детей с ослабленным здоровьем организованы занятия физкультурой в специальных медицинских группах, постоянно совершенствуется программа такого рода занятий.

Для улучшения материальной базы физкультурно-оздоровительной работы была принята государственная целевая программа «Обеспечение спортивным оборудованием и инвентарем организаций образования ПМР на 2013–2017 гг.». К сожалению, тяжелое финансово-экономическое положение ПМР не позволяет в полной мере реализовать программу обеспечения образовательных учреждений спортивным оборудованием, что особенно важно с учетом введения стандартов общего образования. Так, по данным МП ПМР потребность в спортивном оборудовании составляет 31 130 190 рублей [5].

Благотворное влияние на развитие педагогики здоровья ПМР оказало тесное сотрудничество с российскими учеными (В.И. Бондин, В.Н. Ирхин, Ф.И. Собянин и др.) и вузами (ФГБОУ ВПО «Южный федеральный университет», ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»). В рамках международного сотрудничества с коллегами из НИУ «БелГУ», на факультете физической культуры и спорта ПГУ им. Т.Г. Шевченко была создана НИЛ «Физическая культура и спортивная медицина». Одно из направлений научной деятельности лаборатории было связано с решением проблемы обеспечения здоровья школьников, в том числе путем распространения концепции развития здоровьеориентированной образовательной системы (В.Н. Ирхин, 2002) [6]. Все это привело к реализации в деятельности приднестровских школ здоровья *системного подхода*.

В настоящее время в школах большое внимание уделяется созданию здоровой предметно-пространственной среды: по итогам реализации государственной программы «Школьная мебель» кабинеты оборудованы мебелью в соответствии с ростовой градацией; проводится работа по озеленению и дизайну рекреаций и классных комнат; функционируют спортивные залы, в некоторых школах – тренажерные залы, рекреационные площадки (например, с установкой столов для настольного тенниса).

В ПМР созданы условия для обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. В республике функционирует 13 специальных (коррекционных) образовательных учреждений различных видов, в которых создана специальная коррекционно-развивающая образова-

тельная среда, обеспечивающая адекватные условия, оздоровления, реабилитацию и социальную адаптацию. В целях реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение специального коррекционного образования по месту жительства и возможности постоянного проживания в семье государством создаются условия для *интегрированного и инклюзивного обучения* данной категории детей, как дошкольного, так и школьного возраста. В организациях дошкольного и общего образования функционируют 122 специальных коррекционных классов или группы, в которых осуществляется педагогическая поддержка и психологическое сопровождение учащихся, создаются условия, где дети могут работать в индивидуальном темпе, в комфортной психологической атмосфере, в ситуации гарантированного успеха.

Еще одним вектором развития педагогики здоровья в ПМР стало усиление внимания к формированию *нравственного и социального компонентов здоровья школьников*. В качестве основы деятельности по духовно-нравственному развитию, воспитанию и социализации детей и молодежи коллегией Министерства просвещения утверждена Государственная программа гражданско-патриотического воспитания «Мы – народ Приднестровья», реализация которой на различных уровнях образования начата с 2014 учебного года.

Население Приднестровья составляют представители 35 национальностей – русские, украинцы, молдаване, евреи, болгары, белорусы, гагаузы, татары и др. Данное обстоятельство предопределило развитие *этнокультурного аспекта педагогики здоровья*. С одной стороны, были исследованы теоретико-методологические основы педагогической защиты и поддержки учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве (О.В. Гукаленко, 2000), поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося (И.В. Колоколова, 2001), личностно-ориентированный подход в управлении поликультурной школой (А.Г. Мафтей, 2007) и т. д. С другой стороны, – в качестве вариативной части школьной образовательной программы разработан курс «Живем в мире и согласии», цель которого – через игровую и учебную деятельность, краеведческую работу с детьми и их родителями воспитывать сознательных граждан и патриотов своей родины, знающих и любящих свой родной край, стремящихся и умеющих ответственно управлять его жизнедеятельностью, сохранять и

преумножать его природный, экономический и культурный потенциал.

Важным направлением укрепления здоровья является летний оздоровительный отдых школьников, определены мероприятия, стимулирующие двигательную активность, творческий потенциал школьников: Республиканский физкультурно-спортивный конкурс «Семейные старты»; Республиканские физкультурно-оздоровительные турниры школьников «Старты надежд» (учащиеся 3–4 классов); «Смелые и ловкие» (учащиеся 5–6 классов); «Спортивная смена» (учащиеся 7–8 классов); Спартакиада школьников ПМР; Республиканская Олимпиада по предмету «Физическая культура»; Республиканский слет туристско-школьников ПМР (учащиеся 7–11 классов).

Первоочередными задачами школ ПМР является создание условий для успешной социализации обучающихся; формирование ЗОЖ и обеспечение безопасности детей. Например, в Тирасполе на базе МОУ «ТСШ № 4», «ТСШ № 7», «ТСШ № 17» открыто 15 спортивных классов с общей численностью 349 учащихся. Для учащихся спортивных классов созданы необходимые условия: сбалансированный режим учебы и тренировок, бесплатное питание, что позволяет реализовать способности обучаемых по различным спортивным направлениям: легкая атлетика, академическая гребля, гребля на байдарках и каноэ, стрельба из лука, велоспорт, баскетбол, футбол, гандбол, бокс, греко-римская борьба и дзюдо.

Анализ опыта здоровьесберегающей деятельности показал, что такая работа осуществляется во многих образовательных учреждениях Приднестровья. Так, например, в организациях образования Рыбницы и Рыбницкого района довольно успешно проходила апробация программ по теоретико-технологическим основам развития здоровьесберегающего пространства школы и воспитанию ЗОЖ (Г.М. Брадик), была организована экспериментальная деятельность по апробации линии учебных пособий «Мое здоровье» для 2-4 классов. Всего в эксперименте приняло участие 9 образовательных учреждений с охватом 782 учеников. В отдельных школах г. Бендеры разрабатывают здоровьесберегающую организацию педагогического процесса, основанную на приобщении детей к ЗОЖ, увеличении двигательной активности учащихся, повышении интенсивности физических упражнений, широком использовании в занятиях подвижных и спортивных игр, в том числе на удлиненных переменах. Реализуется комплекс профилактических и оздоровительных мероприятий: регулярные комплекс-

ные медицинские обследования учащихся, создание банка данных о состоянии их здоровья; первичная профилактика заболеваний, оздоровление учащихся с функциональными отклонениями, с начальными формами заболеваний; направление в поликлинику детей с хронической патологией для прохождения противорецидивных курсов под руководством врачей-специалистов; организация горячего и витаминизированного питания; проведение коррекционной (ЛФК, коррекция зрения) и просветительской работы с учащимися, учителями, родителями.

Тираспольские школы осуществляют работу по созданию здоровьесберегающей инфраструктуры (организация художественно-творческого и спортивного досуга детей и физкультурно-оздоровительной работы, качественного горячего питания, деятельности вспомогательных служб (психолого-логопедической, социально-правовой и др.), рационального учебного процесса; витаминизации пищевого рациона, профилактики и динамического наблюдения за состоянием здоровья учащихся). Организуют различные формы учебно-образовательной деятельности с реализацией здоровьесберегающих технологий, коррекционно-оздоровительную деятельность (занятия в группах коррекционной гимнастики и логопедических группах), оздоровительные мероприятия.

Комплексная оценка деятельности организаций общего образования по сохранению и укреплению здоровья учащихся [2, с. 4–12] показала наличие в отдельных школах ПМР как достаточного здоровьеразвивающего потенциала, так и немалого числа проблем. Так, лучше всего обстоит дело с организацией и активностью оздоровительной и спортивно-массовой работы. Состояние санитарно-технического оснащения школы и ее инфраструктуры, организации работы пищеблока, включая наличие дополнительных источников получения продуктов питания, находится на среднем уровне. Хуже всего развита оздоровительная инфраструктура (наличие медицинского и стоматологического кабинетов, спортивной базы и дополнительных оздоровительных компонентов). Стоит отметить отсутствие ставок медработников и валеологов в школах. Опрос учителей показал, что большинство участников педагогического процесса понимают и принимают цель школы, содействующей здоровью учащихся, примерно 80% педагогов используют здоровьесберегающие методы обучения.

Таким образом, анализ инновационного опыта приднестровских школ свидетельствует о раз-

витии разных видов здоровьесориентированной педагогической деятельности:

- развитие здоровьесберегающего пространства школы путем реализации школьных программ «Здоровье» (Рыбницкие школы), «Школа – территория здоровья» (ТСШ № 5), «Интеллект и здоровье» (ТСШ № 9), «Здоровье и образование» МОУ «Дубоссарская гимназия № 1» и др.;

- совершенствование организационно-педагогических условий проведения основных форм занятий физическими упражнениями на основе реализации индивидуального подхода к обучению учащихся на уроках физкультуры и во внеклассных формах спортивно-массовой работы;

- осуществление пропаганды ЗОЖ, применение различных форм двигательной активности, направленных на восстановление работоспособности, профилактику нарушений осанки и т. п.;

- модернизация физкультурно-оздоровительной работы (уроки здоровья, валеоминутки, уроки физкультуры, внеклассная деятельность, классные часы радости, занятия в кружках и секциях, совместные мероприятия с родителями, игры, соревнования, праздники, походы, экскурсии, дни и декады здоровья, занятия в группах коррекционной гимнастики и логопедических группах);

- применение личностно-ориентированного обучения, различных приемов создания здорового психологического климата на уроках и повышения интереса к изучаемым предметам, здоровьесохраняющей организации учебного процесса на уроке и др.

Наиболее успешной можно признать работу «Бендерской гимназии № 1» (руководитель, к. п. н. О.Е. Подгорная) [10]. В гимназии создана кафедра «Здоровье», на которой работают врач-специалисты, средний медицинский персонал, преподаватели ОБЖ, физического воспитания, ЛФК, психологии и логопед; функционируют лечебный, процедурный, фитотерапевтический кабинеты, кабинеты окулиста, массажа, физиотерапевтических процедур; используются фиточаи, физиопроцедуры, лечебный массаж, функциональное тестирование, релаксация, витаминизация и иммунопрофилактика учащихся; реализуются профилактические программы «Правильная осанка», метод с использованием проверочной таблицы зрения Сивцева, определяется индекс здоровья.

При всех противоречиях и трудностях, характерных для развития здоровьесориентированного школьного образования в Приднестровье, наблюдается некоторое снижение заболеваемости школьников. Так, согласно



данным ГУ «Республиканский центр гигиены и эпидемиологии» Министерства здравоохранения и социальной защиты ПМР, общая заболеваемость учащихся общеобразовательных учреждений в ПМР в 2013 г. снизилась на 42,38‰ (с 874,68‰ в 2012 г. до 832,3‰ 2013 г.), темп убыли составил «-4,8%». Согласно результатам профилактических осмотров детей и подростков за 2013–2014 гг. на 1000 осмотренных детей отмечается снижение заболеваемости детей в возрасте до 17 лет с понижением остроты слуха на 0,8‰, дефектами речи на 0,2‰, отставанием в физическом развитии на 0,36‰. В то же время, анализ заболеваемости школьников разных возрастных групп свидетельствует и о некотором увеличении количества детей с понижением остроты зрения на 1,8 % в 1-х классах и 0,9 % в 5–9-х классах, с нарушением осанки на 1,8 % и сколиозом на 2,5 % в 10–11 классах.

#### **Заключение (CONCLUSIONS)**

Итак, изучение генезиса приднестровской педагогики здоровья позволило показать динамику качественных изменений содержания, форм организации здоровьесберегающей деятельности, достигнутых с момента возникновения в 1990 году рассматриваемой системы по настоящее время. На основе анализа научной литературы, периодики, статистических и экспериментальных данных, опроса педагогов в исследовании определены основные направления развития педагогики здоровья в ПМР: *гигиеническое; этнокультурное; комплексного решения обеспечения здоровья учащихся; развития здоровьесберегающих образовательных систем; приоритетного развития нравственного и социального компонентов здоровья школьников; интегрированного и инклюзивного обучения учащихся.*

Негативное влияние на развитие педагогики здоровья в ПМР оказывает сложное социально-экономическое положение республики, связанное как с непризнанностью государства, так и с непростой социально-политической ситуацией в странах-соседях – Молдове и Украине. В то же время, активная здоровьесберегающая деятельность приднестровских педагогов и представителей государственной власти, всемерная поддержка со стороны Российской Федерации, интеграция с российской системой образования, тесные контакты с российскими учеными, – все это следует рассматривать в качестве положительных факторов развития педагогики здоровья в Приднестровье. Перспективными направлениями развития педагогики здоровья в ПМР является актуализация потенциала народной педагогики здоро-

вья; выстраивание преемственной связи всех звеньев системы образования на идеях педагогики здоровья; разработка и реализация социокультурной модели школы здоровья; осуществление стратегии многовекторного развития школ здоровья Приднестровья. Проведенное исследование открыло перспективы для сравнительного изучения и анализа Приднестровского и российского опыта здоровьесберегающей деятельности, разработки механизмов и технологий обеспечения здоровья школьников.

#### **Список литературы**

1. Абаскалова Н.П., Ирхин В.Н., Маджуга А.Г. Педагогика здоровья: новый этап: Монография. Стерлитамак: Изд-во «Фобос», 2014. 242 с.
2. Абрамова В.В., Ковалева Р.Е. Оценка здоровьесберегающей деятельности организаций общего образования ПМР // Формирование здорового образа жизни студентов и учащихся средствами образования. Сборник материалов 6 всеукраинской НПК с межд. участием. Каменец-Подольск, 2012. С. 4–12.
3. Бродик Г.М. Реализация потребностно-информационного подхода в валеологическом образовании подростков: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 167 с.
4. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической защиты и поддержки учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: Дис. ... доктора пед. наук. Ростов н/Д, 2000.
5. Доклад о результатах деятельности Министерства просвещения ПМР в 2014 году. URL: <http://minpros.info/index.php> (дата обращения: 07.07.2016).
6. Ирхин В.Н. Теория и практика отечественной школы здоровья: Монография. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. 279 с.
7. Ирхин В.Н. Школы здоровья Белгородчины: учебно-методическое пособие. Белгород: ИПЦ «Полиатра», 2010. 188 с.
8. Ковалева Р.Е. Технология подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности на основе модульного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2014. 194 с.
9. Мафтей А.Г. Личностно-ориентированный подход в управлении поликультурной школой: Дис. ... канд. пед. наук. Тирасполь, 2007. 215 с.
10. Подгорная О.Е. Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2005. 210 с.
11. Miculis C.P., Mascarenhas L.P., Boguszewski M.C., & de Campos, W. Physical activity in children with type 1 diabetes. Journal de Pediatria. 2010. № 86 (4). Pp. 271–278.

### References

1. Abaskalova N.P., Irkhin V.N. Madzhuga A.G. *Health Psychology: a New Stage: Monograph*. Sterlita-mak: Publishing House of the «Phobos», 2014. 242 p.
2. Abramova V.V. Kovaleva R.E. Estimation of Health Saving Activity of Organizations of General Education of PMR // Formation of a Healthy Lifestyle of Students and Pupils through Education. The collection of materials with 6 Ukrainian NPK Intl. participation. Kame-netz-Podolsk, 2012. Pp. 4-12.
3. Bradik G.M. The Implementation of a Need-information Approach in Valeological Education of Teenagers: Dis. ... Cand. ped. Sciences. St. Petersburg, 2000. P. 167.
4. Gukalenko O.V. Theoretical and Methodological Bases of Pedagogical Support and Protection of Migrant Students in a Multicultural Educational Space: Dis. ... The doctor ped. Sciences. Rostov n / D. 2000.
5. Report on the Activities of the Ministry of Education of PMR in 2014. URL: <http://minpros.info/index.php> (date of access: July 7, 2016).
6. Irkhin V.N. Theory and Practice of the National School Health: Monograph. Barnaul: Publishing House of the Belarusian State Pedagogical University, 2002. 279 p.
7. Irkhin V.N. Health Schools of Belgorod Region: a Teaching Manual. Belgorod: CPI «Politerra», 2010. 188 p.
8. Kovaleva R.E. The Technology of Preparation of Future Teachers for Activities Oriented on Health, Based on a Modular Approach: Dis. ... Cand. ped. Sciences. Belgorod, 2014. 194 p.
9. Maftey A.G. A Person-oriented Approach in the Management of a Multicultural School: Dis. ... Cand. ped. Sciences. Tiraspol, 2007. 215 p.
10. Podgornaya O.E. Designing a Comprehensive School Health-space Means a Student-centered Education: Dis. ... Cand. ped. Sciences. Rostov n / D 2005. 210 p.
11. Miculis C.P., Mascarenhas, L.P., Boguszewski, M.C., & de Campos, W. Physical activity in children with type 1 diabetes. *Journal de Pediatria*. 2010. N.86 (4). Pp. 271–278.

### Данные авторов:

**Ирхин Владимир Николаевич**, профессор кафедры теории и методики физической культуры, доктор педагогических наук, профессор

**Абрамова Валентина Владимировна**, доцент кафедры гимнастики и спортивных единоборств, кандидат педагогических наук, доцент

### About the authors:

**Irkhin Vladimir Nikolaevich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture

**Abramova Valentina Vladimirovna**, PhD, Associate Professor, Department of Gymnastics and Combat Sports

УДК 373

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-25-28

Cleide Cabral Alvares

**THE PROGRAM «TEM JEITO SIM» (free translation: «YES, THERE'S A WAY») IN DEFENSE OF THE RIGHT FOR THE FULL AND HAPPY CHILDHOOD**

Colégio Nacional. Av. Felipe Bueno Campos, 1 – Chácara Ipirorã, Shopping Park, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, Zip Code: 38425 – 080; E-mail: cleide.alvares@nacionalnet.com.br

#### Abstract

The article presents the pedagogical project developed in Colégio Nacional, a Brazilian educational institute that works with all levels of public education, from Kindergarten to High School. The project called «Tem Jeito Sim» («Yes, there's a way») was designed to achieve the principal aim of making both the world and society better through education. It is based on Brazil's National Curriculum Basis for Childhood Education and is founded on the principles of educational psychology developed by L.S. Vygotsky and his school. The self-awareness of a child and his/her interactions with a pedagogue and adults lead to the realization of child's cognitive and emotional potential. The age stages of this development are briefly described, and each stage has a corresponding element of the presented program. Partially this approach can be compared with the Reggio Emilia paradigm and the Zankov educational system. Child's perceptions and actions that are guided into the right direction empower his/her personality and create the world of childhood. This way the child's right for the full and happy childhood is ensured through primary school, which lays the foundation for further education.

**Key words:** pre-school education; relaunching; childhood appreciation; rights

Клеиди Кабрал Алварис

**ПРОГРАММА «ДА, ЕСТЬ ТАКОЙ СПОСОБ!»  
В ЗАЩИТУ ПРАВА НА ПОЛНОЕ И СЧАСТЛИВОЕ ДЕТСТВО**

Национальный колледж. Av. Felipe Bueno Campos, 1 – Chácara Ipirorã, Shopping Park, г. Уберландия, штат Минас Жерайс, Бразилия, Zip Code: 38425 – 080; E-mail: cleide.alvares@nacionalnet.com.br

#### Аннотация

В данной статье представлен педагогический проект, проводимый Национальным Колледжем, бразильским образовательным учреждением, которое работает на всех уровнях базового образования от детского сада до средней школы. Проект «Tem Jeito Sim» («Да, есть такой способ») был создан для достижения главной цели образования – улучшения нашего общества. Он опирается на Основы содержания Бразильского народного образования для дошкольных учреждений и учитывает принципы педагогической психологии, разработанные Л.С. Выготским и его учениками. Самосознание ребенка и его взаимодействия с педагогикой и взрослыми ведут к реализации познавательного и эмоционального потенциала ребенка. Возрастные этапы этого развития кратко описаны, и каждый этап имеет соответствующий элемент в представленной программе. В определенной мере этот подход можно сравнить с парадигмой Реджо-Эмилия и образовательной системой Л.В. Занкова. Восприятие и действия ребенка, направленные в верное русло, расширяют возможности его индивидуальности и создают мир детства. Таким образом, начальная школа обеспечивает право ребенка на полное и счастливое детство, что закладывает основу для дальнейшего образования.

**Ключевые слова:** дошкольное образование; повторный запуск; ценность детства; права ребенка.

«Colégio Nacional» is an environment of learning placed in Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. In 2016, this educational institution reaches its mature stage, completing 30 years of work devoted to high

quality education and committed with our time, our place and our people.

With care and respect for the various stages of the human being development, the institution,



through its Pedagogical Nucleus, rethought its teacher training cycles and proposed a new didactic and a new methodology that could propitiate the accompaniment of their students in their specificity, differences and singularities.

There is not a way to develop a critic and participative subject, a moral and intellectually independent person, men and women historically inserted in their time and place, nor construct a citizen focused on a common good, if in their educative processes it is not assured the human needs, the potentialities and difficulties that «WE» pass through during the transformation process. Looking over the «human», before looking over the pedagogical, turned into the premise and object of the interventions on the teaching-learning process of all our students.

Assuring the goals of our educational program, our teachers created four different projects. The «ME» Project, focused on Childhood Education, with the aim of granting the kids the processes of construction of their personal identity; the Project «ME IN...», dedicated to the first stage of Elementary School is focused on building a feeling of «belonging» and on valuing the local culture. The Project «ME WITH...», directed to the second part of Elementary School, searches for an interactive partnership, the sustainability and the protections of regional and local spaces. And finally, the Project «ME FOR» is directed to High School students that will become propositional and sensitive students to the national problems and necessities, by means of broadening the acquired knowledge.

The educational projects, developed through active methodologies and formative evaluation processes, find on learning expectations the possibility of developing cognitive skills, specific skills important to reasoning, communication and language. Moreover, they promote the appropriation of the learning contents which will allow the understanding about several areas of knowledge in their specific natures.

#### CHILDHOOD EDUCATION.... NOT CHILDHOOD TEACHING

The National Basis and Guidelines (*LDB – Lei de Diretrizes e Bases*) and the National Curriculum Basis for Childhood Education, which regulate the Brazilian educational guidelines, point out the necessity of breaking with welfarist practices that have marked the history of the Brazilian children for a long time. These documents define the child as a historical subject with their own rights; a child who plays, imagines, fantasizes, desires, learns, watches, experiences, narrates, questions and builds senses over the nature and over the society, producing culture.

These guidelines mobilized the researchers of our school to search for theoretical frameworks that could consolidate this premise and help them with the «reconstruction» of our educators thinking. The researchers found inspiration in the «Pedagogy of Listening» and in some educational practices founded in the city of Reggio Emilia, in Italy.

The «Hundred Languages of Children» [4] became the indicator of the pedagogical practices of our teachers who from the children prefiguration or ideas started to elaborate projections of the spaces where they interact and relate, documenting the tasks with videos, images, drawings or texts.

The kindergarten of national (public) school is not just a physical space for the performance of daily activities. It is a place of the formation of internal culture of a child, his/her spiritual values and the high ethical principles of a growing adult. In kindergarten there is respect to the lives of children and their families. There are always «attentive ears» to children's needs. We as pedagogues and supervising adults must know children's opinions, beliefs, myths and fears.

Here we should speak about the inter-relations, about the personal and collective commitment that compose overall responsibility of children and adults. We believe that children are prepared for general and moral education and they can always use their great potential based on psychological functions that they have developed to the date. Children can be powerful in their actions; they can be creative and courageous in their perceptions.

Children and educators come in a tight and constant interaction during education and extra-curricular activities, and it is important for adults to understand and properly apply the basics of the communication theory [6]. Indeed, children are just forming their communicative skills and developing the platform for interpersonal relations that will be used for collective work within school classes and for the formation in formal groups.

Children come from families with different ethnic, social, cultural backgrounds. This is especially true not only due to the globalization of modern society, but also because the society of Brazil, which is a federal state, is composed by diverse multicultural and multilingual groups. The emerging field of pedagogy, ethnopedagogy [6], can help educators in these country solve urgent problems of providing the universal and equal education to all children, while supporting their personalities and developing their unique talents.

It has been proven by the history of multicultural nations that it is important that individuals respect

their origin, their own history, which includes the history of their family, their community and their country. Individuals who respect themselves and their spiritual values will be subsequently more respectful and patient towards others with their own cultural values. It is impossible to know the history of others without knowing our own history. We know that this was a root for many social conflicts, therefore, if one respect oneself it is easier for him/her to understand the others.

Without realizing that the human society is composed of individuals who differ in their views, experiences, and attitudes, and without deep respect for these personal differences, including beliefs, habits, and cultures, we cannot lay the path towards the humanistically equal society and cannot hope for the collective work. Thus, the «There is a Way (Tem Jeito Sim)» programme, through the «Me With (Eu Com)» project and the discipline of «Science and Citizenship (Ciência e Cidadania)», aims at achieving the autonomy of persons involved in the creation of knowledge, and therefore at strengthening the teacher-student relationships that form a collaborative partnership within this framework.

The children started to compose a learning community, which along with their pairs, their teachers and the school staff participate on the elaboration of knowledge and experiences from the school and family daily life.

The teacher becomes now a provocative agent of learning situations through a careful listening that is also inspired by stimulation to dialogue, relationship and participation. The teacher's intervention is significant to build meanings, helping the children to propose an idea, shape it as a hypothesis and try it as a proper idea. The teacher's function becomes more that of a questioning agent instead of a facilitating one. By means of a careful listening, the teacher documents processes, discusses situations, prepares images and contexts, reanimates relevant situations, analyzes behaviors and participates of the contexts production.

The detailed study of these processes has been done at primary school by L.V. Zankov [5]. He investigated theoretical ideas of L.S. Vygotsky on educational psychology [9] by the means of the large-scale pedagogical experiment at schools [10]. Its results were then used to develop a comprehensive system of developmental education, which significantly improved the quality of elementary school education.

The curriculum developed by the Childhood Education professionals break limits and starts to depict the daily routine through the creation of meanings about what happens around the children. It is not set-

tled in pre-defined actions, subject to reproductions without analysis or reflections.

The projections created by the teachers are configured in flexible planning with initial hypothesis about groups of children, been subject to changes and modifications during the process. They are very different from the programs that are built on plans based on pre-defined curriculums, official programs or impersonal stages of global development.

There is no need to show ready-made concepts to the child who does not know yet his/her possibilities and have the need to find out the undiscovered. It is knowledge built from inside out, sewed from the neuro connections, which associates, discriminates, empowers and discovers new operating structures. These developing processes create the child's psyche that will underline his/her personality as an adult [7].

The Experience Fields determined on our national law, guide these projections preserving the specificities of children until six on the following axes: a) «me», «the other» and «us»; b) body, gestures and movements; c) the listening, the speaking, the thought and the imagination; d) lines, sounds, colors and images; e) spaces, time, quantities, relations and transformations. They contribute not only to guide an instructor but also to point out precious indicators about abilities poorly explored or even neglected by the teachers.

The nature, embraced in its magnitude, joins the learning moments providing noticeable phenomena to the students, who create theories from their perceptions. Nothing is presented, everything is received, nothing is stated, everything is questioned, nothing is ready yet, but everything is ready to be built.

There is a brain plasticity which is developed from the relations established among the children, the children and the social and physical environment, the children and themselves, because knowledge is not linear and it needs both emotional and cognitive interactions.

It is in respect to the maturing processes, both neural and affective, that occupies the senses, the perceptions and the feelings searching for answers and meanings. They need to encounter contradictions that point out the right and the wrong, the good and the evil, the personal and the collective, the struggle, the agreement, the competitions.

The individuality and the collectivity in this educational purpose allow us to wonder about the differences and singularities and the need of a careful look over the creeds and established values. The agreements, rules, determinations and routines tend to be created in favor of a common good.

The physical space on this proposal acts like a third educator provoking the students to take a stance in front of objects, situations, relations and contexts, inspiring the establishment of a connection between the cognitive, the affective and the psychomotor. The meeting with the environment creates the desire and the intention.

The visual aesthetic arrangement along with the organization of space makes awakening to the sensibility, to the beauty, the homely and the caring. The osmotic function supported in its structure grants the flow from the inside out and from the outside in, in every room of our school.

The dimensions of the caring and the educating intertwine in this Project ensure essential rights to children like coexist, play, participate, explore, communicate, self-knowing, feed, rest and other hundreds of rights that only that who owns «hundreds of languages» is able to have.

There is no routine, but the daily life in school provides significant learning situations for both educators and children. We tend, this way, to value what is real, what can be a daily experience. Kids feel, touch, try, do, relate, explore what is around to learn about themselves and learn the world they live in. There is appreciation of the children main role and its authorship as well of the work in small groups and the collective and cooperative work.

The gathering of data, the organization and comprehension of the documents during the educational experience will constitute the assessment process of the Childhood Education which being incorporated into the daily practice of teachers will make possible the collective meeting and the progress of investigations, analysis and reflections. The dialogues with the children will be the basis to the self-assessment as well as the individual and group assessments.

Inspired on Piaget's psychogenetic conceptions, on Vygotsky's historical and cultural conception, on Bruner's learning theory [3], on Malaguzzi's «The Hundred Languages» [4] and on Ausubel's meaningful learning theory [1], the «Me» Project for Childhood Education of Colégio Nacional attempts to grant children's rights through the access to the processes of appropriation, renovation and articulation of knowledge and the knowing.

The kids from Colégio Nacional are individuals of rights, producers of knowledge and meaning and their learning processes happen autonomously in a network of social relationships among children, educators and relatives. It is important – «the development of the dialogical relations 'teacher-family', an increase of pedagogical and psychological knowledge of parents» [2].

To promote a common well through Education, with a better commitment to self-caring, caring for

other and caring about the place, the appreciation for respecting diversity, for sustainability, for the encouragement to creativity and the permanent pursuit of renovation based on our history, on the technology and science advances become the cause and the life of the teacher from this educational institute.

#### References

1. Ausubel D.P., Novak J.D., Hanesian H. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978. 733 p.
2. Back A.C. Di Palma, Levshina N. The development of the speech communication of preschool children as a result of a kindergarten and a family interaction / O desenvolvimento da comunicação de expressão de pré-escolares como resultado de um jardim de infância e a interação familiar / Criar Educacao. V. 5. № 1-2016. URL: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2445> (accessed 15.08.2016).
3. Bruner J. *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press. 1997. 240 p.
4. Edwards C.P., Gandini L., Forman G.E. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Greenwood Publishing Group, 1998. 488 p.
5. Guseva L.G., Sosnowski A.N. Russian Education in Transition: trends at the primary level // Canadian and International Education. 1997. V. 26. № 1. Pp. 14-31. URL: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol26/iss1/3> (accessed 15.08.2016).
6. Guseva L.G. Ethnopedagogy and intercultural communication in education. Magnitogorsk: NMSTU, 2015. 43 p.
7. Guseva L.G., Buzunova L.G. Education and spiritual world as a basis for the healthy life strategy / In «Social sciences and public health: theoretical approaches, empirical researches, practical decisions». The proceedings of the 4th international scientific conference on April 20-21, 2014. // Prague: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2014. Pp. 42-49.
8. Piaget J., Inhelder B. *The psychology of the child*. Chicago, IL: Basic Books, 1969. 192 p.
9. Vygotsky L.S. *Educational psychology*. CRC Press. 1997. 416 p.
10. Zankov L.V. *Teaching and development*. White Plains, NY: M.E. Sharpe, 1977.

#### About the author:

**Cleide Cabral Alvares**, Pedagogical Advisor at Colégio Nacional Responsible for the Creation and Development of «Tem jeito sim» Program, Specialist in EDAC – Audio-communication handicapped Education, Post-graduated on General Didactics and Therapeutic Pedagogy

#### Данные автора:

**Клеиди Кабрал Алварис**, педагогический советник Национального колледжа, ответственный за создание и развитие Программы «Да, есть такой способ!», специалист по образованию для глухонемых, аспирант по общей дидактике и специальной педагогике



УДК 811. 161.1:378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-29-35

Московкин Л. В.<sup>1</sup>  
Сильвина Л. В.<sup>2</sup>

ПЕРСОНАЛИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ: Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ

- 1) Санкт-Петербургский государственный университет, Университетская наб., 7/9, г. Санкт-Петербург, 199034, Россия; E-mail: moskovkin.leonid@yandex.ru
- 2) Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, ул. Двинская, 5/7, г. Санкт-Петербург, 198035, Россия; E-mail: saa@iacis.ru

#### Аннотация

В статье рассматривается актуальная для методики преподавания русского языка как иностранного проблема включения в учебный процесс информации о персоналиях. Под персоналиями понимаются представители Русского мира, без знания которых невозможно формирование у учащихся социокультурной компетенции. Выделяются три аспекта данной проблемы: отбор персоналий, отбор информации о каждой из них, организация усвоения информации о персоналиях. Авторы демонстрируют вариант решения двух последних аспектов данной проблемы на материале информации о жизни и творчестве Ф.М. Достоевского.

В статье представлены учебные материалы, содержащие извлечения из произведений Ф.М. Достоевского, и микротексты, которые могут их сопровождать в учебном процессе, описана технология работы с ними, основанная на теории проблемного обучения. Извлечения разделены на три группы: о человеческой природе, о сверхчеловеке и о русском народе. Использование в процессе обучения предложенной технологии обучения вызывает интерес учащихся к творчеству Достоевского и способствует развитию у них межкультурной компетенции.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; методика преподавания; персоналии; Ф.М. Достоевский.

Moskovkin L.V.<sup>1</sup>  
Silvina L. V.<sup>2</sup>

PERSONALIA IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
TEACHING: F.M. DOSTOEVSKY

- 1) Saint Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russia; E-mail: moskovkin.leonid@yandex.ru
- 2) Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, 5/7 Dvinskaya St., St. Petersburg, 198035 Russia; E-mail: saa@iacis.ru

#### Abstract

The article deals with the problem of personalia, important for teaching Russian as a foreign language. Personalia are representatives of the Russian world, the knowledge of which is necessary for the formation of social competence of foreign students. There are three aspects of this problem: selection of personalia, selection of information about each personality, organization of learning information about personalities. The authors demonstrate the variant of the solution of the two latter aspects of this problem on the base of information about the life and works of F.M. Dostoevsky.

The article presents educational materials which contain extracts from the works of F.M. Dostoevsky and microtexts that can accompany them in the learning process. The techniques of teaching are based on the theory of problem-based learning. The extracts are divided into three thematic groups: human nature, superman, Russian people. The use of educational materials in the learning process forms the students' interest in the works of Dostoevsky and contributes to the development of their intercultural competence.

**Keywords:** russian as a foreign language; methods of teaching; personalia; F.M. Dostoevsky

### **Введение.**

Во всех вариантах обучения русскому языку как иностранному (в школьном, вузовском и курсовом, в языковой среде и вне ее, при обучении филологов и нефилологов и т. д.) преподаватели сталкиваются с необходимостью вводить в учебный процесс информацию о персоналиях – российских учёных, писателях, художниках, режиссёрах и актёрах, руководителях государства и пр. Чаще всего они ограничиваются биографическими данными, однако иногда этого оказывается недостаточно, особенно если речь идет о творческих личностях – в этом случае предметом обучения может оказаться их вклад в российскую и мировую культуру: идеи, теории, произведения.

Усвоенная в процессе обучения русскому языку информация о персоналиях становится важным компонентом формирующейся у иностранных учащихся системы знаний о России (социокультурной компетенции), что важно и для обеспечения коммуникации, и для интеллектуального, эмоционального и нравственного развития учащихся, и для формирования у них интереса к русскому языку и российской культуре.

С методической точки зрения проблема персоналий имеет три основных аспекта. Во-первых, это отбор персоналий в учебных целях и связанный с этим вопрос их методической классификации. Во-вторых, это отбор информации о каждой из них. В-третьих, это организация усвоения информации о персоналиях, включая презентацию персоналий в учебниках и в учебном процессе.

В научной литературе проблема отбора персоналий и информации о них ставится и решается, прежде всего, составителями энциклопедий, биографических словарей и справочников. Теоретические обобщения и рекомендации по созданию указанных видов справочной литературы содержатся в ряде работ библиографического характера [1; 7; 8; 10; 13].

В методике преподавания русского языка как иностранного вопрос об отборе персоналий рассматривается в отдельных работах [19, с. 47-48; 20, с. 111-112; 21, с. 6-7; 22]. Два остальных аспекта проблемы вообще специально не изучаются. Несмотря на то, что проблема персоналий значима не только для преподавателей, но и для авторов учебников, ни один из указанных аспектов не отражен в работах по теории учебника русского языка как иностранного [2; 5; 11].

Рассмотрим решение проблемы персоналий на материале информации о жизни и творчестве Ф.М. Достоевского, причем нас будут интересо-

вать, главным образом, второй и третий аспекты данной проблемы.

### **Цель работы.**

Ф.М. Достоевский – один из наиболее известных за рубежом представителей Русского мира. Не случайно, информация о нём и о его творчестве включается в современные учебные материалы по русскому языку как иностранному, построенные на материале русской культуры.

В материалах для студентов, владеющих русским языком на уровнях А-1 и А-2, встречаются изображения Ф.М. Достоевского и иногда фразы «Ф.М. Достоевский – известный русский писатель», однако, как правило, не дается никакой информации о его жизни и творчестве. Связано это с тем, что любой разговор о писателе предусматривает и знакомство с его текстами, а понимание текстов Достоевского для студентов указанных уровней оказывается невозможным. Включение же изображений Достоевского в учебные материалы и упоминания о нём рассчитаны на узнавание этой информации студентами. Наш опыт работы со студентами уровней А-1 и А-2 на этапе предвузовской подготовки (в вузах Санкт-Петербурга это, в основном, студенты из Азии и Африки), показывает, что эти студенты о Достоевском ничего не знают и его изображений в учебниках не опознают.

Материалы для студентов, владеющих русским языком на уровнях В-1 и В-2, иногда содержат информацию о жизни и творчестве Достоевского и фрагменты его произведений. Чаще всего, это пособия по языку специальности для студентов-филологов, обеспечивающие понимание произведений Достоевского, которые включаются в программу вузовского курса русской литературы. Опыт показывает, что эта цель чаще всего не достигается – многие иностранные студенты, обучающиеся на филологических факультетах, читают произведения Достоевского не на русском, а на родном или на английском языке, скачивая их из интернета.

В материалы для студентов, владеющих русским языком на уровне С-1, информация о Достоевском, как правило, вообще не включается.

Цель данной статьи – представить один из вариантов работы с информацией о творчестве Ф.М. Достоевского в условиях обучения иностранных студентов, владеющих русским языком на уровне не ниже В-2.

### **Материал и методы исследования.**

Для обучения русскому языку иностранных магистрантов-филологов и филологически ориентированных слушателей летних языковых курсов

нами были разработаны учебные материалы, содержащие извлечения из произведений Ф.М. Достоевского и несколько сопровождающих их текстов. Указанные извлечения, содержащие мысли, идеи, оценки окружавшей Достоевского действительности, предлагаются учащимся для обсуждения на учебных занятиях и для написания эссе.

Источниками этих учебных материалов служили оригинальные произведения писателя. Кроме того, при их подготовке использовались отдельные научные публикации, посвящённые анализу мировоззрения Достоевского [3; 6; 12; 14; 15; 16; 24 и др.], а также работы методического характера, связанные с преподаванием темы «Ф.М. Достоевский» в школьном курсе литературы [4; 23; 25 и др.].

Технология работы с извлечениями из произведений Достоевского на учебных занятиях по русскому языку как иностранному основана на теории проблемного обучения, предполагающей построение учебного курса как серии проблемных ситуаций, проблемных вопросов или проблемных текстов [9; 17; 18; 26 – 30]. Эта технология ориентирована на взрослых учащихся, заинтересованных в углубленном изучении русской классической литературы, культуры, философии, и предполагает наличие у них знаний о Достоевском и его творчестве в объеме вузовского курса русской литературы.

В начале работы учащимся предлагается несколько микротекстов, погружающих их в проблематику произведений Достоевского и облегчающих дальнейшее обсуждение его идей.

Микротекст 1. Главные темы творчества Достоевского.

*Читая Достоевского, погружаешься в атмосферу тревожности, которой проникнуты как отдельная судьба, так и судьбы мира. С Достоевским можно не соглашаться, можно много не принимать, да он ничего и не навязывает. Но от Достоевского нельзя отвернуться тому, кто хочет понять человека вообще и самого себя.*

*Главные темы его произведений: человек и история, человек и человечество. Как человек, живя в определённых исторических условиях, общаясь с другими людьми и всё время себя так или иначе ограничивая себя, должен при этом сохранить свою личность?*

*Достоевский считал главной чертой своего творчества стремление «найти человека в человеке». Это значило, что человек – не мёртвый механический «штифтик», «фортепьянная клавиша», что в нём самом есть источник жизни, различия добра и зла. А потому человек в лю-*

*бых, даже самых тяжёлых, обстоятельствах всегда сам отвечает за свои поступки. Никакое влияние внешней среды не может служить оправданием злой воли преступника. Любое преступление неизбежно заключает в себе нравственное наказание, как об этом свидетельствуют судьбы Раскольникова, Ставрогина, Ивана Карамазова и других трагических героев писателя.*

Микротекст 2. Проблемы произведений Ф.М. Достоевского.

*Каждый герой Достоевского – носитель определённой идеи, мысли, философ. Что есть добро, что есть зло? Что есть истина? Есть бог или нет бога? Что является основным законом жизни? Что есть мораль? Что может человек, что ему позволено? Есть ли рай? Что есть вера? В чём смысл человеческого бытия? Что является критерием добра и зла? Что важнее – наука или религия? Что выше – счастье людей или выполнение законов, предписываемых нашей совестью? Можно ли иногда нарушить нравственные правила для достижения общего блага? Как бороться со злом и насилием – только идеями или идеями и насилием? – в этих вопросах боль и тоска и нашего времени, и они составляют стержень романов Достоевского. Наш XXI век – это век, когда идеи оказывают большое влияние на личные судьбы и судьбы народов, поэтому Достоевский востребован и в наше время.*

*Все герои Достоевского только и делают, что проверяют, есть правда на земле или нет. Родион Раскольников проверяет свою идею, идя на преступление. А убив, думает: а вдруг он ошибся. Вспомним, что в XX веке многие идеи проверялись в массовом масштабе и привели к гибели миллионов людей.*

Микротекст 3. Проблема «сверхчеловека».

*Характеризуя в «Записках из мёртвого дома» своих товарищей по каторге, людей большой внутренней силы, но развращённых кровью и властью, Достоевский выразил мысль о страшной опасности, которую представляет для общества способность человека сживаться со злом и преступлением, оправдывать и эстетизировать их. Достоевский пророчески увидел в потере личностью чувства различия между добром и злом страшную социальную болезнь, грозящую как отдельному человеку, так и всему человечеству огромными бедствиями. Мысль об опасности, которую несёт победа «звериных свойств человека» над человеческими свойствами постоянно владела писателем после каторги и получила выражение в каждом из главных его произведений.*



Микротекст 4. Достоевский о России и русском народе.

*В своих романах Достоевский определяет русскую современность как «беспорядок» и, осуждая этот «беспорядок», признаёт его реальным состоянием русской действительности – а поэтому и основой его художественного изображения. Главные действующие лица в его произведениях – русские люди. Достоевский всех их любит, но не идеализирует, понимая, что именно они со своим неповторимым национальным характером и являются основной причиной всего, что происходит в России.*

Главным этапом предлагаемых учебных занятий является обсуждение отдельных извлечений из романов Достоевского. Учащимся предлагается не только выразить свое отношение к ним, но и попытаться обосновать его, приведя конкретные примеры. Включение этих извлечений в процесс обучения может быть произвольным или тематически обусловленным. Ниже представлена их тематическая классификация, которая поможет преподавателю отобрать материал для учебных занятий:

1. О человеческой природе.

«Все виноваты во всем».

«Красота спасет мир».

«В наш век негодяй, опровергающий благородного, всегда сильнее, ибо имеет вид достоинства, почерпаемого в здравом смысле, а благородный, похожий на идеалиста, имеет вид шута».

«Раздвоенность есть черта, свойственная человеческой природе вообще».

«Страдание и есть жизнь. Без страдания какое было бы в ней удовольствие – все обратилось бы в один бесконечный молебен: оно свято, но скучновато».

«Квазимоды любят эстетику, ух любят!»

«Главное – люби других, как себя, вот это главное, и это все, больше ровно ничего не надо: тотчас найдешь, как устроиться».

«Слишком много сознания и даже всякое сознание – болезнь. А у другого поэта сказано: Горе от ума».

«Тайна человеческого бытия не в том, чтобы только жить, а в том, для чего жить».

«Убеждения меняются, а сердце остается одно».

«Умный человек и не может серьезно чем-нибудь сделаться, а делается чем-нибудь только дурак».

«Я не хочу и не могу верить, чтобы зло было нормальным состоянием мира».

«Чтобы человека полюбить, надо, чтобы он спрятался, а чуть покажет лицо свое – так и пропала любовь».

«Я могу чувствовать преудобнейшим образом два противоположных чувства в одно и то же время».

2. О сверхчеловеке.

«Самые утонченные кровопроливцы почти сплошь были самые цивилизованные господа».

«Свойства палача в зародыше находятся почти в каждом современном человеке».

«Тиранство есть привычка, оно озарено развitiем, оно развивается, наконец, в болезнь. Кровь и власть пьянят. Человек и гражданин гибнут в тиране навсегда. К тому же пример, возможность такого своеволия действуют и на все общество заразительно».

«Человек любит созидать и дороги прокладывать, это бесспорно, но отчего же он до страсти любит тоже разрушение и хаос?»

«Я наверно знаю, что в основании всех человеческих добродетелей лежит глубочайший эгоизм».

«Низкая душа, выйдя из-под гнета, сама гнетет».

3. О русском народе.

«Русские люди, вообще, широкие люди, широкие, как их земля, и чрезвычайно склонные к фантастическому и беспорядочному».

«В народе нашем в беде и неудаче все единятся, и чем больше беды, тем больше единения».

«Русская женщина все разом отдает, коль полюбит – и мгновение, и судьбу, и настоящее, и будущее: экономничать не умеют, про запас не прячут, и красота их быстро уходит в того, кого любят».

«Если в народе сохраняется идеал красоты и потребность ее, значит, есть и потребность здоровья, нормы, а следственно, тем самым гарантировано и высшее развитие этого народа».

«Бунтом жить нельзя».

«Нигилисты явились у нас потому, что мы все нигилисты. Комический был переполох и заботы мудрецов наших: откуда взялись нигилисты? Да они ниоткуда и не взялись, а все были с нами, в нас и при нас».

«Самоуважение нам нужно, наконец, а не самооплевание».

При обсуждении указанных извлечений рекомендуется проводить параллели с современной действительностью, причем не только российской, но и зарубежной, более близкой и знакомой иностранным учащимся. В ходе обсуждения могут быть заданы вопросы:

*Какие высказывания героев романов Достоевского или самого автора вам интересны и почему? Насколько современны проблемы, которые интересовали Достоевского? Насколько они актуальны для вас лично, для вашего поколения, для вашей страны, для другой страны, для России?*

Студентам высоких уровней языковой подготовки (С-1 и С-2) может быть предложен дополнительный аспект работы – изучение рецепции и интерпретации идей Достоевского в кинематографе XX – начала XXI века. При этом предметом анализа и сравнения могут стать экранизации романа «Преступление и наказание» Л. Кулиджанова (1969 г.) и Д. Светозарова (2007 г.), романа «Идиот» И. Пырьева (1958 г.), В. Бортко (2003 г.) и фильма-пародии В. Качанова «Даун Хаус» (2001 г.).

Студентам может быть предложено осуществить сравнения российских экранизаций романа «Преступление и наказание» с экранизациями Ж. Лампина (Франция, 1956 г.), А. Каурисмяки (Финляндия, 1983), фильмом «Студент» Д. Омирбаева (Казахстан, 2012 г.). Российские экранизации романа «Идиот» могут сравниваться с фильмами А. Вайды «Настатя» (Польша, 1994 г.), А. Жулавского «Шальная любовь» (Франция, 1985 г.), Мани Каули «Идиот» (Индия, 1991), С. Гедона «Возвращение идиота» (Германия, Чехия, 1999 г.), «Идиот» А. Куросавы (Япония, 1951 г.).

Работа по сравнению рецепции и интерпретации идей Достоевского в мировом кинематографе является разновидностью проектной работы. Она выполняется во внеаудиторное время, на занятиях представляются и обсуждаются только ее результаты.

#### **Результаты исследования и их обсуждение.**

Указанные учебные материалы апробировались более 15 лет в работе с иностранными учащимися на летних языковых курсах (из Швеции, Норвегии, Финляндии, Дании, Германии и Польши), а также со студентами-филологами, обучавшимися в магистратуре (главным образом, из Китая, Южной Кореи, Таиланда и Турции). Их использовали в своей работе восемь преподавателей, которые вносили в материалы свои коррективы и давали советы по их улучшению.

Наблюдения за проведением учебных занятий, опросы учащихся и анализ подготовленных ими эссе показали, что учащиеся с большим интересом относятся к проблемам, волновавшим Ф.М. Достоевского. Об этом свидетельствуют приведенные ниже примеры высказываний учащихся (в них исправлены стилистические недочеты):

*Бьорн Д. (Швеция): Все, что пишет Достоевский о человеческой природе, правда. У нас в Швеции такие же люди. В отличие от русских они более сдержанные. А природа человека одна и та же.*

*Ван Сяоминь (Китай): Достоевский пишет о страшных поступках, которые совершают люди. Но он показывает, как потом мучаются эти люди. Он это делает, чтобы мы не совершали таких поступков. Поэтому у меня в сердце остаются добрые чувства – я верю, что таких людей будет меньше. Надо только читать Достоевского и думать.*

*Эрика Г. (Германия): Сверхчеловек – это страшно. Это всегда несчастье и для него самого и для общества. Надо что-то делать, чтобы люди боялись стать сверхчеловеками.*

*Пекка К. (Финляндия) Достоевский помогает понимать современную российскую действительность. Обязательно прочитаю все его романы.*

*Ли Хуэй (Китай): Многие поступки русских людей мне казались странными. Сейчас я понимаю, что в них нет ничего странного – все объясняется национальным характером.*

*Малгожата К. (Польша): У нас в Польше многие пишут, что русские сильно отличаются от поляков. Я думаю, что между нами больше общего, чем различного, а некоторые качества, отмеченные Достоевским у русских, у поляков выражены даже сильнее.*

Эти примеры показывают, что отобранный для занятий учебный материал и предложенная методика работы с ним, основанная на технологии проблемного обучения, в целом оказались удачными. Кроме того, имеющиеся в этих примерах элементы сравнения русских с другими народами позволяют уверенно утверждать, что предлагаемая технология обучения способствует повышению интереса к творчеству Достоевского и развитию межкультурной компетенции учащихся.

#### **Заключение.**

Данная статья вносит свой вклад в разработку актуальной для методики преподавания русского языка как иностранного и мало изученной проблемы включения в учебный процесс информации о персоналиях. В ней выделяются три основных аспекта этой проблемы (отбор персоналий, отбор информации о каждой из них, организация усвоения информации о персоналиях). Эффективным способом работы со студентами-филологами, изучавшими творчество Ф.М. Достоевского в объеме вузовского курса русской литературы, может быть обсуждение извлечений

из произведений писателя, представляющих его взгляды на сущность человека, а также те или иные стороны российской действительности.

В статье представлены указанные извлечения, описана технология работы с ними, основанная на теории проблемного обучения. Извлечения разделены на три группы: о человеческой природе, о сверхчеловеке и о русском народе. Предложенная в статье технология обучения отличается от известных методикам технологий работы с антропонимами и прецедентными именами. Ее использование вызывает интерес учащихся к творчеству Достоевского и способствует развитию у них межкультурной компетенции.

#### Список литературы

1. Алёшин Л.И. Электронные базы данных персоналий // Библиография. 1999. № 1. С. 28-30.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. 167 с.
3. Безносков В.Г. «Смогу ли уверовать?». Ф.М. Достоевский и нравственно-религиозные искания в духовной культуре России конца XIX – начала XX в. СПб.: РНИИ «Электронстандарт», 1993. 199 с.
4. Белов С.В. Федор Михайлович Достоевский: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 206 с.
5. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015. 140 с.
6. Белопольский В.Н. Достоевский и философские мысли его эпохи: концепция человека. Ростов на Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1987. 206 с.
7. Биобиблиографический указатель: рекомендации по составлению и оформлению. Киев: Наукова думка, 1988. 58 с.
8. Боровских И.В., Каразанова Л.Н. Технология составления биобиблиографических пособий: Методические рекомендации. М.: ЦНСХБ, 1988. 19 с.
9. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983. 96 с.
10. Ванеев А.Н. Минкина В.А. Справочник библиографа. 2-е изд. СПб., 2003. 560 с.
11. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: Методические основы. М.: Русский язык, 1984. 144 с.
12. Гус М.С. Идеи и образы Достоевского. 2-е изд., доп. М.: Художественная литература, 1971. 592 с.
13. Захарчук Т.В. Проблемы развития биобиблиографии естествознания и техники // Современное библиотечно-информационное образование: Учеб. тетради. СПб., 1999. Вып. 3. С. 49 – 120.
14. Касаткин Н.В., Касаткина В.Н. Тайна человека. Своеобразие реализма Ф.М. Достоевского. М.: МПУ, 1994. 168 с.
15. Кашкина Н.В. Человек в творчестве Ф.М. Достоевского. М.: Художественная литература, 1986. 316 с.
16. Кирпотин В.Я. Мир Достоевского: Этюды и исследования. М.: Советский писатель, 1980. 375 с.
17. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208 с.
18. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 367 с.
19. Московкин Л.В. Отбор страноведческой информации для начального этапа обучения русскому языку как иностранному // Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам. СПб.: ИОВ РАО, 1993. С. 39 – 44.
20. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. Краеведение в курсе начального обучения русскому языку иностранцев // Страноведение и регионоведение чужой и своей страны в курсе иностранных языков (культурно-экономические, этнические и исторические аспекты). СПб.: ИОВ РАО, 1996. С. 110 – 114.
21. Мощинская Н.В. Принципы отбора и презентации персоналий в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Электронное научное издание. М.: ИЯ РАН, 2011. Вып. 3. 15 с. [http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2011\\_03/17.pdf](http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/17.pdf).
22. Рыкова Е.Б. Формирование страноведческой компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку на материале реалий советской эпохи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. СПб., 2011. 24 с.
23. Селезнев Ю.М. В мире Достоевского. М.: Современная литература, 1980. 376 с.
24. Станюта А.А. Постигание человека: Творчество Достоевского 1840 – 1860-х гг. Минск: изд. БГУ, 1976. 159 с.
25. Шелепин В.А. Ф.М. Достоевский. «Преступление и наказание»: Опыт изучения в средней школе. М.: Б. и., 1989. 121 с.
26. Barrett T. The problem-based learning process as finding and being in flow // *Innovations in Education and Teaching International*. 2010. No. 47 (2). Pp. 165–174.
27. Hmelo-Silver C.E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? // *Educational Psychology Review*. 2004. No. 16 (3). Pp. 235–266.
28. Hmelo-Silver C.E., Barrows H.S. Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2006. No. 1 (1). Pp. 21 – 39.
29. Savery J.R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2006. No. 1(1). Pp. 9–20.
30. Severiens S.E., Schmidt H.G. Academic and social integration and study progress in problem based learning // *Higher Education*. 2008. No. 58. Pp. 59–69.

#### References

1. Alyoshin L.I. Electronic Data bases of Personalialia // *Bibliografia*. 1999. No. 1. Pp. 28-30.
2. Arutyunov A.R. *Theory and Practice of the Russian Language Textbook for Foreigners*. Moscow: Russkiy yazyk, 1990. 167 p.



3. Beznosov V.G. «Could I believe?». *F.M. Dostoevsky and the Moral-religious Searches in the Spiritual Culture of Russia in the Late XIX – early XX Century*. Saint Petersburg: RNI «Elektronstandart», 1993. 199 p.
4. Belov S.V. *Feodor Dostoevsky: Book for Teachers*. Moscow: Prosveschenie, 1990. 206 p.
5. Berdichevskiy A.L., Golubeva A.V. *How to Write an Intercultural Textbook of Russian as a Foreign Language*. Saint Petersburg: Zlatoust, 2015. 140 p.
6. Belopolskiy V.N. *Dostoevsky and Philosophical Thought of his Time: the Human Concept*. Rostov-on-Don: Ed. of Rostov University, 1987. 206 p.
7. *Biobibliographic Index: Recommendations for its Composition and Execution*. Kiev: Naukova dumka, 1988. 58 p.
8. Borovskih I.V., Karazanova L.N. *Technology of Compiling the Biobibliographic Aids: Guidelines*. Moscow: TsNSHB, 1988. 19 p.
9. Brushlinskiy A.V. *Psychology of Thinking and Problem-based Learning*. Moscow: Znanie, 1983. 96 p.
10. Vaneev A.N. Minkina V.A. *Handbook of the Bibliographer*. 2 ed. Saint Petersburg, 2003. 560 p.
11. Vyatyutnev M.N. *The Theory of the Textbook of Russian as a Foreign Language: Methodological Bases*. Moscow: Russkiy yazyk, 1984. 144 p.
12. Gus M.S. *Ideas and Images of Dostoevsky*. 2 ed. Moscow: Hudozhestvennaya literatura, 1971. 592 p.
13. Zaharchuk T.V. Problems of Development of Science and Technology Biobibliography // *Sovremennoe bibliotechno-informatsionnoe obrazovanie: Ucheb. tetradi*. Saint Petersburg, 1999. No. 3. Pp. 49-120.
14. Kasatkin N.V., Kasatkina V.N. *Mystery of the Man. Originality of the Realism of F.M. Dostoevsky*. Moscow: MPU, 1994. 168 p.
15. Kashkina N.V. *The Man in the Works of F.M. Dostoevsky*. Moscow: Hudozhestvennaya literatura, 1986. 316 p.
16. Kirpotin V.Ya. *Dostoevsky's World: Sketches and Research*. Moscow: Sovetskiy pisatel, 1980. 375 p.
17. Matyushkin A.M. *Problem Situations in Thinking and Learning*. Moscow: Pedagogika, 1972. 208 p.
18. Mahmutov M.I. *Problem-learning: Basic Theoretical Questions*. Moscow: Pedagogika, 1975. 367 p.
19. Moskovkin L.V. Selection of the Cultural Information for the Initial Stage of Teaching Russian as a Foreign Language // *Sovremennaya zarubezhnaya kultura v obuchenii inostrannym yazykam*. Saint Petersburg: IOV RAO, 1993. Pp. 39-44.
20. Moskovkin L.V., Silvina L.V. Regional Information in the Course of Russian as a Foreign language for Beginners // *Stranovedenie i regionovedenie chuzhoj i svoey strany v kurse inostrannyh yazykov (kulturno-ekonomicheskie, etnicheskie i istoricheskie aspekty)*. Saint Petersburg: IOV RAO, 1996. Pp. 110-114.
21. Moschinskaya N.V. Principles of Selection and Presentation of Personalia in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language // *Lingvistika i metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov. Elektronnoe nauchnoe izdanie*. Moscow: IL RAN, 2011. Vyip. 3. 15 p. URL: [http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2011\\_03/17.pdf](http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/17.pdf).
22. Rykova E.B. *Formation of Culture Competence of Foreign Students while Teaching Russian on the Material of Realities of the Soviet Era: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. 13.00.02. Saint Petersburg, 2011. 24 p.
23. Seleznev Yu.M. *In Dostoevsky's World*. Moscow: Sovremennaya literatura, 1980. 376 p.
24. Stanyuta A.A. *Comprehension of the Man: Works of Dostoevsky in 1840 – 1860-ies*. Minsk: Ed. of Byelorussian University, 1976. 159 p.
25. Shelepin V.A. F.M. Dostoevsky. «Crime and Punishment»: *The Experience of Studying in High School*. Moscow: B. i., 1989. 121 p.
26. Barrett T. The problem-based learning process as finding and being in flow // *Innovations in Education and Teaching International*. 2010. No. 47 (2). Pp. 165–174.
27. Hmelo-Silver C.E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? // *Educational Psychology Review*. 2004. No. 16 (3). Pp. 235–266.
28. Hmelo-Silver C.E., Barrows H.S. Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2006. No. 1 (1). Pp. 21 – 39.
29. Savery J.R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2006. No. 1(1). Pp. 9–20.
30. Severiens S.E., Schmidt H.G. Academic and social integration and study progress in problem based learning // *Higher Education*. 2008. No. 58. Pp. 59–69.

**Данные авторов:**

**Московкин Леонид Викторович**, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, доктор педагогических наук, профессор

**Сильвина Лариса Владимировна**, доцент кафедры русского языка

**About the authors:**

**Moskovkin Leonid Viktorovich**, Doctor of Education, Professor, Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching

**Silvina Larisa Vladimirovna**, Assistant Professor, Department of the Russian Language

ПСИХОЛОГИЯ  
PSYCHOLOGY

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-36-41

Алехин А. Н.<sup>1</sup>  
Локтева А. В.<sup>2</sup>

ОБРАЗ РОДИТЕЛЕЙ У ПОДРОСТКОВ С ДОНОЗОЛОГИЧЕСКИМИ  
ФОРМАМИ АЛКОГОЛИЗАЦИИ

- 1) Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, наб. р. Мойки, д.48. корп. 11, г. Санкт-Петербург, 191186, Россия; E-mail: termez59@mail.ru
- 2) Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия; E-mail: Afanasjeva@bsu.edu.ru

**Аннотация**

В статье анализируются результаты исследований проблемы подростковой алкоголизации в её психологическом аспекте. Раскрыта роль отношений личности как ключевых составляющих образа мира в детерминации алкогольного поведения подростков при формировании алкогольной зависимости. Показано, что нарушения отношений личности приводят к возрастанию психоэмоционального напряжения в различных жизненных ситуациях, что выступает предпосылкой употребления алкоголя подростками. При формировании алкогольной зависимости происходит искажение социального научения и адаптации, при этом усиливается негативное отношение к себе и окружающим, система личностных отношений приобретает конфликтный характер, формируется искажённый образ мира. Представлено обоснование содержания мер первичной психопрофилактики алкоголизма.

**Ключевые слова:** подросток; образ мира; отношения личности; алкогольное поведение; факторы алкогольной зависимости; семейные отношения; психопрофилактика.

Alekhin A.N.<sup>1</sup>  
Lokteva A.V.<sup>2</sup>

THE IMAGE OF PARENTS OF TEENAGERS  
WITH PRECLINICAL FORMS OF ALCOHOLIZATION

- 1) Herzen State Pedagogical University, 48, 11 Moika River Emb., St. Petersburg, 191186, Russia; E-mail: termez59@mail.ru
- 2) Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia; E-mail: Afanasjeva@bsu.edu.ru

**Abstract**

The authors discuss and analyze the results of researches into the problem of teenage alcoholization in its psychological aspect. The role of the relations of the personality as key components of the world image in determination of alcoholic behavior of teenagers when forming alcoholic dependence is revealed. It is shown that distortions of relations of the personality result in the increase of an emotional pressure in various life situations that acts as a precondition of alcohol intake by teenagers. When forming alcoholic dependence, there is a distortion of social learning and adaptation, negative attitude to oneself and people around increases, the system of personal relations becomes conflicting, the distorted world image is formed. The purpose of the present study is to substantiate some basic prevention techniques of alcoholism.

**Key words:** adolescent; world image; relations of the personality; alcoholic behavior; factors of alcohol dependence; family relationship; psychological prevention

Психологическим и социальным факторам отводится ведущая роль на начальных этапах формирования алкогольной зависимости. Особое значение эти факторы имеют в период становления системы отношений личности – у подростков [1]. Подростковый период, являясь критическим, сопряжен с изменением структуры взаимоотно-

шений и общения. Это проявляется в частности изменением характера взаимоотношений с родителями (реакцией эмансипации, возрастанием противоречий, снижением авторитетности родителей для подростка), обусловленным внутренним конфликтом подростка между потребностью в родительской опеке и потребностью в самостоя-

тельности, равноправных отношениях. Несмотря на возрастающую роль сверстников и референтной группы, взаимоотношения с родителями продолжают оказывать существенное влияние на формирование личности подростка, его поведение, процесс протекания возрастного кризиса [9]. Известно, что нарушения взаимоотношений с родителями повышают вероятность аддиктивного поведения у подростков [6], однако то, каков характер этих нарушений, и каков их вклад в становление алкогольной зависимости девушек и юношей, требует уточнения для обоснования программ целенаправленной психопрофилактики.

В качестве предпосылок употребления алкоголя выступают сочетание факторов: семейное воспитание, взаимоотношения со сверстниками, индивидуально-личностные характеристики, условия социальной среды, физиологические изменения, сопровождающие подростковый возраст [10].

Значимая роль в приобщении подростков к алкоголю отводится психосоциальным факторам, таким как употребление алкоголя родителями, семейные дисфункции, негативное влияние сверстников, слабый родительский контроль, эмоциональные переживания [11, 12, 13].

Таким образом, цель исследования: определить особенности образа родителей у подростков, склонных к алкоголизации (в связи с задачами психопрофилактики).

На основании данных о частоте употребления алкоголя и наличия / отсутствия признаков алкогольной зависимости было сформировано три группы. Группа 1: 60 подростков, не имеющих опыта употребления алкогольных напитков. Группа 2: 64 подростка, употребляющих алкоголь эпизодически, ситуационно, без признаков зависимости. Группа 3: 60 подростков с донозологическими формами алкоголизма – употребляющих алкоголь регулярно, с формирующимися признаками алкогольной зависимости (не перешедшими в клинически значимое расстройство).

Методики психологической диагностики: оценка семейных условий – опросник «Подростки о родителях» (Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицына Е.Е.) [2]; методика анализа личностных отношений – «Незаконченные предложения» (Sachs J.M., Levy S.); методика «Рисунок семьи»; методика «Патохарактерологический диагностический опросник» (Иванов Н.Я., Личко А.Е.). Достоверность различий между группами устанавливалась при уровне значимости нулевой гипотезы по критерию Манна-Уитни ( $p \leq 0,05$ ).

При сравнительном анализе были выявлены различия в образе родителей среди подростков. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Характеристика детско-родительских отношений в семьях подростков**

Table 1

**Characteristics of parent-child relationships in families of adolescents**

Шкалы	группа 1 (M±σ)	группа 2 (M±σ)	группа 3 (M±σ)	1 и 2 группы (p)	1 и 3 группы (p)	2 и 3 группы (p)
подростки о матери						
позитивного интереса	3,29±1,14	3,23±1,20	2,60±1,09	0,89	0,003	0,004
директивности	2,65±1,19	3,23±0,93	3,07±1,04	0,008	0,045	0,72
враждебности	3,00±1,11	3,41±1,01	3,91±0,99	0,039	0,000	0,004
автономности	3,02±1,15	3,39±1,00	3,05±0,98	0,04	0,61	0,058
непоследовательности	3,33±0,69	3,84±0,89	3,64±0,87	0,003	0,016	0,33
подростки об отце						
позитивного интереса	3,31±1,00	3,32±0,99	2,66±0,94	0,91	0,004	0,003
директивности	3,29±1,36	3,66±0,79	3,43±0,83	0,26	0,80	0,21
враждебности	3,36±1,07	3,44±1,01	4,41±0,72	0,69	0,000	0,000
автономности	3,26±0,73	3,24±1,04	2,89±0,80	0,92	0,019	0,07
непоследовательности	3,33±0,84	4,10±0,67	3,76±0,54	0,000	0,013	0,015

Как следует из данных таблицы 1, подростки 2 группы оценивают отношение матери как более директивное, непоследовательное по сравнению с контрольной группой. Взаимоотношения с отцом в оценке таких подростков также воспринимаются как непоследовательные по сравнению с кон-

трольной группой. Директивность матери видят в жестком контроле, строгости, навязывании им своего мнения, чувства вины по отношению к ней, считают, что мать берет на себя ответственность за действия подростка и за его жизнь в целом. Мы видим, что процессу употребления алко-



голя способствует нарушение эмоционального отношения с матерью, в частности стремление матери к жесткому мелочному контролю, ориентация на «эталонное» воспитание без учета личностных особенностей подростка. Однако по мере алкоголизации подростков мы наблюдаем снижение показателя директивности (3 группа). Предположительно, это обусловлено тем, что с началом систематического употребления спиртного очень быстро наступает утрата эмоциональных отношений с матерью, подростки стремятся к отстаиванию своего мнения, самоутверждению, даже деструктивными методами, мать перестает выступать авторитетным лицом. Отношения с матерью становятся или нейтральными, или остроконфликтными. Непоследовательность матери, наблюдаемая в семьях подростков, склонных к нерегулярному употреблению алкоголя, оценивается ими как чередование власти, подозрительности и доминирования матери со стремлением к покорности, деликатности и альтруизму. Следует отметить, что отношения с отцом, по мнению подростков данной группы, также характеризуются большей непоследовательностью по сравнению с контрольной группой. Можно предположить, на начальных этапах употребления алкоголя, непоследовательность семейных отношений, воспитательных мероприятий может выступать фактором риска дальнейшей алкоголизации. Непоследовательность воспитательной позиции отца в этих семьях проявляется в непредсказуемости реакций на поведение детей. Подростки не могут прогнозировать поведение отца, одинаковые поступки могут вызывать различные и даже противоположные поведенческие реакции.

Детско-родительский стиль отношений в 3 группе характеризуется ещё большей дисфункциональностью. В семьях таких подростков отмечается уже враждебный стиль (как со стороны матери, так и в отношении отца), взаимоотношения с родителями ещё в меньшей степени наделяются позитивным интересом. Детско-родительские отношения подростками 3 группы воспринимаются как эмоцио-

нально неблагоприятные, недружеские, враждебные, конфликтные. Отмечают отсутствие позитивного интереса со стороны матери к ним, недостаточно дружеский способ общения, в меньшей степени склонны принимать мнение матери, соглашаться с ней. Враждебный стиль матери воспринимается с преобладанием агрессивности и чрезмерной строгостью в межличностных отношениях. Для матери, по мнению подростка, характерна ориентировка на себя, излишнее самоутверждение, исключают принятие ребенка. В меньшей степени подростки 3 группы наделяют отношения с отцом позитивными характеристиками. Следует отметить, что 36,7% подростков 3 группы воспитываются в неполных семьях, 13,3% – вновь созданная семья. В связи с этим можно предположить, что у подростков отсутствует опыт взаимодействия с отцом, образ отца негативно окрашен. Позитивный интерес рассматривается как отсутствие грубой силы, стремления к власти в общении с подростком. В семьях подростков отцы не стремятся к установлению доверительных, дружеских отношений, не выступают для подростков в качестве авторитета, а в некоторых ситуациях даже не поддерживают общение. Подростки стиль отношения с отцом наделяют также характеристиками враждебности. Отцы в таких семьях склонны соглашаться с общепризнанным мнением, ориентируются на нормы и правила общества, представления об идеальном ребенке, проявляют сверхтребовательность.

При утяжелении формы алкоголизации выявляются признаки большей дисфункциональности детско-родительских отношений (сравнительный анализ психодиагностических данных 2 и 3 групп). В семьях подростков 3 группы отмечается более враждебный стиль (как со стороны матери, так и в отношении отца), взаимоотношения с родителями также в меньшей степени наделяются позитивным интересом.

В таблице 2 представлены результаты формализованной оценки отношений подростков к родителям, семье, оцененных по окончаниям предложений по методике «Незаконченные предложения».

Таблица 2

**Сравнительный анализ личностных отношений подростков к родителям**

Table 2

**Comparative analysis of personal attitudes of teenagers to their parents**

Шкалы	группа 1 (средние значения)	группа 2 (средние значения)	группа 3 (средние значения)	1 и 2 группы (p)	1 и 3 группы (p)	2 и 3 группы (p)
отношение к матери	0,17	0,38	0,82	0,003	0,000	0,010
отношение к отцу	0,32	0,94	1,83	0,000	0,000	0,000
отношение к семье	0,10	0,19	0,90	0,442	0,000	0,000

По результатам исследования определили общие тенденции, характерные для подростков употребляющих алкоголь (2 и 3 группы), выступающие детерминантами алкоголизации в подростковом возрасте. У подростков, употребляющих алкоголь, отмечается напряжённость отношений в родительской системе. Анализ результатов продемонстрировал наличия внутреннего напряжения во взаимоотношениях с матерью. Детальный анализ показывает отсутствие доверительных эмоционально теплых отношений у подростков с матерью. Еще более проблемной сферой для подростков группы-риска является сфера взаимоотношений с отцом. Образ отца наделяется отрицательными эмоциями. В большинстве случаев подростки, употребляющие алкоголь, из неполных семей, в анамнезе имеют опыт переживания психологической травмы, связанный с разводом родителей, и негативно окрашенное эмоционально-оценочное отношение к родителю, покинувшему семью, что является фактором риска формирования зависимого поведения. При утяжелении формы алкоголизации, (сравнительный анализ психодиагностических данных 1 и 3 групп) выявляются признаки усугубления выявленных противоречий в формирующейся системе личностных отношений: противоречия охватывают такие сферы отношений, как отношения с отцом и матерью в семье. Семейные отношения у подростков 3 группы вызывают эмоциональное напряжение, семья теряет свою ценность. Подростки отмечают недостаточную эмоциональную близость членов семьи, семейная жизнь воспринимается в мрачных тонах. В подростковом возрасте происходит активный поиск объекта идентификации (поиск значимого другого), происходит полоролевая идентификация. Именно в этот период формируются системы определенных потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, характеризующие представления человека о себе как о носителе определенных социальных ролей. Подростки, склонные к употреблению алкоголя, в большинстве случаев воспитываются в недружелюбной атмосфере, в отсутствие эмоционально-теплых отношений, что приводит к сложностям полоролевой идентификации. В итоге социальные роли усваиваются ими стихийно, без сознательной проработки, формируются деструктивные поведенческие стереотипы поведения. Воспитание подростков в негармоничной семье способствует тому, что ребенок не овладевает достаточными социальными навыками, необходимыми для успешной адаптации в дальнейшем.

Характерно, что отношение к родителям и семье усугубляется вместе с утяжелением формы алкоголизации.

В литературных источниках находим подтверждение о специфических нарушениях детско-родительских отношений при различных видах девиантного поведения. Так в группе с бытовым пьянством выявлена общая неудовлетворенность отношениями с обоими родителями. Выделяют четыре типа семейных отношений при девиантном поведении: 1) отчуждение (утрата психологического контакта, отказ от близких отношений); 2) тревожная неудовлетворенность (постоянное беспокойство членов семьи друг за друга, недоверие, недовольство друг другом); 3) симбиотическое слияние (делегирующие другому члену семьи ряда личных функций); 4) подозрительная враждебность (доминирование агрессии, защитно-агрессивная оппозиция) [3].

По результатам методики «Патохарактерологический диагностический опросник» определили, что для подростков, склонных к употреблению алкоголя (2 и 3 группы), в большей степени характерно явление эмансипации. Демонстрируя независимость, самостоятельность, стремление избежать реальной ответственности велика вероятность выбора деструктивных путей самоутверждения. Статистически значимые различия обнаружены среди подростков 1 и 3 групп ( $\varphi^*=2,08$ ,  $p<0,05$ ), 2 и 3 групп ( $\varphi^*=1,73$ ,  $p<0,05$ ) по показателю «очень сильная реакция эмансипации» (шкала выраженности реакций по Иванову Н.Я., Личко А.Е.). Подростки 3 группы характеризуются более выраженным явлением эмансипации по сравнению как с контрольной группой, так и с группой подростков, которые нерегулярно употребляют алкоголь. Важно отметить, что показатель выраженной эмансипации возрастает при переходе от 1 группы к 3 группе.

Подтверждение находим в литературных источниках. По мере перехода от употребления ПАВ к зависимости происходит искажение реакции эмансипации за счет усиления инфантильных составляющих эмансипаторного процесса, который замедляется, что создает повышенную напряженность реакции эмансипации [5]. Подростки признавали, что испытывают сложности во взаимоотношениях с родителями.

Среди подростков, употребляющих алкоголь (2 и 3 группы), наблюдаются общие тенденции в изображении рисунков семьи. Подростки чаще изображают членов семьи маленького размера и реже крупных размеров, чаще склонны недооценивать значимость семьи. Подростки реже пер-

вым рисуют себя и чаще изображают первой мать. Изображение первой фигуры матери можно интерпретировать, как значимость матери, эмоциональную близость для детей. Испытуемые этих групп реже изображали членов семьи в реалистичной форме и чаще в метафоричной форме, что указывает на сложности идентификации членов семьи. В данном случае проблемный момент заключается в том, что подростковый возраст, когда ощущение идентичности носит диффузный характер, характеризуется активным процессом самоопределения. Подростки становятся наиболее чувствительными к асоциальным способам нахождения идентичности.

Проведенный анализ продемонстрировал трудности в процессе идентификации членов семьи у подростков 2 группы, недостаточную эмоциональную близость. Для рисунков подростков 3 группы характерны сложности в дифференциации как своего эмоционального состояния, так и эмоциональных проявлений других членов семьи, эмоциональная холодность в отношениях. Наиболее распространенными проявлениями, определяющими эмоциональное неблагополучие подростка в семье, являются: чувство невключенности, отчужденности ребенка в семье или конфликтное отношение к кому-либо в семье, отсутствие в семье человека, с которым подросток состоял бы в близких эмоциональных отношениях.

Нарушение характера воспитания в семьях подростков, злоупотребляющих психоактивными веществами, отмечают многие исследователи. К числу особенностей семейного воспитания подростков с аддиктивным поведением С.А. Кулаков относит: жесткий контроль, недоверие к подростку, противоречивое отношение к его самостоятельности, требование уважать родителей и отказ в уважении к нему [4]. Согласно Г.А. Милушевой, Н.Г. Найденовой, повышенный риск развития зависимости отмечается в асоциальных семьях, при воспитании по типу гиперопеки и эмоционального отвержения. В то же время среди подростков с доклиническими формами употребления алкоголя и токсических веществ наиболее часто встречалось воспитание по типу гиперопеки [7]. Согласно теории психологических отношений личности В.Н. Мясищева, физиологическими и психологическими источниками предболезненного состояния являются трудности или нарушения во взаимоотношениях человека с людьми, социальной действительностью и задачами, стоящими перед ним [8].

Таким образом, алкоголизация подростков сопряжена с нарушением взаимоотношений с родителями. Фактором риска алкоголизации подростков является наличие дисфункциональных

семейных отношений и дисфункционального семейного воспитания, преимущественно в форме эмоциональной холодности со стороны матери и недостаточной вовлеченности отца в процесс воспитания. Отношение подростка к семье характеризуется как непоследовательное, эмоционально напряженное. По мере усугубления алкоголизации детско-родительские отношения воспринимаются, как эмоционально неблагоприятные, враждебные, конфликтные. Отсутствие эмоционально близких отношений с членами семьи выступает распространенным проявлением семейного неблагополучия подростка. В ходе проведения психопрофилактической работы с подростками, употребляющими алкоголь, необходим дифференцированный подход с учетом клинико-психологических особенностей, содержания внутрисемейного конфликта, характера и степени нарушения отношений личности.

#### Список литературы

1. Алехин А.Н., Дубинина Е.А., Локтева А.В. Образ родителей у подростков, склонных к алкоголизации // Тюменский медицинский журнал. Тюмень, 2014. № 1. С. 28-30.
2. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. 2-е изд. М.: Фолиум, 1995. 56 с.
3. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер, 2012. 352 с.
4. Кулаков С.А. Практикум по клинической психологии и психотерапии подростков. СПб.: Речь, 2004. 464 с.
5. Куликова С.А. Реакция эмансипации у подростков с наркозависимостью: автореферат. дис... канд. психологических наук. СПб, 2010. 22 с.
6. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология: Руководство для врачей. Л.: Медицина, 1991. 304 с.
7. Милушева Г.А., Найденова Н.Г. О роли микросоциальных факторов в возникновении девиантного поведения у подростков с ранними формами употребления токсикоманических веществ и алкоголем // Вопросы наркологии. 1992. № 3-4. С. 138-143.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2011. 400 с.
9. Ругуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. 320 с.
10. Cooper M.L. Motivations for alcohol use among adolescents: development and validation of a four-factor model // Psychological Assessment. 1994. Vol. 6. P. 117-128.
11. Eiden R.D., Leonard K.E. Paternal alcohol use and the mother-infant relationship // Development and Psychopathology. 1996. Vol. 8. Pp. 307-323.



12. Hussong A.M., Curran P.J., Chassin L. Pathways of risk for accelerated heavy alcohol use among adolescent children of alcoholic parents // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1998. Vol. 26. Pp. 453–466.

13. Windle M. Parental, sibling, and peer influences on adolescent substance use and alcohol problems // *Applied Developmental Science*. 2000. Vol. 4. Pp. 98–110.

#### References

1. Alyokhin A.N., Dubinina E.A., Lokteva A.V. Image of Parents in Teenagers Inclined to Alcoholization // *Tjumenskij medicinskij zhurnal*. Tyumen, 2014. № 1. Pp. 28–30.

2. Vasserman L.I., Gor'kovaya I.A., Romitsyna E.E. *The Psychological Technique «Teenagers about Parents» and its Practical Application*. 2-e izd. M.: Folium, 1995. 56 p.

3. Zmanovskaya E.V., Rybnikov V.Ju. *Deviant Behavior of the Personality and Group*. St. Petersburg: Piter, 2012. 352 p.

4. Kulakov S.A. *Workshop on Clinical Psychology and Psychotherapy of Teenagers*. St. Petersburg.: Rech, 2004. 464 p.

5. Kulikova S.A. *Reaction of Emancipation at Teenagers with a Drug Addiction*. Avtoreferat. dis... kand. psihologicheskikh nauk. St. Petersburg, 2010. 22 p.

6. Lichko A.E., Bitenskiy V.S. *Teenage Narcology: A Guidebook for Doctors*. St. Petersburg: Meditsina, 1991. 304 p.

7. Milusheva G.A., Naidenova N.G. About the Role of Microsocial Factors in Emergence of Deviant Behavior in Teenagers with Early Forms of Abuse of Intoxicative Substances and Alcohol // *Voprosy narkologii*. 1992. № 3–4. Pp. 138–143.

8. Mjasishhev V.N. *Psychology of Relations*. M.: Moskovskiy Psihologo-sotsial'ny Institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2011. 400 p.

9. Regush L.A. *Problems of Mental Development and their Prevention (from birth till advanced age)*. St. Petersburg.: Rech, 2006. 320 p.

10. Cooper M.L. Motivations for alcohol use among adolescents: development and validation of a four-factor model // *Psychological Assessment*. 1994. Vol. 6. P. 117–128.

11. Eiden R.D., Leonard K.E. Paternal alcohol use and the mother-infant relationship // *Development and Psychopathology*. 1996. Vol. 8. P. 307–323.

12. Hussong A.M., Curran P.J., Chassin L. Pathways of risk for accelerated heavy alcohol use among adolescent children of alcoholic parents // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1998. Vol. 26. P. 453–466.

13. Windle M. Parental, sibling, and peer influences on adolescent substance use and alcohol problems // *Applied Developmental Science*. 2000. Vol. 4. P. 98–110.

#### Данные авторов:

**Алехин Анатолий Николаевич**, заведующий кафедрой клинической психологии и психологической помощи, доктор медицинских наук, профессор

**Локтева Анна Владимировна**, доцент кафедры общей и клинической психологии факультета психологии, кандидат психологических наук

#### About the authors:

**Alekhin Anatoly Nikolaevich**, Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of Department of Clinical Psychology and Psychological Assistance

**Lokteva Anna Vladimirovna**, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Clinical Psychology, Faculty of Psychology

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-42-48

Гут Ю.Н.<sup>1</sup>  
Кабардов М.К.<sup>2</sup>

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК  
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

- 1) Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия; E-mail: gut.julya@yandex.ru
- 2) Российская академия образования, ул. Маховая, д. 9, строение 4, г. Москва, 125009, Россия; E-mail: kabardov@mail.ru

**Аннотация**

В основе исследования лежит предположение о том, что наряду с биологическими и социальными отечественными и зарубежными теориями девиантного поведения, в современной психологии существует и третье направление – формирование личности определяется диалектическим взаимодействием двух этих направлений: анализ физиологических предпосылок и индивидуально-психологических особенностей для понимания феномена личностной зрелости / незрелости подростков.

Проводится изучение связи нейропсихологических предпосылок, обнаруживаемых в проявлении функциональной асимметрии, с личностными особенностями и временной перспективой. В сравнительном исследовании подростков из общеобразовательной школы и воспитательной колонии решается вопрос о том, могут ли выявленные взаимосвязи между выраженностью личностных особенностей подростков и типом межполушарных асимметрий рассматриваться в качестве предпосылок девиантного поведения.

**Ключевые слова:** временные перспективы; девиантное поведение; латентная леворукость; латентная праворукость; личностная зрелость; межполушарная асимметрия.

Gut J.N.,<sup>1</sup>  
Kabardov M.K.<sup>2</sup>

**A STUDY OF THE PREREQUISITES  
OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS**

- 1) Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia; E-mail: gut.julya@yandex.ru
- 2) Russian Academy of Education, 9-4 Mokhovaya St., Moscow, 125009, Russia; E-mail: kabardov@mail.ru

**Abstract**

The study is based on the assumption that along with the biological and social domestic and foreign theories of deviant behavior in modern psychology there is a third direction – the development of personality is determined by the dialectical interaction of these two directions: the analysis of the physiological assumptions and individual psychological characteristics for understanding the phenomenon of personal maturity / immaturity of teenagers.

The authors study the relationship of neuropsychological prerequisites found in the manifestation of functional asymmetry, with personal characteristics and temporal perspective. In a comparative study of teenagers from comprehensive schools and a juvenile correctional facility, the question of whether the identified relationship between the severity of the personal characteristics of teenagers and the type of hemispheric asymmetries can be considered as prerequisites of deviant behavior.

**Key words:** time perspective; deviant behavior; latent left-handedness; latent right-handedness; personal maturity; interhemispheric asymmetry.

Проблема девиантного поведения подростков имеет междисциплинарный характер, но пути ее решения, так или иначе, замыкаются на исследовании личности – социальной (нормативной) и асоциальной (девиантной). Социологические подходы акцентируют внимание на влиянии среды, определяющей формирование личностных качеств, биологические – на природообусловленности личности.

Наряду с перечисленными, важным направлением исследования является нейро- и дифференциально-психологический подход, позволяющий изучить нейропсихологические и индивидуально-психологические детерминанты девиантного поведения подростков.

В нейропсихологии доказана вариативность ролей левого и правого полушарий мозга в обеспечении различных форм и параметров психиче-

ской активности (функциональная асимметрия мозга – ФАМ). Особенно важную роль в регуляции состояний активности играют префронтальные отделы коры (третий блок, по А.Р. Лурия): обеспечивая формирование планов и программ действий, регуляцию поведения в соответствии с требованиями среды, а также контроль над сознательной деятельностью.

Согласно концепции А.Р. Лурия, роль префронтальных отделов мозга в синтезе целой системы раздражителей и в создании плана действия проявляется не только в отношении актуально действующих сигналов, но и в формировании активного поведения, направленного на будущее [5].

Проблема связи работы больших полушарий мозга и временной перспективы приобрела также междисциплинарный характер, поскольку целенаправленная активность человека ориентирована в будущее и в какой-то степени определяется им так же, как настоящим и прошлым (опытом).

Еще К. Левиным было предложено понятие «временной перспективы», характерное особенно для подросткового возраста, связанное с актуальным представлением субъекта о своем будущем и прошлом, в ходе которого происходят психическое развитие личности и усложнение когнитивной структуры жизненного мира [4].

Адекватное отражение времени рассматривается как интегральный показатель зрелости психических функций индивида и личности [7]. Кроме того, самооценивание и ориентировка во времени определяют успешность саморегуляции. Неслучайно личностная зрелость определяется степенью осознанности действий и оценкой временных перспектив.

Проблематика психологического времени еще нуждается в изучении, в частности изучение индивидуальных различий в оценке временных перспектив, связанных с психофизиологической организацией активности человека [2].

В исследовании нацелено на выявление взаимосвязи типов функциональной асимметрии мозга (обусловленной нейропсихологической активностью структур мозга) с личностными характеристиками подростков, являющиеся предпосылками девиантного поведения.

В исследовании приняли участие 120 подростков мужского пола 15-16 лет, из них 60 человек – учащиеся Вейделевской средней общеобразовательной школы (не имеющие дисциплинарных нареканий со стороны педагогов) и 60 человек – воспитанники Валуйской воспитательной колонии (отбывающие наказание более 12 месяцев, то есть прошедшие период адаптации).

В работе использовались 3 блока методик:

1. Методики «Временные ориентации» и «Временной семантический дифференциал» использовались для определения временной перспективы как показателя личностной зрелости и особенностей психологического времени личности (Е.И. Головаха, А.А. Кроник);

2. Методики диагностики индивидуально-психологических свойств личности: опросник Р. Кеттелла (вариант НСПQ); методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), по А.Н. Орел; методика «Уровень невротизации и психопатизации» (УНП, Ленинградский ин-т им. В.М. Бехтерева);

3. Методики диагностики функциональной асимметрии мозга: моторные пробы, включенные в «Карту латеральных признаков» (А.П. Чуприков), применяемые для диагностики индивидуальных профилей латеральности.

В качестве метода диагностики индивидуальных различий в регуляторном блоке лобных отделов была использована моторная проба А.Р.Лурия «перекрест рук» как единственный эффективный показатель скрытой руки (Н. Сакано, 1982) [10]. Исходя из данных эксперимента на вызванные потенциалы и исследований когнитивных функций, было доказано, что латентная рукость, выявляемая с помощью этой пробы, связана исключительно с функциями лобных долей.

Использование методики «Временные ориентации» позволило выявить следующую закономерность: при сравнении временных ориентаций двух выборок оказывается, что воспитанники колонии более ориентированы в прошлое и настоящее, а школьники – в будущее.

Это объясняется отсутствием четких представлений о будущем («будущего у нас нет»; «живу одним днем», «мое будущее здесь, в колонии» и, отчасти, с тревожностью, страхом перед будущим, его неопределенностью).

Данные методики «Временной семантический дифференциал» говорят о том, что воспитанники колонии время оценивают более растянуто, пустотно и негативно, для школьников, наоборот, время более насыщено, быстроотечно и приятно.

По данным методики УНП уровень невротизации в группе подростков из воспитательной колонии выше, чем в группе учащихся в школе (19 и 27, соответственно). Высокому уровню невротизации соответствуют легкомыслие, упрямство. У испытуемых этой группы также выше значения шкалы психопатизации (–6 и 6,5), им присуща тенденция к выходу за рамки общепринятых норм



морали, что может способствовать созданию конфликтных ситуаций.

Во время диагностики склонности к отклоняющемуся поведению выявлены более высокие показатели у воспитанников колонии по 2, 3, 4, 5 и 7

шкалам, т.е. склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния; более агрессивных тенденциях воспитанников колонии.

Таблица 1

**Оценка различий между средними значениями шкал методики склонности к отклоняющемуся поведению у подростков воспитательной колонии (1), школы (2)**

Table 1

**Estimates of differences between the average values of scales methods of the tendency to deviant behavior in teenagers from a juvenile correctional facility (1), school (2)**

№	Шкалы	Группа 1 (n=60)	Группа 2 (n=60)	p
1.	Установки на социальную желательность	53,6	53,9	p < 0,851
2.	Склонности к преодолению норм и правил	57,6	49,6	p < 0, 0001
3.	Склонности к аддиктивному поведению	58,5	49	p < 0,0001
4.	Склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	49,3	46	p < 0,029
5.	Склонности к агрессии и насилию	55,7	50	p < 0,007
6.	Волевой контроль эмоциональных реакций	52,0	55	p < 0,271
7.	Склонности к делинквентному поведению	60,6	50,6	p < 0,0001

Личностные характеристики подростков были проанализированы с помощью опросника Р. Кеттелла.

У испытуемых обеих выборок выявлен ряд значимых различий в выраженности коммуникативных свойств (факторы А, F, H). По всем перечисленным факторам школьники демонстрируют более высокие показатели, чем воспитанники колонии. В целом, подростки из общеобразовательной школы отличаются следующими коммуникативными особенностями: динамичностью, адекватностью и эффективностью в общении, беспечностью, социальной смелостью, спонтанностью, подростки, отбывающие наказание в колонии демонстрируют противоположные качества.

Различия в эмоционально-волевой сфере между выборками представлены факторами: G, O, Q4. Для воспитанников колонии характерны неустойчивость в достижении цели, избегание выполнения обязанностей, общепринятых правил, безответственность (G-). Им свойственны тревожность, впечатлительность (O+); напряженность, беспокойство (Q4+). У школьников, напротив, наблюдается выраженность осознанного соблюдения норм и правил поведения, ответственность (G+); уверенность в себе (O-); расслабленность и невозмутимость (Q4-). Парные сочетания факторов показывают, что потребность в общении выше у школьников (гр. 2), а уровень тревожности – у воспитанников колонии.

Таблица 2

**Сравнительный анализ показателей личностных характеристик подростков воспитательной колонии (1) и учащихся школы (2)**

Table 2

**Comparative analysis of personal characteristics of teenagers from a juvenile correctional facility (1) and school-children (2)**

Факторы	Группа 1 (n=60)	Группа 2 (n=60)	p
Коммуникативные особенности и особенности межличностного взаимодействия			
A	10,1	11,5	p < 0.01
F	11,5	13,0	p < 0.05
H	11,1	12,2	p < 0.05
Эмоционально-волевые особенности			
G	8,6	9,6	p < 0.05
O	9,9	8,6	p < 0.05
Q4	10,8	9,7	p < 0.05
AH – потребность в общении,	10,6	11,9	p < 0.05
OQ4- тревожность	10,4	9,1	p < 0.05

В соответствии с нашей гипотезой и полученными в исследованиях (Н.Н. Брагиной,

Т.А. Доброхотовой [3], Э. Голдбергом [9], М.К. Кабардова, В.А. Москвина [5], Е.Д. Хомской [8], и др.) фактами о латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий, было предпринято изучение взаимосвязи личностных характеристик с особенностями ФАМ.

В нашем исследовании распространенность латеральных признаков в выборке подростков и деление их на латеральные группы в системе измерений «рука–ухо–глаз» позволило выделить 16 типов профилей. Однако, ввиду многообразия полученных профилей и сложности их интерпретации в дальнейшем, мы остановились на результатах пробы «перекрест рук» А.Р.Лурии (поза Наполеона), наиболее эффективного показателя скрытой рукости.

Согласно процедуре деления выборок по показателю моторных проб среди воспитанников колонии в группу с правым показателем вошли 25 человек, с левым – 35; в выборке школьников – количество подростков с правым показателем пробы составило 35 человек, с левым – 25 человек.

Далее для анализа индивидуально-психологических особенностей были сопоставлены выборки подростков из воспитательной колонии и общеобразовательной школы с правым и левым показателями пробы «перекрест рук» (по А.Р. Лурия).

В выборке девиантных подростков по методике «Временные ориентации» были обнаружены значимые различия лишь по шкале «Прошлое». Причем показатели большей направленности в прошлое обнаружены преимущественно у подростков с левым показателем пробы «перекрест рук» (6,4), чем в группе подростков с правым показателем (5,3).

В группе воспитанников колонии по данным методики «Временной семантический дифференциал» различия были выявлены по шкале «Эмоциональное отношение к времени». Таким обра-

зом, доминирование левого полушария сопряжено с более приятной и насыщенной оценкой времени, для правого полушария переживание времени оказывается менее приятным и пустотным.

В выборке школьников различия выявлены по шкале «континуальность – дискретность». То есть, для учащихся школы с правым показателем пробы время – дискретное, скачкообразное, разнообразное; а для респондентов с левым показателем время более континуальное – плавное, цельное, с тенденцией к однообразию.

Полученные факты говорят о роли право- и левополушарных функций, касающихся восприятия и оценки времени – преимущественно как правополушарных. Причем, позитивная оценка более характерна для левого, а негативная – для правого полушария.

Шкалы «Психопатизация» и «Невротизация» (УНП) показывают, что:

1) более высокий уровень психопатизации наблюдается у воспитанников колонии с левым показателем пробы «перекрест рук», что соответствует большей эмоциональной возбудимости, беспечности;

2) низкий уровень невротизации (высокая по абсолютной величине положительная оценка) выявлен в выборке школьников с правым показателем моторных проб, что соответствует эмоциональной устойчивости, социальной смелости, легкости в общении.

В показателях характеристик, определяющих предрасположенность к девиациям, также обнаружены статистически значимые различия. У воспитанников колонии с левым показателем пробы «перекрест рук» обнаружены более высокие значения по шкалам «Установки на социально желаемые ответы», «Склонность к аддиктивному поведению», что говорит о склонности к социальной желательности, желанию изменить своего психическое состояние.

Таблица 3

Оценка различий между показателями шкал методики СОП для групп с правым и левым показателями асимметрии подростков школы (1) и колонии (2)

Table 3

The assessment of differences between the indicators of scales methods SOP for the groups with right and left values of the asymmetry in school-children (1) and teenagers from a juvenile correctional facility (2)

	ШПП n=35	ШЛП n=25	t-value	p	ДПП n=25	ДЛП n=35	t-value	p
	1 группа				2 группа			
Установки на соц. жел. ответы	53,5	54,2	-0,238	0,813	49,8	54,9	-2,805	0,007
Склонность к преодолению норм и правил	46,6	51,8	-2,263	0,027	57,2	58,0	-0,326	0,746
Склонность к аддиктивному поведению	47,0	50,5	-1,279	0,206	55,8	60,0	-2,350	0,022
Волевой контроль эмоц. реакций	52,8	56,5	-2,186	0,033	52,0	51,0	1,862	0,068

Различия между средними показателями были выявлены и в группах учащихся школы. Данные шкалы «Склонности к преодолению норм и правил» школьников-правшей (51,8) свидетельствуют о выраженности и неконформистских установок. Испытуемые-левши, наоборот, склонны следовать общепринятым нормам поведения. Более высокие показатели шкалы «Волевого контроля эмоциональных реакций» свидетельствуют о том, что у школьников-правшей более развит волевой контроль эмоциональных проявлений (52,8), чем у подростков-левшей (56,5).

Таким образом, анализ исследуемых нами индивидуально-психологических особенностей личности, связанных со склонностями к девиаци-

ям, выявил ряд существенных связей с показателями функциональной асимметрии мозга.

Соотношение природного и социального факторов наглядно демонстрируется на рисунке 1. Данные, полученные в результате диагностики учащихся школы и воспитанников колонии, сгруппированных по типу асимметрий (с ЛПР в первой подгруппе и с ППР – во второй), обнаруживают существенные различия по склонностям к девиантному поведению в первой подгруппе. Т.е. при доминировании ЛПР наблюдается большой разброс между показателями склонностей к отклоняющемуся поведению (Орел), и более ровные соотношения у двух групп подростков, имеющих доминирование ППР.

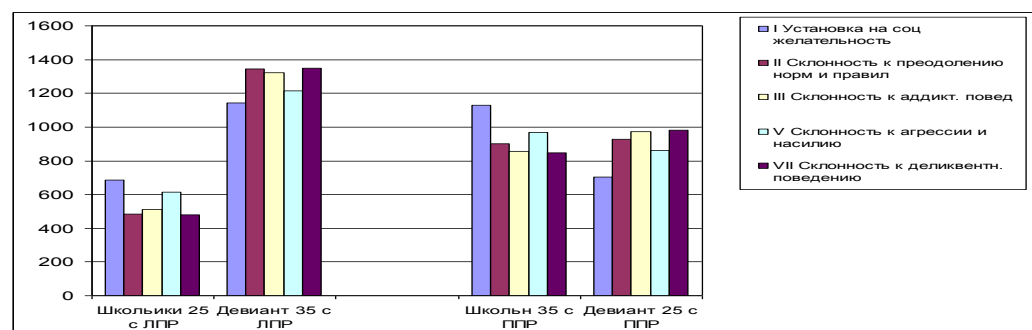


Рис. 1. Соотношение типов личностных установок и особенностей асимметрии у учащихся школы и воспитанников колонии

Fig. 1. The ratio of the attitudes and characteristics of asymmetry in school-children and teenagers from a juvenile correctional facility

При правом типе латерализации преобладают произвольные функции, а при латерализации по типу ППР – доминируют произвольные функции, волевой контроль – функции лобных отделов левого полушария. У испытуемых с ППР указанные различия между социальным и природным факторами сглаживаются, хотя у девиантных и тот и другой факторы, не различаясь заметно, существенно ниже.

Лишь при ЛПР наблюдаются значимые различия между школьниками и девиантными подростками. Причем наибольшие различия наблюдаются по параметру «Склонность к преодолению норм и правил».

При ППР разброс значений не столь масштабный. Наивысшие показатели по шкале «Установки на соц. желательность» наблюдаются у школьников с ППР по сравнению с девиантными подростками с ППР. Эти результаты, по сути, свидетельствуют о доминирующей роли правополушарного регуляторного блока для девиантных подростков по сравнению с группами подростков-школьников.

Анализ полученных результатов по методике Р. Кеттелла показал взаимосвязь ряда личностных

черт с показателями функциональной асимметрии (см. табл. 4).

Иными словами, «правополушарный тип» отличается от «левополушарного типа» по ряду личностных характеристик: для левополушарного характерны индивидуализм, внутренняя сдержанность, интроспекция, конформизм; для правополушарного – активность, возбудимость, нетерпеливость, несдержанность, импульсивность, авантюризм и др.

Для наглядности, сравнение соотношения личностного и природного факторов в группах – учащихся школ и воспитанников колонии изображено на рисунке 2, – левые столбцы диаграммы отражают интегральные свойства социально-личностного фактора (Е, Н, J, Q2), правые – природные (темпераментальные) свойства (показатели С, D, Q3, Q4).

Соотношение природного-социального для групп с ЛПР и ППР свидетельствует о доминировании социального фактора у школьников с ЛПР, природного – у девиантных подростков с ЛПР (левая половина рис.2). В подгруппах же с ППР (правая часть рис.2) наблюдается некоторое ра-



венство в соотношениях природного и социального – при более высоких значениях обоих пара-

метров у учащихся и низких – у воспитанников колонии.

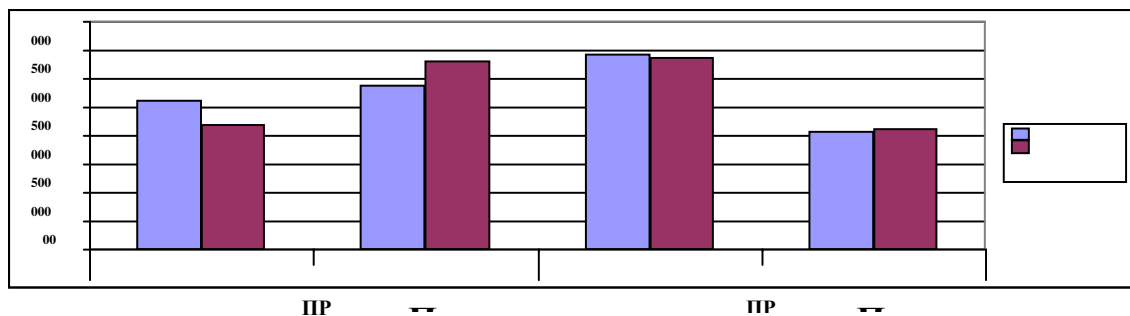


Рис. 2. Соотношение личностного и природного факторов при сравнении двух групп подростков – учащихся школ и воспитанников колонии

Fig. 2. The ratio of personal and natural factors when comparing two groups of teenagers – school-children and teenagers from a juvenile correctional facility

Таким образом, мы выявили наиболее характерные личностные и поведенческие черты, связанные со склонностью к девиантному поведению. В частности, формирование импульсивного, аддиктивного, рискованного и других форм девиантного поведения обусловлено как биологическими, так и социальными факторами.

Анализ различных подходов к изучению девиантного поведения подростков позволил разносторонне исследовать актуальную на сегодняшний день проблему природы девиаций.

Полученные в исследовании факты показывают достаточно сложную картину взаимосвязи природно- и социально обусловленных факторов формирования индивидуально-типической траектории развития подростков. Важно отметить, что ценным вкладом в разработку данной проблематики является не только и не столько психодиагностика отклоняющегося поведения, сколько выработка комплексного представления способов переработки информации, характера их освоения и «присвоения» подростком в процессе его личностного становления.

Решение данной проблемы необходимо для оптимизации технологий профилактики отклоняющегося поведения молодежи [1]. На наш взгляд, исследование детей с точки зрения нейропсихологического подхода открывает новые возможности в поиске причин отклоняющегося поведения и позволяет определить условия, снижающие риск девиантности. При обнаружении временной перспективы, направленной в будущее, как показателя личностной зрелости возможно упреждение развития склонностей девиантного поведения у подростков с латентной леворукостью путем

создания условий для реализации их потенциальных творческих ресурсов, связанных с доминированием правополушарных функций.

#### Список литературы

1. Гут Ю.Н. Профилактика девиантного поведения подростков в системе образования // Управление городом: теория и практика. № 1 (20) март, 2016. С. 65-70.
2. Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Индивидуально-психологические особенности личности подростка с разной функциональной асимметрией мозга // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки, 2013. № 27(170). Вып. 20. С. 258-268.
3. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Левши. М.: Книга, 1994. 232 с.
4. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2006. 384 с.
6. Москвин В.А. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М.: Смысл, 2011. 130 с.
7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 280 с.
8. Хомская Е.Д. Нейропсихология. СПб.: Питер, 2011. 496 с.
9. Goldberg E. Introduction: The Frontal Lobes in Neurological and Psychiatric Conditions // Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology. 2002. Vol. 5, № 4. Pp. 231-232.
10. Sakano N. Latent left-handedness. Its relation to hemispheric and psychological functions. Jena: Gustav Fischer Verlag, 1982. 122 p.

#### References

1. Gut Yu.N. Prevention of Deviant Behavior among Adolescents in the Educational System // *Management*

City: *Theory and Practice*. № 1 (20) March, 2016. Pp. 65-70.

2. Gut Yu.N., Kabardov M.K. Individually-psychological Features of the Personality of Teenagers with Different Functional Asymmetry of the Brain // *Scientific statements Belgorod State University. Humanities*, 2013. № 27 (170). Vol. 20. Pp. 258-268.

3. Bragina N.N., Dobrohotova T.A. *The Left-hander*. М.: Книга, 1994. 232 p.

4. Levin K. *Dynamic Psychology: Selected Works*. М.: Smysl, 2001. 572 p.

5. Luriya A.R. *Basics of Neuropsychology*. М.: Akademiya, 2006. 384 p.

6. Moskvina V.A. *Hemispheric Asymmetry and Individual Differences of the Human*. М.: Smysl, 2011. 130 p.

7. Nuttin Zh. *Motivation, Action and the Prospect of the Future*. М.: Smysl, 2004. 280 p.

8. Homskaya E.D. *Neuropsychology*. SPb.: Piter, 2011. 496 p.

9. Goldberg E. Introduction: The Frontal Lobes in Neurological and Psychiatric Conditions // *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology*. 2002. Vol. 5, № 4. Pp. 231-232.

10. Sakano N. *Latent left-handedness. Its relation to hemispheric and psychological functions*. Jena: Gustav Fischer Verlag, 1982. 122 p.

**Данные авторов:**

**Гут Юлия Николаевна**, старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии факультета психологии, кандидат психологических наук

**Кабардов Мухамед Каншобиевич**, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, доктор психологических наук, профессор

**About the authors:**

**Gut Yuliya Nikolaevna**, Senior Lecturer Department of General and Clinical Psychology of the Faculty of Psychology, PhD in Psychological Sciences

**Kabardov Muhamed Kanshobievich**, Head of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Doctor of Psychological Sciences, Professor

УДК 378

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-49-55

Milicevic Nebojsa<sup>1</sup>,  
Pejic Biljana<sup>2</sup>,  
Komlenic Miroslav<sup>3</sup>,  
Cvetanovic I.<sup>4</sup>

THE ATTITUDES OF STUDENTS OF PSYCHOLOGY IN GRADING  
KNOWLEDGE AND CREATIVITY

1) State University of Nis Cirila i Metodija 2, Nis, 18000, Serbia;  
E-mail: nesa2206@gmail.com

2) UEIU- Association for Empirical Studies of Art Knez Miletina 2, Beograd, 11000, Serbia; E-mail: b.pejic@yahoo.com

3) State University of Nis Cirila i Metodija 2, Nis, 18000, Serbia;  
E-mail: miroslav.komlenic@filfak.ni.ac.rs

4) State University of Nis 2 Cirila i Metodija, Nis, 18000, Serbia;  
E-mail: ivan.cvetanovic@filfak.ni.ac.rs

**Abstract**

Starting from Gilford's differentiation of thinking into convergent and divergent, research was carried out into the attitudes of the students of psychology towards quality and the objectivity of professor's gradings, representation of certain elements of grading, as well as the ways of forming the final grade on an exam. The results indicate that, in spite of the reforms in the spirit of the Bologna process, grading is still being approached in a traditional way. Professors' grading is of good quality and it is objective, but reproduction of the material rather than creativeness of individuals and their competence to practically apply knowledge is mostly given attention. The result refers to the necessity of changing the way in grading, as well as the need for greater appreciation of creative potentials of students.

**Keywords:** convergent thinking, divergent thinking, grading, creative achievement, the Bologna process.

Milicevic Nebojsa<sup>1</sup>,  
Pejic Biljana<sup>2</sup>,  
Komlenic Miroslav<sup>3</sup>,  
Cvetanovic I.<sup>4</sup>

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИИ  
К ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ И ТВОРЧЕСТВА

1) Университет в Нише, ул. Кирилла и Мефодия, д. 2, г. Ниш, 18000, Республика Сербия;  
E-mail: nesa2206@gmail.com

2) УЕИУ – Удружење за емпиријска истраживања уметности, ул. Кнез Милетина, д. 2, г. Белград, 11000, Республика Сербия; E-mail: b.pejic@yahoo.com

3) Университет в Нише, ул. Кирилла и Мефодия, д. 2, г. Ниш, 18000, Республика Сербия;  
E-mail: miroslav.komlenic@filfak.ni.ac.rs

4) Университет в Нише, ул. Кирилла и Мефодия, д. 2, г. Ниш, 18000, Республика Сербия;  
e-mail: ivan.cvetanovic@filfak.ni.ac.rs

**Аннотация**

Начиная с разделения мышления Джой Пол Гилфорда на конвергентное и дивергентное, были исследованы точки зрения студентов психологии на качество и объективность оценки преподавателей, наличие отдельных элементов этой оценки, а также способы формирования заключительной оценки на экзамене. Результаты показывают, что, несмотря на реформы в духе болонского процесса, подход к оценке продолжает быть традиционным. Оценка преподавателя качественна и объективна, но на экзаменах по-прежнему наибольшее внимание уделяется воспроизведению учебного материала, а в меньшей степени творчеству отдельных лиц и их подготовке для практического применения знаний. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости внесения изменений проставления оценок, а также на необходимость более существенного уважения творческого потенциала студентов.

**Ключевые слова:** конвергентное мышление; дивергентное мышление; оценка; творческое достижение; болонский процесс.



## INTRODUCTION

There have been a great number of attempts to define creativity but according to Sarsani [10] they could all be classified into four groups: creative personality, creative product, creative process and creative environment. One of the definitions that sees creativity as a product is the one of Sternberg. According to him, creativity represents 'the ability to create a new, purposeful (useful) product of good quality' [12; 13, p.13].

In Vygotsky, as well as in Piaget and Gardner, creativity represents a cognitive process. Vygotsky sees creativity to be much broader than the creative process and views it through three time axes: creative process, life span of an individual, and a historical moment. He observes creativity and development in interaction, in a dialectical relationship, where, in the mutual influence, both processes are transformed together. [2, p. 84-96; 13, p.61-65]. Creativity is understood as 'growing, positive ability of healthy people, as a transforming force in everyone, which changes the creator himself and at the same time the culture in which it is happening' [13, p.61]. The theory of Vygotsky is not just a theory of creativity, it is something much broader:

'Creativity does not exist only there where great historical acts are happening, but also everywhere human imagination combines, changes and creates something new' [13, p.61].

Creativity has started being more intensely studied since 1950, when Gilford [5, p.444-454], at the time the president of American Psychological Association (APA) addressed the psychological public. He criticized insufficient dealing with this subject and invited his psychologist colleagues to be dedicated to thorough study of creativity and abilities that lie in its basis. After this there have been an increased number of papers in this area. Gilford points out the main components of creativity: fluency, flexibility, originality and elaboration. *Fluency* represents the ability of producing many ideas within the given parameter, whereas *flexibility* is the ability of changing the existing mindset. *Originality* is the ability of finding the unique solution and *elaboration* is the ability of further development of an idea.

Gilford's differentiation of convergent and divergent thinking is of special significance for our research. In convergent thinking a person chooses only one appropriate solution out of multiple potential ones. The examples are school grades. School system, and even higher education system, function according to this system. Most of the exams are realized in such a way that the examiner (professor) asks a question to which there is only one true answer. This kind of approach leads to

the pupil/student being given better grades, if their behaviour is expected, that is, if they produce answers that are expected of them. [8, p.75; 13, p.36-37]. As opposed to this, in divergent thinking more than one potential solution can be given to a proposed problem and in that way unlimited number of ideas are created based on the initial one. Each of the offered solution can be considered acceptable. The examples are creative process and creative work. Here there is freedom of choice and creating solution but there is not the objective value of the product. There are also not solutions given in advance (true-false), as well as the measure of the quality of the solution. The greatest difficulty lies in adequate grading [9, p.46; 13, p.38]. The notion of divergent production has become a synonym for creativity even though it contains the elements of convergent thinking.

In practice, in primary and secondary schools, especially in higher grades, convergent thinking dominates in the form of usual assignments and tests. At faculties, too, this form of examining has been a dominant and only way of evaluation of students' knowledge. It resulted in persons prone to convergent thinking being graded as more successful, not for real potential and knowledge, but for the fact that that kind of assignment is more suited for them.

Divergent thinking is less represented and it is harder for evaluation. One study has even shown that highly creative children were less favourable and were valued less by their teachers [9, p.46; 13, p.82].

With the change of the way of studying, many questions are imposed. Is the situation at universities different? Are the reform changes in higher education that have been applied in the system of higher education in the Republic of Serbia since academic year 2007/2008 brought something new? Is divergent thinking more represented in the reformed programs? Has something changed in the way of grading and does that kind of grading include divergent production of students?

The Bologna process represents the reform of higher education in Europe with the view of establishing European ground of higher education by 2020, promoting the mobility of students and professors as well as ensuring the quality of studying on the basis of common criteria and methods [3]. This reform involves active engagement of students and a changed role of professors, in order to develop personal, skilled and social competence of a student as fully as possible. Here, the teacher has a role of 'moderating the process of learning, referring students to find more efficient ways to get to new information and new knowledge but also to create new ideas and strategies of acquiring knowledge and develop capabilities at the same time' [6, p.146].

Even though the determination of competence that students acquire after completing studies are much broader than the previous ones, they still do not clearly include the possibility of development and application of divergent production. In the outcomes of certain courses defined in terms of Bloom's taxonomy [1], higher levels of knowledge imply the possibility of application of divergent thinking but not clearly enough.

Factors that positively affect divergent processes are following: the quality of evaluation, time freedom, lack of competition, cooperation, freedom of expression, freedom of technique, liberalness of a role model, tolerance of not being specified, emphasizing a process not a product, diversity of the group, postponement of making conclusions, non conformism and such. On the sample of 100 students of the Faculty of Philosophy in Nis, [7, p.983-990; 8, p.75-86; 9, p. 45-54]. the attitudes towards the factors that enhance creativity as well as the factors that restrict it are examined. The students evaluated on the five grade Likert-type scales that their creativity is most favourably affected by: 1) the dynamics and interesting teaching ( $M=4,39$ ;  $SD=0,955$ ); 2) praise and direct reward ( $M=4,23$ ;  $SD=0,717$ ); 3) creativity of the professor himself ( $M=4,06$ ;  $SD=1,063$ ); 4) paying attention and dedicating extracurricular time to students and at consultations ( $M=4,06$ ;  $SD=1,031$ ); 5) objective and good-quality grading ( $M=3,87$ ;  $SD=1,088$ ); 6) professor's enthusiasm ( $M=3,81$ ;  $SD=1,046$ ), и 7) equal treatment of students ( $M=3,52$ ;  $SD=1,061$ ).

Students' creativity is mostly restricted by: 1) insisting on memorizing and not understanding the material ( $M=4,26$ ;  $SD=1,00$ ); 2) insufficient practice and practical knowledge ( $M=4,19$ ;  $SD=0,946$ ); 3) monotonous and boring lectures ( $M=4,13$ ;  $SD=0,991$ ); 4) dogmatism and non flexibility of a professor ( $M=3,87$ ;  $SD=1,056$ ); 5) inconsistency in grading ( $M=3,81$ ;  $SD=1,250$ ); 6) too much distance between a professor and a student ( $M=3,61$ ;  $SD=1,054$ ); 7) unequal treatment of students ( $M=3,45$ ;  $SD=1,261$ ) и 8) professor's not following contemporary findings in science ( $M=2,74$ ;  $SD=1,264$ ).

Objective and good-quality grading of knowledge – as a positive factor of manifesting creativity is ranked at the fifth place, but the significance of praise and direct rewarding is at the second place. The most significant factor that restricts creativity is insisting on memorizing and not understanding knowledge. For these reasons this paper will pay special attention to the problem of evaluating knowledge and creativity at the studies of psychology.

The evaluation of results is an inseparable part of the teaching process and without it the process would not make sense. In convergent production, grading is more or less simple: convergent product needs to be compared to the solution given in advance. In reformed teaching programs the outcomes of subjects that require higher levels of knowledge are determined, so that the way of grading is more complex and should involve not only reproduced answers but also completing certain number of pre-examination requirements.

Grading divergent production is far more complex. In fact, a question is raised over the appropriate time of introducing grading into the teaching process. In the initial stages of production grading can have a blocking effect on creativity so it should be avoided to ensure the creation of as more answers as possible (products). This implies the lack of any kind of censorship and encouraging every possible creative solution, giving ideas, thoughts and such. Therefore, evaluation should not be left out, since it is primarily a communication act between a teacher and a student. Evaluation needs only to be introduced at the appropriate time, because it is desirable and necessary and represents a communication act.

In spite of implemented reforms, a way grading at the universities has not changed. Even though the need for creative studying is discussed, exams are still mostly focused on reproductive knowledge. Robinson recognize «the pitfalls of assessment for creative learning, as national or end-of-year tests place enormous pressure on teachers and students, who focus on getting a better grade rather than on innovative practices» [4, p.26]. Begheto emphasizes that the main role of teachers in assessment is to help students to focus on understanding and learning rather than on grades [4, p.27].

The goal of traditional knowledge is to make student avoid making mistakes, to compare and compete with others, to get best grades and be the best. Begheto discusses performance goal-structure type. Unlike this type, there is an orientation on mastery-goal structure. This assessment «emphasizes self-improvement and skills development and focuses on learning and not on grading» and «... provides useful feedback on students' progress and enhances levels of curiosity, motivation, enjoyment and interest, all factors that are crucial in the development of creativity» [4, p.27].

## MAIN PART

Problem: Taking into consideration the significance of the problem of grading at higher education institutions, especially within reformed programs, research was carried out on the sample of the students

of psychology. In this paper we were interested in the attitudes of students towards the quality and the way of grading throughout four-year studies of psychology.

The goals of the research were following:

1. Examine the attitudes of students towards the quality and objectivity of professors' grading at the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy, University of Nis.

2. Examine representation of certain elements of grading such as: understanding of the material, reproduction of knowledge, creative thinking and other;

3. Examine representation of certain ways of grading such as: grading on the exam itself, grading on progress tests, written and oral part of the exam and continual grading of all student's activities throughout the year.

4. Examine representation of certain elements of grading in the final grade on a final exam such as: displayed knowledge, displayed creativity in solving problems, completion of pre-examination requirements, regular lecture attendance, capability of practical application of knowledge etc.

5. Examine suggestions of students for possible improvement of the existing grading.

6. Examine if there are differences between men and women in the attitudes towards grading at the Department of Psychology.

#### Method and materials

Sample: One hundred students of the Faculty of Philosophy were examined, both genders, from the Department of Psychology aged 20-23, 70 females and 30 males.

Instruments: For this purpose a specially designed questionnaire was used to examine the factor of divergent production – FDP-30 [7], the first part that refers to the attitudes towards grading. The questionnaire contains 30 items altogether by which attitudes towards grading are examined, as well as the factors that enhance divergent production, evaluations of positive and negative factors of creative achievements, as well as the attitudes of students towards positive and negative sides of reformed studies of psychology. Items are mostly of Likert type and the offered answers are in the range of 1 to 5 (1- I completely disagree; 2 – I disagree; 3 – I am not sure; 4 – I agree and 5 – I completely agree). The questionnaire also has questions of an open type in which students can give suggestions and ideas for possible improvements of grading at the Department of Psychology. The questionnaire contains basic biographical facts such as: year of study, gender, failing year, using scholarship, student's status

(budget or self-financing) and average point during the studies. The questionnaire was anonymous.

#### Results and discussion

1) From the results it can be seen that the students evaluate the way of grading professors at the Department of Psychology favourably. On a scale from 1 to 7, the average point is  $M=4,32$ ;  $SD=1,376$ . That is, the students think that the grading of the majority of professors is objective and of good quality. This datum is in accordance with the regular annual students' evaluation of all professors, when similar average points were obtained.

2) As for the elements that are mostly valued in grading, (Table 1) reproduction of the material is still at number one ( $M=4.10$ ;  $SD=0,65$ ). It indicates that in spite of the reformed programs, the system and the way of grading have not changed much. Reproductive knowledge does not have great application in practice. At the second place is understanding of the material. ( $M=3.77$ ;  $SD=1,14$ ), which tells that aside from reproductive knowledge, professors require a higher level of knowledge, that is, understanding, and they pay considerable attention to this element.. After these elements of grading, *creative thinking and the ability of practical application of knowledge* follow with considerably lower scores. Similar to this are the points of students in regular annual evaluations, as well as in the reports from international testings of secondary school students' knowledge in Serbia, eg. PISA and TIMSS, 2009. [11, p.53].

The study program of the studies at the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy, University of Nis, involves obligatory student practice of 120 hours of practical work and 60 hours of theoretical teaching. The faculty has contracts of cooperation with numerous social and private organizations but that is still insufficient for a large number of students (around 90 students at one year). Communication and coordination among the labour market, work organizations and facilities and universities are still underdeveloped in Serbia. The shortage of work, that is, a large number of unemployed persons with higher education make the existing situation even more difficult.

Nevertheless, the students of psychology show great interest in their profession, they get involved as volunteers into numerous local and international projects and they additionally educate themselves at their own expense. Those who are lucky to become employed show a high degree of expertise and creativity.



**Table 1**  
**Arithmetic average and range of certain elements of grading**

**Таблица 2**  
**Элементы для оценки на кафедре психологии – средние показатели и уровни**

range	Mostly valued during grading is	M	SD
1	reproduction of the material	4.10	.65
2	understanding of the material	3.77	1.14
3	creative thinking	2.97	1.30
4	capability of practical application of knowledge	2.84	1.10
5	something else	1.19	.65

3) The answers of the students of psychology (Table 2), indicate that professors mostly realize their exams through progress tests and written parts of the exam. (M=3.77; SD=1,14). One, or at most two progress tests are usually realized, but not continually. A big part of grading is still conducted on the exam itself in regular examination periods in written and oral forms. (M=3.48; SD=1,02). Continual grading throughout the entire semester is the least represented (M=2.97; SD=1,30) which is one of the main principles of reformed programs. In some subjects, pre-examination requirements include seminar essays, research proposals, as well as realization of small projects in a group. Due to large number of students and big groups for conducting practice classes, these pre-examination requirements are difficult to realize, follow and adequately grade. It is especially difficult to objectively and timely grade creative aspects of pre-examination requirements.

**Table 2**  
**Ways of grading – mean values and ranges**

**Таблица 2**  
**Способы оценки – средние показатели и уровни**

range	The majority of professors conduct grading:	M	SD
1	through progress tests and exams	3.77	1.14
2	grading only at on an exam	3.48	1.02
3	continually through the entire semester	2.97	1.30

4) Giving final grade on an exam also represents a problem. As mentioned before, students of psychology think that grading is mostly objective and of good quality. Aside from that, representation of certain elements of grading in the final grade should also be taken into consideration.

In the first place, realization of pre-examination requirements is graded (M=4.19; SD=0,74). This datum seems encouraging, since professors, in spite of their obligations and difficulties in realization of teaching and practical classes, take into consideration

student's pre-examination requirements and that greatly affects the forming of the final grade.

In the second place is still knowledge entirely shown on the final exam in regular examination periods. (M=3.65; SD=0,83). Due to high objectivity of tests and oral examination, it happens that the final grade is a matter of luck, since it encompasses only a small part of the material and neglects invested effort and activities throughout the entire school year.

The regular attendance of practical classes and lectures is at the third place of importance in forming the final grade (M=3.52; SD=1,00). Besides clear rules regulated by the Statute of faculty and the Law of higher education, frequent absence from practical classes and lectures is not always sanctioned, but these students are given additional assignments and pre-examination requirements to compensate for their inactivity.

The significance of portrayed creativity in solving specific problems is only in the fourth place in forming the final grade (M=2.26; SD=0,93). This element is not given the significance that it should have. The size of the group for practical classes, as well as the lack of space at the faculty, complicate individualized approach to teaching. Only at master studies while writing final master paper do the students manage to show their creativity and independence.

The significance of being skilled for practical application of acquired knowledge is the lowest in forming the final grade. The results of different surveys and regular annual evaluations are a proof of that. The students of psychology point out that they need much more practical knowledge. In spite of obligatory practice, the amount of that knowledge is still insufficient.

**Table 3**  
**The elements of the final grade– mean values and ranges**

**Таблица. 3**  
**Элементы заключительной оценки – средние показатели и уровни**

range	The final grade mostly involves:	M	SD
1	fulfilling pre-examination requirements	4.19	.74
2	only knowledge shown on the exam	3.65	.83
3	regular attendance of practical classes and lectures	3.52	1.00
4	displayed creativity in solving specific problems	2.26	.93
5	capability of practical application of acquired knowledge	2.19	.98
6	something else	1.10	.39

5) In the end the suggestions of students for improving grading at the studies of psychology were analyzed. The most common suggestions are:

- increase consistency in grading and equalize criteria for grading;
- conduct continual grading throughout the entire year to a greater extent;
- insist more on practical and applicable knowledge;
- implement more practice in curriculums;
- decrease the volume of the material and therefore the burden on students.

6) No differences were found between genders in their attitudes towards grading at the Department of Psychology. The evaluations of male and female students are similar in almost all elements. In relation to women, men only think that when valuing their knowledge, creative thinking was given attention to a greater extent ( $t = 6,134; df=99; p < 0.01$ ).

7) Another answers from the questionnaire are analyzed which are connected to the attitudes towards grading.

Some of these answers point to shortcomings of grading at the Department of Psychology. So, for example, students think:

- that there are not enough examination periods and that they are pressed for time to be able to appropriately prepare for their exams ( $M=3.55; SD=1,28$ );
- that 'chasing points' unfavourably affects the quality of knowledge ( $M=4.19; SD=1,18$ );
- that 'struggling to be on the budget' made them inadequately prepare for some exams, just to 'pass the exam' ( $M=3.74; SD=1,31$ );
- that at the studies of psychology acquired knowledge is valued more than the process itself of acquiring knowledge throughout the semester ( $M=4.03; SD=0,80$ );

As opposed to this, some of the answers of students point to the positive sides of grading at the Department of Psychology. So, for example, the students also think:

- that they participated in the group projects and writing seminar essays with other students ( $M=4.61; SD=0,67$ );
- that professors selflessly provided them help and cooperation in fulfilling pre-examination requirements ( $M=3.19; SD=1,20$ );
- that professors accept thinking and views that are different from the predominant thinking and the thinking of the majority ( $M=3.32; SD=1,05$ );

## CONCLUSIONS

The research that was carried out points to some significant problems in the evaluation of students' knowledge. Despite the attitudes of students that the grading of the majority of professors at the Department of Psychology is objective and of good quality,

that professors selflessly help and cooperate with students and that they accept original thinking and ideas, there are still a series of elements that need to be improved.

Primarily, additional attention should be given to creative abilities and expression, that is divergent production. Classic forms of grading at faculties, which are suited for convergent thinking, can hardly encompass creative achievements of individuals. Professors' main goal must be to help students be more focused on understanding, learning and acquiring skills rather than grades themselves and 'getting points'. Conducting lessons, practical classes and grading should be individualized, that is, adjusted to the capabilities and interests of individuals. It primarily implies working in small groups (up to 20 students). Due to the lack of space, practical lessons are usually conducted in groups larger than predicted by the existing standards.

Grading should be conducted at the appropriate time, and continually throughout the course. It is necessary to use grading to reward all the pre-examination requirements of a student, as well as their initiative and creativity. Group work and cooperation should be encouraged, but also individuality and exception from the usual ways of thinking.

It is also necessary to implement new forms of practical teaching and broaden cooperation with facilities in which students can specifically be acquainted with different jobs of psychologists. In that way students would be appropriately prepared for applying their knowledge in practice.

Finally, cooperation and communication with the labour market and possible employers should be more intense and richer. Higher education facilities must have data about real needs for certain occupations but possible employers should also be provided with information about trained students, their skills and qualities.

Despite objective economic difficulties, enhancement in the field of grading can contribute to more efficient studying as well as higher possibilities of realization and use of creative skills of educated individuals.

## References

1. Bloom B.S.(Ed.). Engelhart M.D., Furst E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.,1956.
2. Vygotsky L.S. Imagination and Creativity in Childhood. Soviet Psychology. 28 (10), 1998. Pp. 84-96.
3. European Commission. (2008). Lifelong Learning for Creativity and Innovation. A Background Paper: Retrieved March 13, 2016. from the World Wide Web.URL: <http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/old/media17836.pdf>

4. Ferrari A., Cachia R. and Punie Y. Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC) 1998. Pp.1-55.

5. Guilford J. P. Creativity. *American Psychologist*. № 5, 1950. Pp. 444-454.

6. Kundačina N., Nikolić R. Mišljenja univerzitetskih nastavnika i saradnika o primeni bolonjskih principa. [The opinions of University teachers and associates on the implementation of the Bologna principles]. U B.Dimitrijević (ur.) *Obrazovanje i savremeni univerzitet – Nauka i savremeni univerzitet 1, tematski zbornik radova, tom 3, Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, 2012. Pp.145-154.*

7. Milićević N. Faktori kreativnog postignuća na studijama psihologije [Creative achievement factors on Studies of Psychology]. U V. Vujević (ur.) *Međunarodni tematski zbornik: Nauka i sloboda, knjiga 9, tom 2/2. Pale: Filozofski fakultet u istočnom Sarajevu, 2015. Pp. 983-990. DOI 10.7251/ZRNSFFP0915983M.*

8. Milićević N. i Živković M. Faktori divergentne produkcije u visokoškolskom obrazovanju. [The Factors of Divergent Production in Higher Education]. U B.Dimitrijević (ur.) *Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici – Nauka i savremeni univerzitet 3, tematski zbornik radova, tom 3 Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, 2014. Pp.75-86.*

9. Milićević N. i Đorić S. Faktori kreativnog postignuća i kreativni stilovi studenata i studentkinja psihologije [Creative achievement factors and creative styles of students of psychology]. U B. Dimitrijević (ur.)

*Humanistički ideali obrazovanja i vaspitanja – Tematski zbornik radova: Nauka i savremeni univerzitet 4, Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, 2015. Pp.45-54. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32013R1295>*

10. Sarsani M.R. (2005) *Creativity in Education*. Sarup & Son. India.

11. SROS (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine), „Sl.Glasnik RS», № 107/2012.

12. Sternberg R.J. *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

13. Škorc B. (2012). *Kreativnost u interakciji – psihologija stvaralaštva*. [Creativity in interaction – Psychology of Creativity]. Most-art: Beograd. 259 p.

**About the authors:**

**Milicevic Nebojsa**, Assistant Professor, Doctor of Psychological Sciences

**Pejic Biljana**, Doctor of Psychological Sciences

**Komlenic Miroslav**, Assistant Professor, Doctor of Psychological Sciences

**Cvetanovic Ivan**, Professor, Doctor of Journalism

**Данные авторов:**

**Небойша М. Миличевич**, доцент, доктор психологических наук

**Бильяна Пејич**, доктор психологических наук

**Мирослав Комленич**, доцент, доктор психологических наук

**Иван Цветанович**, профессор, доктор журналистики

УДК 378.180.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-3-56-61

**Мусийчук М.В.<sup>1</sup>  
Роберто Валдес Пуэнтес<sup>2</sup>  
Мусийчук С.В.<sup>3</sup>****ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА***Эта работа получила поддержку от FAPEMIG, CNPq и CAPES*

- 1) Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, пр. Ленина, д. 38, г. Магнитогорск, 455000, Россия; E-mail: mv-mus@mail.ru
- 2) Федеральный университет Уберландии 2121, ул. João Naves de Ávila, – Санта Моника, г. Уберландия, штат Минас-Жерайс, 38408-100, Бразилия; E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- 3) Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, пр. Ленина, д. 38, г. Магнитогорск, 455000, Россия; E-mail: sv-mus@mail.ru

**Аннотация**

Анализируются проблема эмоционального интеллекта в работах отечественных и зарубежных исследователей. Рассматривается понятие эмоциональный интеллект, акцент делается на выявлении аффективных и когнитивных составляющих, в структуре эмоционального интеллекта. Ставится проблема эмоциональной оценки новых творческих идей, на примере различных прогнозов развития тех или иных изобретений в истории науки. В процессе решения юмористических задач происходит развитие эмоционального интеллекта через порождение в процессе восприятия юмористического текста нового, имплицитного смысла, основанного, на компоновке текста, с высокой степенью контраста (двойственности и/или многозначности). Это можно утверждать на основании ряда положений: порождение нового смысла, опосредуется изменением устойчивых семантических связей (разрушение смысловых стереотипов) и выходом на различные уровни обобщения (осмысления) ситуаций, с целью выявления существенных характеристик, в соответствующем контексте; юмористическая форма, как основа смыслового восприятия, порождает трансформацию содержания через понимание значений, выражающих имплицитный смысл; создание значений альтернативных имеющимся через возникновение нового смысла, порождаемого значимыми отклонениями от нормативных структурных ожиданий; предвидение последствий, посредством проигрывания на лингво-юмористических моделях, принятия тех или иных решений и выборе оптимального решения в соответствии с заданными критериями управления. Осмысливается опыт реализации юмористических задач в процессе обучения. Делается вывод о целесообразности применения юмористических задач в качестве средства развития эмоционального интеллекта.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект; обучение; юмор; юмористические задачи; эмоции как оценка перспективности новых идей.

**Musiychuk M.V.,<sup>1</sup>  
Roberto Valdés Puentes<sup>2</sup>  
Musiychuk S.V.<sup>3</sup>****HUMOROUS TASKS AS A MEANS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE***This work was supported by FAPEMIG, CNPq and CAPES*

- 1) Magnitogorsk Nosov University, 38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russia; E-mail: mv-mus@mail.ru
- 2) Federal University of Uberlandia, Santa Monica, Uberlandia, Minas Gerais, 38408-100, Brazil; E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- 3) Magnitogorsk Nosov University, 38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russia; E-mail: sv-mus@mail.ru

**Abstract**

The authors analyze the problem of emotional intelligence in the works of domestic and foreign researchers. The article discusses the concept of emotional intelligence with the focus on identifying the affective and cognitive components in the structure of emotional intelligence. The authors



state the problem of emotional evaluation of new creative ideas, for example, various forecasts of the development of certain inventions in the history of science. In the process of solving a humorous task is the development of emotional intelligence through the generation in the process of perception of the humorous text of the new, implicit meaning based on the layout of the text with a high degree of contrast (ambivalence and/or ambiguity). It can be argued on the basis of a number of provisions: the product of the new sense is mediated by a change in stable semantic relations (destruction of semantic stereotypes and different levels of generalization (thinking) situations, with the aim of identifying the essential characteristics, in the appropriate context; humorous form, as the basis of semantic perception, generates the transformation of content through understanding of the values, expressing implicit meaning; the creation of alternative values available through the occurrence of a new meaning, posed significant structural deviations from normative expectations; anticipating the consequences, by playing on linguistic and humorous models, the adoption of certain decisions and select the optimal solution according to specified criteria for the control. The authors analyze the implementation of experience of humorous task in the learning process. The authors provide a conclusion about the appropriateness of a humorous task as a vehicle for the development of emotional intelligence.

**Key words:** emotional intelligence; education; humor; humorous tasks; emotions as assessing the potential of new ideas.

На современном этапе развития общества происходят глубокие социальные и экономические преобразования. Ускоренное развитие научно-технического прогресса наложило свой отпечаток на все сферы деятельности человека. В этом плане актуальность приобрела проблема изучения эмоционального интеллекта. Л. Подчеркнем, что Л.С. Выготский в своих работах подчеркивал связь интеллекта и аффекта. Эту идею поддержали и развивали С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко и др. Обратим внимание на мысль П.В. Симонова, изложенную в работе «Эмоциональный мозг» о том, что особое значение имеют потребности познавательного-творческого типа, способные доставлять радость и удовлетворение в процессе самой деятельности до момента достижения ее конечного материального и социального результата [1]. Д. Майер и П. Саловей, ввели понятие «эмоциональный интеллект» и начали цикл исследований по его измерению [2]. Исследователи описали эмоциональный интеллект как совокупность четырех навыков: точность оценки и выражения эмоций; использование эмоций в мыслительной деятельности; понимание эмоций; управление эмоциями. При этом эмоциональный интеллект определялся как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [2]. «Люди, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, способны к более быстрому прогрессу в определенных способностях и более эффективному использованию их» (Mayer D., Salovey P., 1997, 10-11) [3].

В смешанных моделях, появившихся эмоциональный интеллект характеризуется на основе когнитивных и личностных компонентов. Авторами

данных теорий выступают Р. Бар-Он и Д. Гоулмен. По аналогии с понятием «коэффициент интеллекта» – IQ, Р. Бар-Он (1985) вводит понятие коэффициент эмоциональности (emotional quotient) [4]. В концепции Д. Гоулмена эмоциональный интеллект обосновывается как способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции других людей для достижения собственных целей [5]. Д. Гоулмен развил в своей теории представления об эмоциональном интеллекте Дж. Мэйера и П. Саловея, добавив к выделенным этими учеными компонентам ряд личностных характеристик: энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Модель Д. Гоулмена подвергалась трансформациям и в окончательном варианте представляет собой четырехкомпонентную структуру: самосознание, самоконтроль, социальное понимание, управление взаимоотношениями.

В настоящее время подробный анализ истории изучения эмоционального интеллекта представлен в работах И.Н. Андреевой [6, 7]. Двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта предложена Д.В. Люсиным [8].

В парадигме метакогнитивизма рассматривают эмоциональный интеллект А.В. Карпов и А.С. Петровская «Это образование является одновременно когнитивным (с точки зрения познания индивидом своих эмоций и чувств других людей) и регулятивным (позволяющим субъекту регулировать собственные эмоциональные процессы и контролировать эмоции окружающих)» [9].

Процесс превращения науки в непосредственную производительную силу изменил характер творчества: оно стало носить более массовый характер. В связи с этим выдвигаются повышенные требования к уровню творческих способностей

личности, умеющей самостоятельно решать разнообразные задачи, возникающие в процессе профессиональной деятельности. Все это вносит коррективы в цели и задачи процесса профессионального педагогического образования. Основная цель высшей школы – подготовка высококвалифицированных, творчески мыслящих специалистов. В настоящее время для будущего учителя простого обладания некоторой суммой знаний и умений недостаточно, необходима его постоянная готовность к изменению, готовность к творчеству. Так, длительное время сущность творческого процесса рассматривалась только как комбинирующая деятельность мышления, не прибавляющая ничего нового к содержанию знания. Так, Вольтер писал: «Активное воображение сближает между собой отдельные предметы, разделяет те, которые смешиваются друг с другом, сочетая их, изменяет. Можно подумать, что оно творит, хотя на самом деле оно только комбинирует, потому что человеку не дано создавать новые явления...».

Значение эмоций в оценке перспективности новых идей, трудно переоценить. Рассмотрим несколько реакций, носящих аффективную коннотацию. Так, например, в 1772 г. известный химик Антуан Лавуазье выступил против метеоритов. В 1790 г. комиссия Французской академии наук, возглавляемая великим Лавуазье, вынесла приговор в отношении метеоритов: «... камни с неба падать не могут, потому что их там нет». Например, известнейший математик и астроном Саймон Ньюкомб написал статью, направленную против летательных аппаратов. В свое время он не мог понять возможность полета машин тяжелее воздуха. Другой пример – имя Генриха Герца, открывшего человечеству электрические колебания и явившегося первым, кто экспериментально получил радиоволны, звучащие сегодня на всех диапазонах частот. Однако история сохранила сведения, что именно Генрих Герц, предлагал в свое время Дрезденской палате коммерции, запретить все исследования по радиоволнам, как не имеющие никакой практической ценности. Или такой специальный указ, изданной в Лондоне, в котором владельцам автомобилей рекомендовалось пристегивать к машине – лошадь, так как «безлошадный вид», по мнению властей, мог нервировать встречный экипаж. Или эмоциональная сентенция по поводу телефона: «Такое устройство, как телефон имеет слишком много недостатков, чтобы рассматривать его, как средство связи. Поэтому, считаю, что данное изобретение не имеет никакой ценности. (из обсуждений в компании Western Union в 1876 г.). Приведем

пример из века XX: «В будущем компьютеры будут весить не более чем 1,5 тонны (PopularMechanics, 1949 г.). В развитии науки сохранилось значительное количество таких мнений, основанных преимущественно на эмоциональном компоненте. Не меньшее значение имеет и эмоциональная уверенность других исследователей, изобретателей, ученых, что «камни с неба падать могут».

Значительное количество теоретических и практических исследований направленных на изучение эмоционального интеллекта проведено И.Н. Андреевой. В частности, автором исследовалась роль эмоций в познавательной деятельности студентов в высшей школе [10].

Практика свидетельствует, что в профессиональной деятельности преобладает установка на традиционность, что ограничивает и обедняет диапазон проявления и развития творческих способностей. Один из эффективных путей состоит в развитии эмоционального интеллекта на основе юмористических задач.

Юмор – форма отражения объективного мира, порождение и восприятие юмора является интеллектуальной деятельностью, опосредующей динамическое восприятие действительности (снижающе-возрождающее). Процесс познания на основе юмора протекает через разрешение противоречий и опосредуется интеллектуальной активностью. Юмор проявляется как отождествление двух и более элементов, которые одновременно исключают друг друга, что вызывает активное самостоятельное развитие процесса мышления. Юмор – интеллектуальное чувство, опосредовано взаимопроникновением когнитивных и аффективных компонентов. Юмор способствует оптимизации эмоционального состояния личности, посредством эмоционального отстранения, при котором усиливается объективность восприятия. Гносеологическая специфика юмора состоит в реализации способов познания на основе приёмов остроумия (парадокс, абсурд, метафора, каламбур и др.) как формы экспликации содержания.

Процесс познания на основе юмора протекает через разрешения противоречий и опосредуется интеллектуальной активностью, комическое основывается на интеллектуальных чувствах, опосредованных взаимопроникновением аффективных и когнитивных компонентов; остроумие – неотъемлемое качество процесса творчества и особенностей мышления творческих личностей, опосредуемых интеллектуальной активностью; комическое проявляется как отождествление двух и более элементов, которые одновременно исключают друг друга, что вызывает активное са-

мостоятельное развитие процесса мышления; комическое как род интеллектуальной игры способствует приобретению нового опыта посредством того, что является основой интеллектуальной реакции удовольствия, на основе наличия особых физиологических компонентов, определяющих свойства самоподкрепления процесса порождения и восприятия юмористических задач.

В процессе решения юмористических задач происходит развитие эмоционального интеллекта через порождение в процессе восприятия юмористического текста нового, имплицитного смысла, основанного, на компоновке текста, с высокой степенью контраста (двойственности и/или многозначности). Это можно утверждать на основании ряда положений:

- порождение нового смысла, опосредуется изменением устойчивых семантических связей (разрушение смысловых стереотипов) и выходом на различные уровни обобщения (осмысления) ситуаций, с целью выявления сущностных характеристик, в соответствующем контексте,

- юмористическая форма, как основа смыслового восприятия, порождает трансформацию содержания через понимание значений, выражающих имплицитный смысл; создание значений альтернативных имеющимся через возникновение нового смысла, порождаемого значимыми отклонениями от нормативных структурных ожиданий;

- предвидение последствий, посредством проигрывания на лингво-юмористических моделях, принятия тех или иных решений и выборе оптимального решения в соответствии с заданными критериями управления.

Приведем пример из практики участия в международной конференции в федеральный университет Уберландии, штат Минас Жерайс, Бразилия (Federal University of Uberlândia, Minas Gerais, Brasil) III международная конференция о развивающем обучении (IIIrd International Conference on Developmental Education; (09.05.2016 – 11.05.2016). отметим. Что эта конференция – третья по счету (организаторами планируется и следующая), посвящена изучению российской психологии и особенный акцент делается на системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова [11]. В числе участников конференции, наряду с учеными из университетов, было значительное количество школьных учителей. Одна из участниц (учительница начальных классов Бразилии, сказала, своей коллеге в перерыве: «А что я завтра смогу применить в школе, побывав на этой конференции». Этот диалог повлиял, на принятие решения о форме доклада М.В. Мусийчук. Обсудив ситуацию с Р.В. Пуэнтесом (идейным вдох-

новителем цикла конференций по изучению российского опыта развивающего обучения) построить доклад по концепции «Развивающего обучения» В.В. Давыдова, иллюстрируя концептуальные теоретические положения на примере решения вместе с участниками конференции юмористических задач. Юмористические задачи были использованы для повышения эмоциональной привлекательности материала [12, 13].

Отметим, что В.В. Давыдов, в своих работах подчеркивал, что главное в научной деятельности. Не мысли и не задачи, а потребностно-эмоциональная сфера. Ученый подчеркивал, что на основе эмоций человек ставит перед собой все многообразие задач. Или не ставит, добавим мы от себя, вспоминая вердикт Лавуазье и другие примеры из истории развития научных идей. Эмоции, – подчеркивал В.В. Давыдов позволяют человеку интегративно определить его физические и духовно-нравственные средства для решения этой задачи. В.В. Давыдов, отмечал, что единственное исследование о связи мышления и эмоций, проделано А.В. Брушлинским. Участникам конференции в Бразилии, конечно же были предложены некоторые задачи с точками А.В. Брушлинского.

Система развивающего обучения Эльконина-Давыдова, разработана для младших школьников». Деятельность ребенка должна быть желанной и радостной», – говорил в интервью опубликованном в журнале «Дошкольное воспитание», 1988, № 5. Разделяя и поддерживая эту мысль, предлагаем вместе с переводчиком Георгием Рибейро (доклад М.В. Мусийчук, переводился для слушателей на португальский, русскоговорящих участников было не много, и все-таки были). Все задачи, предварительно обсудили с переводчиком, некоторые были исключены, вследствие того, что не имеют аналогичной формы языковой игры на португальском. Такой состав аудитории, определил специфику одной из задач, существовавшей до этой конференции только в русскоязычной версии. Вот эта задача:

Продолжите этот ряд букв, предварительно выявив закономерность (вот оно реальное воплощение формирования теоретического мышления у младших школьников).

о, д, т, ч.....

Учитывая многонациональный состав аудитории, продолжаем условие задачи на португальском и английском языках. В целом условие представлено на доске следующим образом:

о, д, т, ч...

u, d, t, q...

o, t, t, f...



Задача, вызвала значительный интерес в зале, участники конференции предлагали свои версии ответа у доски. Некоторые участники отмечали, что им помогло в решении задачи именно, то, что задача была представлена на нескольких языках. Ответ состоит, в том, что числовой ряд представлен в словесном выражении: один, два, три, четыре...

Участники конференции с энтузиазмом решали предложенные юмористические задачи и в процессе общения после доклада, говорили, что будут предлагать подобного рода задачи и те, что впервые услышали на конференции своим ученикам в школах Бразилии.

Отметим, что в процессе решения юмористических задач происходит развитие эмоционального интеллекта через порождение в процессе восприятия юмора нового, имплицитного смысла, основанного, на компоновке текста, с высокой степенью двойственности и/или многозначности.

#### Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–87.
2. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57–65.
3. Андреева И.Н. Роль эмоций в процессе познавательной деятельности студентов // Высшая школа. 2009. № 2. С. 27-30.
4. Карпов А.В., Петровская А.С. Проблемы эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма // Вестник интегративной психологии. Вып. 4. 2006. С. 42-47.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.
6. Мусийчук М. Учебное пособие к спецкурсу «Развитие творческого воображения или «Дюжина приемов остроумия и кое-что в придачу». Магнитогорск, 2002.
7. Мусийчук М.В., Мусийчук С.В. Юмор в языковой игре как эффективное средство активизации творческой мыслительной деятельности в процессе обучения // Научная мысль: традиции и инновации: Сборник научных трудов с международным участием. Краснодар, 2015. С. 28-33.
8. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. С. 194.
9. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 2004. 113 p.
10. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 2005. 358 p.

11. Longarezi A. M., Puentes R.V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 2a edição. Uberlândia: Editora Edufu, 2015.

12. Mayer D., Salovey P. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. V. 9. Pp. 185 – 211.

13. Mayer D., Salovey P. What Is Emotional intelligence? In: Emotional development and emotional intelligence: Implications for education. Salovey P., Sluyter D. (eds), 1997, NY: Basic. Pp.3-31.

#### References

1. Andreeva I.N. Emotional Intelligence: Research into the Phenomenon // Issues of Psychology. 2006. №. 3. Pp. 78-87.
2. Andreeva I.N. Preconditions for the Development of Emotional Intelligence // Issues of Psychology. 2007. № 5. P. 57-65.
3. Andreeva I.N. The Role of Emotions in the Process of Cognitive Activity of Students // Higher School. 2009. № 2. Pp. 27-30.
4. Karpov A., Petrovskaya A.S. The Problems of Emotional Intelligence in the Paradigm of Modern Metacognitivism // Bulletin of Integrative Psychology. Vol. 4. 2006. Pp. 42-47.
5. Lusin D.V. Modern Representations about Emotional Intelligence // Social intelligence: theory, measurement, research / ed. by D. Century Lucia, Doctor Century Ushakov. M.: Institute of Psychology of the RAS, 2004. Pp. 29-36.
6. Musiychuk M.A Textbook for the Course «Development of Creative Imagination, or «A Dozen of Wit Techniques and Something in the Bargain.» Magnitogorsk, 2002.
7. Musiychuk M.V., Musiychuk S.V. Humor in the Game of Language as an Effective Means of Enhancing the Creative Thinking Activities in the Learning Process // Scientific Thought: Traditions and Innovations: Collection of scientific papers with international participation. Krasnodar, 2015. Pp. 28-33.
8. Simonov P.V. The Emotional brain. M.: Nauka, 1981. P. 194.
9. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 2004. 113 p.
10. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 2005. 358 p.
11. Longarezi A.M., Puentes R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 2a edição. Uberlândia: Editora Edufu, 2015.
12. Mayer D., Salovey P. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. V. 9. Pp. 185-211.
13. Mayer D., Salovey P. What Is Emotional intelligence? In: Emotional development and emotional intelligence: Implications for education. Salovey P., Sluyter D. (eds), 1997, NY: Basic. Pp. 3-31.



**Данные авторов:**

**Мусийчук Мария Владимировна**, профессор кафедры психологии, доктор философских наук, доцент

**Роберто Валдес Пуэнтес**, профессор, доктор педагогических наук

**Мусийчук Сергей Васильевич**, доцент кафедры государственного и муниципального управления, кандидат философских наук

**About the authors:**

**Musiychuk Maria Vladimirovna**, Doctor of Philosophical Science, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology

**Roberto Valdés Puentes**, Doctor of Education, Professor

**Musiychuk Sergey Vasilievich**, PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Public and Municipal Administration