



НИЖЕГОРОДСКИЙ ФИЛИАЛ
Негосударственной образовательной
автономной некоммерческой организации
высшего профессионального образования
«ИНСТИТУТ БИЗНЕСА И ПОЛИТИКИ»

Современная психология в экономике, политике и социальной сфере

**Материалы VI Международной
научно-практической конференции**

28 ноября 2012 года

Нижний Новгород
Нижегородский филиал ИБП
2013

ББК 88

С56

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Нижегородского филиала ИБП*

Редакционная коллегия:
канд. психол. наук, доцент *Е. Г. Виноградова*
(ответственный редактор),
канд. психол. наук, доцент *Ю. В. Козлова*
канд. ист. наук, доцент *С. М. Ледров*
д-р психол. наук, доцент *О. В. Суворова*

Современная психология : в экономике, политике и социальной
сфере : материалы VI Международной научно-практической
конференции, 28 ноября 2012 года / Нижегород. фил. Ин-та
бизнеса и политики ; отв. ред. Е. Г. Виноградова. — Нижний
Новгород : Нижегородский филиал ИБП, 2013. — 412 с.

ISBN 978-5-91312-037-3

В сборник включены материалы VI Международной научно-практической конференции «Современная психология в экономике, политике и социальной сфере», в которой приняли участие ученые, преподаватели и студенты вузов, а также практические психологи из России, Украины и Таджикистана.

Издание адресовано научно-педагогическим работникам, студентам вузов, психологам-практикам, всем интересующимся проблемами современной психологии.

Сборник подготовлен в рамках НИОКР: «Психологические основы ответственного отношения к здоровью как фактора субъектности современного человека» (номер гос. регистрации 0120.0854016).

ББК 88

ISBN 978-5-91312-037-3

© Нижегородский филиал ИБП, 2013

© Коллектив авторов, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Обращение к читателям 9

Первая секция

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Борисова О. В., Коновалова Ю. О. Современные формы развития педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения 11

Валова М. В. Психолого-педагогическая компетентность педагога современной общеобразовательной школы 16

Гурова О. В. К вопросу о развитии профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения 21

Казанская Н. М. Рефлексия субъективной картины профессионального пути как условие повышения психолого-педагогической компетентности учителей в системе реформирования образования (на примере возраста 40—60 лет) 23

Лобзина Т. П. Диагностика субъектной позиции родителей в образовательном процессе ДОУ 29

Мурзина Е. Б. Инновационная деятельность педагога-психолога ДОУ в рамках реализации основной общеобразовательной программы 33

Орлова О. М. Связь профессиональной рефлексии работников с их отношением к организации 40

Переухенко Г. И. Особенности ораторского мастерства преподавателя вуза 44

Погребная А. А., Зозуля Е. В. Синдром профессионального выгорания как составляющая личностной деформации педагога . . . 49

Суворова О. В. Субъектность педагога как фактор гуманистических отношений в дошкольном образовательном учреждении . . . 54

Шутова В. В. Педагогическая толерантность как показатель профессионально-личностного развития будущих специалистов сферы образования 60

Юхтанова Н. С. Исследование «эмоционального выгорания» учителей. 63

Вторая секция

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

<i>Антонова Н. А., Рыбачук Е. И.</i> Показатели психологической зрелости студентов-психологов	66
<i>Головкина Т. С.</i> Особенности развития эмоциональной устойчивости студентов в период вузовской подготовки	70
<i>Дворникова И. Н.</i> Совместная деятельность как фактор формирования психологической культуры современного студенчества.	74
<i>Ильина Ю. Ю., Брык Н. С.</i> Проявления эмпатии у студентов и курсантов разного профессионального направления.	77
<i>Лобанов С. Н.</i> К проблеме формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов-психологов.	83
<i>Лукаш Л. А.</i> Особенности развития структурно-динамических характеристик толерантности в процессе профессионального становления специалиста-психолога	86
<i>Николаевский Р. П., Сорокоумова С. Н.</i> Изучение развития компонентов психологической структуры учебно-профессиональной деятельности студентов.	91
<i>Паламарчук О. Н.</i> К проблеме социально-психологической сущности предпринимательской деятельности	95
<i>Петричева Т. В.</i> Психологические условия развития экологического сознания студентов	100
<i>Романкевич А. В.</i> Профессиографический анализ структуры профильной деятельности будущего учителя	106
<i>Серебровская Н. Е., Березуцкая Т. В.</i> Формирование профессиональной пригодности будущих юристов в условиях многопрофильного вуза.	111

Третья секция

**СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ, МЕДИЦИНСКИЕ И ПРАВОВЫЕ
АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Борусьяк Е. В.</i> Здоровьесбережение участников образовательного процесса вуза	116
<i>Голошумова Г. С.</i> Становление и развитие инновационного потенциала психолога в социокультурном пространстве	121

<i>Другов М. С.</i> Формирование здорового способа жизни: психологический аспект	125
<i>Зеленова И. В.</i> Правовые аспекты деятельности психолога в системе образования	130
<i>Мутилина Ю. Г.</i> Экология общения как духовное взаимодействие человека с другими людьми и с самим собой	134
<i>Огурцова Е. М.</i> Здоровьеобеспечение учебной деятельности обучающихся в условиях инновационного образовательного процесса	139
<i>Осика О. В., Кабанков А. В.</i> Альтруизм как социально-психологический феномен	144
<i>Скобелева Н. А.</i> Развитие социально-личностных качеств детей дошкольного возраста в контексте общественных отношений	149
<i>Тимиров Ф. Ф.</i> Управление здоровьесберегающим образовательным процессом	155
<i>Тишкина Ю. А.</i> Роль отца в гендерной социализации ребенка	159
<i>Усольцева И. В.</i> Воспитание младшего школьника как психолого-педагогическая проблема в современных социокультурных условиях	163
<i>Цыцулин А. Е.</i> Проблема развития субъектности в контексте современного общества	170
<i>Щербаков А. В.</i> Религиозная принадлежность как маркер подхода к работе с семьей в деятельности практического психолога	174

Четвертая секция

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

<i>Габа И. Н.</i> Социально-психологические аспекты развивающего потенциала образовательной среды вуза	178
<i>Голошумов А. Ю.</i> Механизм герменевтической интерпретации информационных объектов	183
<i>Дрынова М. В.</i> Психологические аспекты значения тела в построении взаимодействия субъекта с социальной средой	187
<i>Зинченко Л. В.</i> Историография проблемы взаимодействия семьи, школы и общественности в Украине в (1946 – 1991 гг.)	192
<i>Каманина Ю. П., Никитина Е. Н.</i> Организация работы по управлению педагогическими инновациями в учреждении	198

<i>Катунова В. В.</i> Организация рекреационной активности учащихся как форма психологического сопровождения образовательного процесса	202
<i>Невзорова С. Л.</i> Развитие познавательных интересов посредством дидактических игр математического содержания у детей старшего дошкольного возраста	204
<i>Пахомкина Н. Н.</i> Роль командной работы сотрудников ДОУ как условие достижения эффективности воспитательно-образовательного процесса	210
<i>Решетова И. А.</i> Ученый совет в образовательной среде второй половины XX века	213

Пятая секция

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Архипова М. В., Шутова Н. В.</i> К вопросу влияния музыкального искусства на повышение мотивации изучения иностранного языка у подростков.	219
<i>Бабич Е. Г.</i> Социально-психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.	224
<i>Баранова Ю. М.</i> Образовательная программа психологически безопасного знакомства с Интернет для детей и родителей.	230
<i>Васильева Е. Н.</i> Использование тренинговой программы «Эффективное родительство» в процессе подготовки студента-психолога	234
<i>Водянова Н. И.</i> Психологическое сопровождение подростков с невротическими расстройствами в условиях образовательного учреждения	237
<i>Денисова Е. А.</i> Особенности воспитания детей, страдающих аутистическим спектром расстройств	241
<i>Жуковская И. А., Потапова А. Б.</i> Изучение и развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками	246
<i>Ковкина И. В.</i> Технология коллективной мыследеятельности в рамках педагогических мастерских.	250
<i>Кондратьева Н. В.</i> Профилактика интернет-зависимости у подростков	263

<i>Коробова М. В.</i> Вектор психологии в нравственно-экологическом воспитании дошкольников.	268
<i>Кузьминых Л. Н.</i> Диагностика проблем развития психомоторных функций у детей младшего школьного возраста	271
<i>Лункина Н. И.</i> Формирование саморегуляции детей 6—7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.	277
<i>Луткин С. С.</i> Формы поддержки и раскрытия детской одаренности школьников в рамках социально-педагогической работы	281
<i>Огнев А. С., Венерина О. Г.</i> Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента	287
<i>Ожиганова И. С.</i> Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в певческой деятельности	297
<i>Попова Т. А.</i> Использование методов активного социально-психологического обучения как средства адаптации студентов-первокурсников к условиям вузовского обучения.	302
<i>Ракова Е. К.</i> Интерактивные формы организации педагогических советов в ДОУ	307
<i>Салова С. И.</i> Интонационная выразительность речи как средство развития интегративного качества «эмоционально-отзывчивый» у детей дошкольного возраста с ОНР	314
<i>Саханский А. В.</i> Психологическое сопровождение личного состава ОВД в условиях длительной служебной командировки на территории Северо-Кавказского региона	319
<i>Солодухова Л. В.</i> Стадии и принципы работы группы активного социально-психологического познания	324
<i>Торгашева И. В., Кузнецова Л. В.</i> Разработка программы обучающихся семинаров по психологии для школьников старших классов	329
<i>Черемисова И. В.</i> Шедевр в музыкально-семантической модели психологического сопровождения развития творческой личности	332
<i>Черняева А. В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение оптимизации взаимоотношений старших дошкольников средствами камнетерапии	337
<i>Шмонин А. Б.</i> Профилактика девиантного образа жизни современных подростков	343

Шестая секция

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

<i>Бобоеров Э. Х.</i> Понимание как фактор развития самопознания	350
<i>Гусев А. В.</i> Копинг-стратегии личности в экстремальных ситуациях	354
<i>Дунаева Н. И.</i> Изучение распространенности родительского насилия и жестокого обращения к детям с помощью опросника ICASST-P	358
<i>Конева И. А.</i> Особенности представлений о семье в позднем юношеском возрасте	362
<i>Орлов А. В., Башук Е. Н.</i> Зависимость трудовой мотивации работников от их отношения к непосредственному руководителю	367
<i>Романова Э. Н.</i> Особенности личностного развития современного подростка с позиции духовно-нравственного воспитания	370
<i>Тимкова М. В.</i> Психолого-педагогические основы деятельности педагогической и исследовательской деятельности младших школьников	377
<i>Торгашева И. В., Кузнецова Л. В.</i> К вопросу о школьной тревожности	382
<i>Шевельдина О. В.</i> Психологические особенности сформированности внутренней свободы у молодых женщин	386
<i>Григорьева Г. Г.</i> Содействие становлению и развитию субъектной позиции у детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности	391
<i>Попова В. Р.</i> Духовно-нравственный потенциал целостного педагогического процесса	396
<i>Сведения об авторах</i>	399

Обращение к читателям

Уважаемые коллеги!

Сообщаем вам о том, что VI Международная научно-практическая конференция «Современная психология в экономике, политике и социальной сфере» состоялась 28 ноября 2012 года. Ее традиционным организатором является факультет практической психологии Нижегородского филиала Негосударственной образовательной автономной некоммерческой организации высшего профессионального образования «Института бизнеса и политики». В адрес оргкомитета конференции поступили заявки на участие из России, Украины и Таджикистана.

Актуальными в работе конференции стали следующие направления:

- Психологическая культура и психолого-педагогическая компетентность в системе реформирования образования;
- Проблемы профессионального образования и самообразования будущего специалиста;
- Социально-культурные, медицинские и правовые аспекты деятельности психолога в системе образования;
- Современные подходы к пониманию и организации образовательной среды;
- Современные технологии психологического сопровождения развития личности;
- Развитие личности в современных социокультурных условиях.

Проблемы модернизации образования, реализации компетентного и инклюзивного подходов в образовании, раскрытие духовно-нравственного потенциала образовательной среды, реализация научных и образовательных традиций в условиях глобализации – насущные вопросы, объединяющие представителей разных научных школ, поколений, образовательных традиций, современных технологий на постсоветском пространстве.

В конференции приняли участие ведущие ученые, преподаватели и студенты вузов, практические психологи из российских городов: Москвы, Волгограда, Курска, Нижнего Тагила, Нижнего Новгоро-

да, Арзамаса, Бора, а также наши коллеги из городов ближнего зарубежья: Славянска, Харькова, Винницы, Душанбе.

В представленных докладах были затронуты комплексные, практически значимые проблемы современного образовательного процесса, его субъектное содержание. Сложность, неоднозначность процессов перестройки современного российского образования требуют консолидации социально-исторического и культурного опыта с современными принципами построения образовательной среды и технологических достижений. На конференции были обозначены проблемы и технологии психологического сопровождения развития личности и образования в современных социокультурных условиях, роли психологической помощи детям и подросткам с особыми образовательными потребностями, поддержки их семей, преемственности и непрерывности ступеней образования, здоровьесбережения в образовательном процессе, становления профессиональной культуры действующих и будущих специалистов.

Мы признательны всем участникам конференции. Особая благодарность коллегам из Украины и Таджикистана, прежде всего Анаит Эдуардовне Мелоян, заведующей кафедрой прикладной психологии Государственного высшего учебного учреждения «Донбасский государственный педагогический университет» (г. Славянск), за ее постоянную поддержку наших усилий к интеграции науки на постсоветском пространстве.

Желаем всем успехов и благополучия!

Ю. В. Козлова,
канд. психол. наук, доцент,
зав. кафедрой социальной психологии
и педагогики Нижегородского филиала ИБП;

О. В. Суворова,
доктор психол. наук, доцент,
профессор кафедры социальной психологии
и педагогики Нижегородского филиала ИБП

*Первая секция***Психологическая культура и психолого-педагогическая компетентность в системе реформирования образования****О. В. Борисова, Ю. О. Коновалова****Современные формы развития педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения**

В соответствии с Законом РФ «Об образовании», одной из основных задач, стоящих перед дошкольным образовательным учреждением (ДОУ) является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка», а также «оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей». Эта приоритетная тема нашла отражение и в «Концепции модернизации российского образования». В Концепции дошкольного воспитания также подчеркивается: «Семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что облегчает непрерывность воспитания и обучения детей». Новая образовательная парадигма провозгласила родителей субъектами образовательного процесса, а значит, возложила на них ответственность за качество образования своих детей.

Именно родителями закладываются основы характера ребенка, формируются особенности его взаимоотношений с окружающими людьми. Каждая семья по-своему определяет для себя процесс воспитания, но каждая же, в силу разных обстоятельств и пусть в разной степени, нуждается в квалифицированной педагогической помощи.

Главная цель педагогов дошкольного учреждения — профессионально помочь семье в воспитании детей, при этом не подменяя ее, а дополняя и обеспечивая более полную реализацию ее воспитательных функций:

Основными *условиями*, необходимыми для организации полноценного взаимодействия с семьями воспитанников и формирования у родителей педагогической компетентности, являются следующие:

Изучение семей воспитанников: учет различий в возрасте родителей, их образовании, общем культурном уровне, личностных особенностей родителей, их взглядов на воспитание, структуры и характера семейных отношений и др. Ознакомление педагога с проблемами семьи в воспитании ребенка.

Установление доброжелательных отношений между воспитателями и родителями с установкой на будущее деловое сотрудничество.

Формирование у родителей более полного образа своего ребенка и правильного его восприятия посредством сообщения им знаний, информации, которые невозможно получить в семье и которые оказываются неожиданными и интересными для них.

Вовлечение родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения, организуемый в соответствии с конкретной программой, направленной на развитие личности ребенка. Это самый длительный и сложный этап работы с семьями воспитанников, период формирования педагогической компетентности родителей.

Для решения современных задач развития детей и повышения родительской компетентности в вопросах воспитания нужны эффективные формы взаимодействия с семьей. Форма (латинское слово *forma*) — устройство, структура чего-либо, система организации чего-либо.

Остановимся на краткой характеристике наиболее действенных форм повышения педагогической компетентности родителей.

Родительские собрания — это эффективная форма работы с родителями, где обсуждаются проблемы жизнедеятельности группы.

Одной из эффективных, нетрадиционных форм работы с родителями являются *мини-собрания*. Выявляется интересная семья, изучается ее опыт воспитания. Далее она приглашает к себе две-три семьи, разделяющие ее позиции в семейном воспитании.

В работе с родителями можно и нужно использовать педагогические консилиумы, в состав его входят воспитатель, заведующая, заместитель заведующего, педагог-психолог, учитель логопед, старшая медсестра, члены родительского комитета. На консилиуме обсуждается воспитательный потенциал семьи, ее материальное положение и статус ребенка в семье.

Одной из форм повышения педагогической культуры родителей является *родительская конференция*. Ценность этого вида работы в том, что в ней участвуют не только родители, но и общественность. На конференциях выступают педагоги, работники районного отдела образования, представители медицинской службы, учителя, педагоги-психологи и т. д.

В настоящее время все больший интерес вызывают такие формы работы с родителями, как *исследовательско-проектные, ролевые, имитационные и деловые игры*. В процессе этих игр участники не просто «впитывают» определенные знания, а конструируют новую модель действий, отношений. В процессе обсуждения участники игры с помощью специалистов пытаются проанализировать ситуацию со всех сторон и найти приемлемое решение. Примерные темы таких игр: «Утро в вашем доме», «Прогулка в вашей семье», «Выходной день: какой он?».

Еще одной формой работы с родителями являются *тренинги*. Тренинговые упражнения и задания помогают оценить различные способы взаимодействия с ребенком, выбрать более удачные формы обращения к нему и общения с ним, заменить нежелательные конструктивными. Родитель, вовлекаемый в игровой тренинг, постигает новые истины и по-другому строит отношения с ребенком.

Популярны в нашем учреждении и такие формы работы с родителями, как конкурсы, вечера вопросов и ответов, на которых родители уточняют свои педагогические знания, узнают о новых способах взаимодействия с ребенком, обсуждают некоторые проблемы развития детей.

Интересной является такая форма, как *«Родительский университет»*, где работают разные кафедры по потребностям родителей: «Кафедра грамотного материнства» (Быть мамой — моя новая профессия). «Кафедра эффективного родительства» (Мама и папа — первые и главные учителя). «Кафедра семейных традиций» (Бабушки и дедушки — хранители семейных традиций).

Должны найти место в работе с родителями: *домашние педсоветы, лектории, устные журналы, дни открытых дверей, клубы отцов, бабушек, дедушек, семинары, практикумы* и т. д.

Одной из важнейших форм взаимодействия семьи и детского сада является *индивидуальная работа* с каждым родителем. Пре-

имущество такой формы состоит в том, что через изучение специфики семьи: анкетирование, беседы с каждым родителем в отдельности, наблюдение за общением родителей с детьми, как в группе, так и дома, педагоги намечают конкретные пути совместного взаимодействия с ребенком.

Важным звеном в индивидуальной работе является *посещение семьи*. Посещение приносит пользу родителям: они получают представление о том, как воспитатель общается с ребенком и позволяет педагогу познакомиться с условиями, в которых живет ребенок, с общей атмосферой в доме.

Беседа воспитателя с родителями — наиболее доступная форма установления связи педагога с семьей, его систематического общения с отцом, матерью, другими членами семьи.

Одной из форм дифференцированной работы с родителями являются *консультации*, проводя которую, отвечая на вопросы родителей, педагог стремится дать квалифицированный совет.

Оправдала себя и такая форма работы с родителями, как индивидуальные блокноты, куда воспитатель записывает успехи детей по разным видам деятельности, родители могут помечать, что их интересует в воспитании детей.

Особая группа форм работы с семьями — наглядная пропаганда — применение наглядных средств в целях ознакомления родителей с задачами, содержанием, методами воспитания в детском саду, оказания практической помощи семье.

Примером информационной пропаганды служит *уголок для родителей*. Материалы родительского уголка распределяются на блоки: материалы информационного характера: правила для родителей, распорядок дня, объявления различного характера; материалы, освещающие вопросы воспитания детей в детском саду и семье. В них отражается текущая работа по воспитанию и развитию детей, важно, чтобы содержание родительского уголка было кратким, ясным, разборчивым, чтобы у родителей возникло желание обратиться к его содержанию.

Альтернативой традиционному родительскому становятся *медиа-арамка* и *стикеры*, с помощью которых родители узнают о темах проекта, о достижениях своего ребенка, новости ДОУ и т. д.

Эффективной формой работы с родителями являются *разнообраз-*

ные выставки детских работ: детские рисунки, самодельные игрушки, детские книги, альбомы и т. д. Выставки также организуются для демонстрации родителям какого-либо раздела программы, например: «Изобразительная деятельность детей в семье и детском саду», «Приучаем детей к труду».

В нашем ДОО постоянно действует передвижная выставка «Чашечка сердца», на которой демонстрируются экспонаты, привезенные детьми и родителями из разных уголков страны. А с эмоционального отклика, интереса к родным местам начинается и формирование нравственных качеств.

Информационные листки несут в себе следующую информацию: объявления о собраниях, событиях, экскурсиях; просьбы о помощи; благодарность помощникам, памятки для родителей и т. д.

Родительская газета, в которой родители отмечают интересные случаи из жизни семьи, делятся опытом воспитания ребенка: «Выходной день семьи», «Моя мама», «Мой папа», «Я дома» и т. д.

Одна из новых и эффективных форм взаимодействия, активизирующих родителей — «Семейная киностудия детских фильмов» — создание видеороликов о своей семье, о животных, о традициях, о том, что близко именно им. Они включают фотографии, рисунки, стихи, оформляются любимыми семейными музыкальными композициями. Это позволяет максимально проявлять инициативу, творческую активность всех членов семьи.

Папки-передвижки, которые формируются по тематическому принципу: «Чтобы наши дети не болели», «Роль отца в воспитании детей» и т. д. Когда родители ознакомятся с содержанием папки-передвижки, с ними следует обсудить прочитанное, ответить на вопросы, выслушать предложения и т. д.

Об эффективности применения разнообразных форм работы с родителями в нашем учреждении свидетельствуют:

- проявление у родителей интереса к содержанию образовательного процесса с детьми;
- возникновение дискуссий, диспутов по их инициативе;
- ответы на вопросы родителей ими самими; приведение примеров из собственного опыта;
- увеличение количества вопросов к педагогу, касающихся личности ребенка, его внутреннего мира;

- стремление взрослых к индивидуальным контактам с воспитателем;
- размышление родителей о правильности использования тех или иных методов воспитания;
- повышение их активности при анализе педагогических ситуаций, решение задач и обсуждение дискуссионных вопросов.

В результате применением разных форм работы с родителями, мы отмечаем позитивные результаты. Родители пытаются переосмыслить свою роль в воспитании детей, осознают ответственность за воспитание детей, глубже понимают проблемы детства, поверили в их творческие возможности, адекватно их оценивают. Уровень их компетентности в вопросах воспитания детей значительно вырос, что подтверждается как анкетными данными, так и поведением родителей. Возрастает их потребность в самообразовании, наметились тенденции сближения интересов детей и родителей, родителей — педагогов.

М. В. Валова

Психолого-педагогическая компетентность педагога современной общеобразовательной школы

В соответствии с концепцией модернизации российского образования развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны [1]. С качеством образовательного процесса тесно связаны компетентности учителя.

В связи с этим, меняется роль учителя. Из всеведующего, непрекаемого наставника он постепенно превращается в компетентного коллегу, старшего партнера, инициатором интересных начинаний, бросившего вызов сообразительности, изобретательности и творческой фантазии учеников.

Как отмечает кандидат психологических наук Д. А. Иванов, «базовая компетентность учителя заключается в умении создать, организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой становится возможным достижение заранее сформулированных учителем образовательных результатов ребенка». Задача учителя — помочь ученикам развивать способности, осознать свою социальную значимость. «Умение учиться и развиваться, а также умение позитивно взаимодействовать в группе, работая на общий результат, стало в современном обществе одной из основных социальных ценностей и, как следствие этого, основным содержанием школьного образования. Цель образования состоит не в том, чтобы давать знания, а в том, чтобы научить учащихся пользоваться теми средствами, которые помогут им порождать знания, необходимые при решении различных проблемных ситуаций в личной, общественной и профессиональной деятельности». Успех образовательного процесса во многом зависит от личностных качеств педагогов [2].

Особенно важными являются такие качества педагога, как готовность к пониманию психических состояний учеников и сопереживанию, т. е. эмпатия, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и «педагогическому такту», в проявлении которого выражается общая культура педагога и высокий профессионализм его педагогической деятельности и направленности.

Поэтому, *ведущими идеями в работе педагога должны стать:*

— принятие ребенка таким, каков он есть, с его слабостями, недостатками, стремлениями, темпераментом;

— увидеть, разглядеть и не пропустить в ребенке все лучшее, что в нем есть, и дать импульс к самосовершенствованию через развитие творчества;

— для воспитания детей нужен не великий ум, а большое сердце — способность к общению, к признанию равенства души;

— главное — идти вместе с детьми по пути их взросления, именно вместе, а не рядом, именно участвуя, а не наблюдая.

Отклики этих идей воспитания есть в трудах многих известных педагогов. Например, в концепции «Педагогическая поддержка ребенка и его развитие», которую разработал Газман О. С., Технология педагогической поддержки по О. С. Газману ставит целью реше-

ние проблем ребенка (именно ребенка или подростка, а не ученика, школьника).

Педагогическая поддержка должна иметь доброжелательный, доверительный и гуманный характер, идти прежде всего от сердца педагога, а не только от его понимания долга. Она направлена на процессы индивидуализации, и помощь в развитии и содействии саморазвитию ребенка, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, общением, жизненным самоопределением.

Исходя из этого, формируется цель: *дать каждому ученику базовые образование и культуру и на их основе представить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные условия.*

Содержание педагогической поддержки условно сводится к двум аспектам: помощи воспитаннику в формулировании своей проблемы и разработке вместе с ребенком стратегии деятельности по ее решению. Педагог должен раскрыть внутренний личностный потенциал воспитанника и понять истинные причины его поведения, при этом стараться занимать сторону воспитанника, выступая как его адвокат, защищая его.

Педагогическую поддержку можно разбить на несколько этапов:

— Диагностический — фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с ребенком, проговаривание постановки проблемы самим школьником, совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка.

— Поискный — организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы, трудности, взгляд на ситуацию со стороны.

— Договорный — проектирование действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме.

— Деятельностный:

а) действует сам ребенок: со стороны педагога одобрение его действий, стимулирование, обращение внимания на успешность самостоятельных шагов;

б) действует сам педагог: координация действий специалистов в школе и вне ее, прямая безотлагательная помощь школьнику.

– Рефлексивный – совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения [3].

В своей работе *нужно ориентироваться* на помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;

– устранение препятствий, мешающих успешному самостоятельному продвижению ребенка в образовании (обучении, воспитании, саморазвитии);

– поддержку ребенка в любом выборе и выражении готовности помочь ему в любом случае; устранение проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

– развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся и их родителей, опору на личные силы и потенциальные возможности личности; вера в эти возможности; формирование способности ребенка самостоятельно преодолевать препятствия.

Конечно, педагог не должен забывать о принципах природо- и культуросообразности, доброжелательности и безоценочности, о безопасности, защите здоровья, прав, человеческого достоинства; принципах сотрудничества, содействия, взаимодействия, рефлексивно-аналитическом подходе к процессу и результату [4].

«Один в поле не воин», – гласит русская пословица. Один педагог не в состоянии справиться со всеми поставленными целями и задачами. Учитель рассчитывает на поддержку своих коллег, понимая, что одному это не по силам. В процессе работы с ребятами возникает целая сеть взаимоотношений:



В своей работе педагогу нужно отчетливо представлять конечный результат, цель, к которой надо стремиться. Какими мы хотим видеть своих детей при окончании школы? Какими качествами они должны обладать для дальнейшей успешной жизни? Учитель ориентируется на следующие ожидаемые результаты:

- готовность ребенка к самоопределению, самореализации;
- развитие индивидуальных способностей ученика;
- нравственная направленность личности;
- физическое и психологическое здоровье;
- сформированность базовой культуры;
- защищенность и комфортность ребенка в школьном сообществе.

После школы ребята шагнут во взрослую, самостоятельную жизнь, у каждого из них она будет своя. Кем они станут, покажет время. А мы лишь хотим, чтобы они стали хорошими людьми.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Концепция модернизации российского образования <http://www.edu.ru/>
2. *Иванов Д.* Компетенции учителя. — М.: Чистые пруды, 2008.
3. *Газман О. С.* Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки (1996 г.) // Инновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997. — С. 378—379.
4. *Синягина Н. Ю., Косарецкого С. Г.* Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования (Приложение к письму Минобразования России от 27.06.03 № 28-51-513/16), 2003 г.

О. В. Гурова

К вопросу о развитии профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения

В условиях новой образовательной парадигмы меняется отношение педагога к ребенку, взгляд на его права, возможности реализации их в игре.

Приоритетными становятся субъект-субъектные отношения, проявляющиеся в создании условий, обеспечивающих развитие у воспитанников инициативы, самостоятельности, творчества в игровой деятельности, способности сознательно управлять собственной игрой.

Обеспечить условия для развития игры и ребенка в ее условиях, как показывают исследования Т. П. Фомичевой, И. А. Модиной способен только взрослый, который сам умеет играть и владеет собственной игрой.

Однако на практике многие дети и взрослые имеют проблемы с игровой деятельностью. Некоторые из них просто не принимают и не могут сконструировать воображаемую ситуацию. Другие с удовольствием играют, но затрудняются управлять игрой, использовать ее во вспомогательных целях, что в дальнейшем проявляется в психологической не подготовленности детей к школе, в низком уровне профессиональной компетентности взрослых.

Исследование особенностей игровой деятельности воспитателей, проведенных И. А. Модиной, позволило условно разделить их на три группы: педагоги, которые умеют играть и способны управлять собственной игрой, педагоги, которые умеют играть и не способны управлять собственной игрой и педагоги, которые не умеют играть и не способны управлять собственной игровой деятельностью.

Изучение того, что дает игра профессиональной деятельности воспитателей ДОУ, показало, что умение педагогов играть и способность управлять собственной игровой деятельностью приводит к высокому уровню развития игры у детей. Умение играть без управления игровой деятельностью способствует тому, что дети, которых воспитывают такие специалисты, любят играть, однако часто заигрываются, не умеют закончить игру, плохо различают игровую и реальную ситуации. Дети из группы тех педагогов, которые не умеют

играть и не умеют управлять собственной игрой, как, правило, организованы, имеют низкий уровень развития игровой деятельности.

В этом контексте для того, чтобы научить игре детей дошкольного возраста особое значение приобретает задача развития у педагогов дошкольного образования игровой деятельности и произвольности по отношению к ней. Как отмечается целым рядом авторов, современная система подготовки и переподготовки педагогических кадров не справляется с данной проблемой.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема организации личностно-ориентированного обучения специалистов ДОУ, которая способствовала бы целенаправленному обучению педагогов игре и формированию у них субъекта игровой деятельности.

С нашей точки зрения, наиболее эффективной для решения этих задач является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. Согласно точке зрения ученого, во-первых, организация личностно-ориентированного обучения предполагает целенаправленное развитие, как эмоций, так и интеллекта. Психологи Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Е. Л. Бережковская подчеркивают, что если обучение не содержит эмоциональной составляющей, оно носит отчужденный характер и не имеет своего развивающего значения. Во-вторых, обучение должно строиться таким образом, чтобы обучающийся чувствовал себя его источником, инициатором, полноправным субъектом.

Опыт работы в системе повышения квалификации позволил нам установить, что использование при обучении педагогов *игровой деятельности* и характерных для нее механизмов межличностного взаимодействия позволяет сделать это обучение значительно более эффективным. Это, связано с тем, что игра, с одной стороны, делает обучение более эмоциональным, с другой стороны, игра помогает субъекту трансформировать реактивное обучение (по программе другого) в спонтанное (по своей собственной программе). Однако этим роль игровой деятельности в обучении не исчерпывается. Игра в профессию позволяет педагогам произвольно и сознательно менять себя (свой образ) в сторону образа профессии. С целью развития профессиональной компетентности специалистов ДОУ необходимо проведение особых игр, которые по своему характеру и особенностям похожи на детскую режиссерскую игру. При этом педагог дол-

жен время от времени выступать то режиссером, то «материалом», с помощью которого он реализует и воплощает свой замысел.

Таким образом, включение игры в обучение в системе повышения квалификации позволит создавать условия для обучения педагогов игре, формированию у них субъекта игровой деятельности, а значит, будет способствовать не только произвольному управлению воспитателями своей профессиональной деятельностью, но и развитию ребенка в игре.

Н. М. Казанская

Рефлексия субъективной картины профессионального пути как условие повышения психолого-педагогической компетентности учителей в системе реформирования образования (на примере возраста 40–60 лет)

Реализуемые в настоящее время новые образовательные стандарты, направленные на реформирование российского образования, предполагают в частности стимулирование непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, личностного и профессионального роста, использования ими современных педагогических технологий.

В данном контексте особую актуальность приобретает проблема психологического сопровождения педагогических кадров, направленного на создание условий для повышения уровня их психолого-педагогической компетентности.

Дефиниция психолого-педагогической компетентности в современной психологии не имеет единой трактовки. В целом она понимается как адекватная, пропорциональная совокупность личностно-деловых качеств учителя, способствующих эффективному взаимодействию со всеми субъектами образовательного пространства, решению различных педагогических задач (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, М. И. Лукьянова, Т. М. Сорокина, Л. А. Петровская, Л. Д. Столяренко, М. А. Холодная и др.)

Среди структурно-содержательных компонентов психолого-педа-

гогической компетентности, профессионально важных качеств, следует обратить особое внимание на рефлексию учителя относительно сильных и слабых сторон своей собственной личности, индивидуального стиля деятельности [3], [4], [5].

Согласно данным, полученным в ИМП им. М. В. Келдыша РАН, в настоящее время одной из преобладающих возрастных категорий учителей средних школ России являются специалисты в возрасте от 40 до 60 лет, ориентированные в большей степени на ценности, установки и стереотипы традиционного отечественного образования — и в ряде случаев скептически воспринимающие инновационные процессы.

В психологии развития отмечается, что в возрасте 40—60 лет создаются определенные объективные предпосылки для переосмысления своего личностного и профессионального жизненного пути, «корректировка деятельности с точки зрения возможной стагнации, то есть застоя и упущенных возможностей» (А. А. Реан), решения дилеммы «творчество — застой» (Э. Эриксон), «глубокой психологической трансформации» (М. Стайн) и т. п. и связанными с ними чувствами удовлетворенности—неудовлетворенности.

Последние указанные переживания у учителей современных российских школ особенно актуализированы и несут в себе ряд специфических характеристик, в том числе и в силу сочетания социальной незащищенности, снижения социального статуса учителя и ярко выраженной тенденции повышения требований к их профессиональной деятельности.

Тем не менее, даже в неблагоприятных социально-экономических условиях возможно продуктивное профессиональное развитие, основанное на интеграции гибкого осмысления своего жизненного пути в инновационную реальность. Так в ряде исследований отмечается, что (В. А. Сластенин, М. К. Тутушкина, В. С. Дудченко и др.), что наиболее оптимальным вариантом направленности педагога для успешного осуществления инновационной деятельности считается мотив личностной самореализации. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств [1], [6], [8].

Исходя из теоретико-методологического анализа, мы предполагаем, что одним из условий успешной деятельности современного пе-

дагога в системе реформирования образования является осознанный выбор различных инновационных вариантов на основе соотнесения их с отрефлексированными индивидуально-психологическими особенностями в контексте субъективной картины профессионального жизненного пути.

В исследовании приняли участие 51 человек — учителей МАОУ СОШ № 187 г. и МБОУ СОШ № 53 г. Нижнего Новгорода. Возрастной состав респондентов: от 40 до 60 лет (из них: от 40 до 45 лет — 47,1 %; от 46 до 50 — 35,3 %; от 51 до 55 — 11,8%; от 56 до 60 — 5,9 %). Гендерный состав: 94,1 % — женщины; 5,9 % — мужчины. Средний стаж работы: 26,4 лет. Для получения достоверных результатов исследование проводилось анонимно.

Были использованы разработанная нами анкета «Удовлетворенность работой в инновационных условиях» и модифицированная методика «Каузометрия» А. А. Кроника и Р. А. Ахмерова (испытываемым предлагалось воспроизвести и проанализировать 15 событий субъективной картины профессионального пути) [2].

Анализ результатов анкетирования показал, что 31,4 % учителей переживают низкую степень удовлетворенности работой в инновационных условиях; 23,5 % — высокую степень удовлетворенности.

По методике «Каузометрия» были проведен количественно-качественный анализ следующих показателей: 1) уровень вовлеченности, 2) количество «случайных событий», 3) степень мотивационной противоречивости событий, 4) эмоциональная оценка событий, 5) количество «потенциальных событий».

Предполагалось, что наряду с диагностической функцией данная методика несет в себе и потенциал, активизирующий самосознание.

Были получены следующие результаты.

1. При выполнении методики 29,4 % респондентов показали высокую степень вовлеченности в процедуру диагностики. Эти учителя задавали уточняющие вопросы; исправляли надписи на карточках; достаточно быстро воспроизвели необходимые 15 событий их субъективной картины профессионального пути; комментировали написанное; показывали сильные эмоциональные реакции; отмечали позитивные моменты данной процедуры диагностики (например, говорили, что давно (или никогда) не вспоминали так подробно свой профессиональный путь и не анализировали его).

Низкую степень вовлеченности показали 35,3 % респондентов. Они очень быстро, не задумываясь, воспроизвели 15 событий или после 3—5 написанных событий испытывали затруднения; спрашивали, нельзя ли ограничиться таким количеством. Также эти учителя показали низкий уровень понимания инструкции, ссылаясь на занятость и возраст. Их эмоции носили нейтральный или негативный характер, преимущественно связанный с необходимостью потратить большое количество времени на выполнение методики.

2. Низкий уровень «случайных» событий в субъективной картине профессионального пути (от 0 до 5) показали 29,4 % респондентов. Исходя из данных, можно полагать, что эти учителя воспринимают свою профессиональную жизнь как систему закономерных, связанных между собой важных событий (как в «причинно-следственном», так и «целе-средственном» контексте).

Высокий уровень «случайных» событий в субъективной картине профессионального пути (от 11 до 15) показали 29,4 % респондентов. Можно полагать, что эти учителя воспринимают свою профессиональную жизнь как серию не связанных между собой событий, не имеющих смысловой и мотивационной нагруженности.

3. Высокую степень мотивационной противоречивости событий показали 41,2 % учителей. Можно полагать, что они переживают определенные противоречия при оценке значимости тех или иных событий их профессиональной жизни для себя и для общества. А также — не совсем четко представляют себе иерархический статус определенных событий в субъективной картине профессионального пути.

Низкую степень мотивационной противоречивости событий показали 23,6 %.

4. Различные степени позитивного восприятия субъективной картины профессионального пути показали 47,1 % респондентов. Исходя из полученных эмпирических данных, можно предполагать, что такое отношение к событиям является косвенным доказательством их высокой субъективной значимости для профессионального и личностного развития данных учителей.

Преимущественно нейтральное и близкое к нейтральному восприятие событий своего профессионального пути показали 29,4 % респондентов. Можно полагать, что эти учителя формально отнеслись к данной процедуре или переживают эмоциональное отношение

к своей жизни, в определенной степени входящее в антонимические отношения с концептом «чувство неуспокоенности» (Б. Г. Ананьев, Е. А. Климов, А. А. Бодалев, Е. Ф. Рыбалко, Э. Франкл и др.).

5. Низкий уровень «потенциальных событий» своей профессиональной жизни показали 17,7 % учителей. Можно полагать, что у этих учителей практически отсутствуют перспективы своего профессионального развития. Заслуживающим внимания представляется тот факт, что большинство событий, отнесенных к данной категории, названы «пенсия», «заслуженный отдых», «выслуга». В основном данные учителя сориентированы на «реализованные» события.

Высокий уровень «потенциальных событий» своей профессиональной жизни показали 17,7 % респондентов. Можно полагать, что эти учителя, несмотря на большой педагогический стаж работы, видят недостаточное количество перспектив своей профессиональной деятельности.

Одновременное существование во всех временных измерениях возможно в том случае, если личность проецирует на свой жизненный путь образ своего будущего, и это будущее представляет для нее определенную систему координат для оценки настоящих и прошлых событий. С точки зрения Н. А. Логиновой, присутствие в самосознании личности целевых структур можно рассматривать как условие ее нормального, здорового развития в контексте жизненного пути. Отсутствие целей и жизненных планов, смутность представления о собственном будущем предполагает дефицитное развитие личности, обусловленное неблагоприятными обстоятельствами жизненного пути.

Интересна гипотеза А. В. Толстых, который обозначает особенность возрастного самосознания как «находимость — внаходимость». Это такое психологическое явление, когда человек, присваивая определенные нормативные для данного возраста способы действия, мышления и поведения, ощущает одновременно и удовлетворенность от достижения, и неудовлетворенность наличным своим уровнем перед перспективными задачами развития. В таком состоянии личность переживает направленность на соответствие своему возрасту, и вместе с тем, потребность перейти в другой временной континуум, различающийся с актуальным на данный момент. Феномен «находимости — внаходимости» является характерным для переживания

всех возрастных кризисов развития, и проявляется, прежде всего, в сильном стремлении к переменам.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что у исследуемых нами учителей с высоким уровнем удовлетворенности работой в условиях инновационной деятельности коррелируют (согласно коэффициенту Спирмена) такие характеристики субъективной картины профессионального пути как: «высокая представленность «потенциальных событий» ($r_s = 0,75$), «положительная оценка событий своего профессионального пути» ($r_s = 0,73$), «низкое количество «случайных событий» в профессиональном пути ($r_s = 0,52$). Отсутствуют корреляции с показателем «степень мотивационной противоречивости событий профессионального пути».

Полученные эмпирические данные мы рассматриваем как основание для построения программы психологического сопровождения профессионального развития учителей возрасте от 40 до 60 лет в условиях инновационной деятельности. Предполагается, что интенсивная рефлексия своего профессионального пути, его органичности и коррекции в новых условиях позволит оптимизировать процесс адаптации учителей 40–60 лет к системе реформирования образования.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Дудченко В. С. Инновационная игра как метод исследования и развития организаций // Нововведения в организациях. — М.: Просвещение, 1983. С. 30–42.

2. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. — М., Смысл, 2008. — 294 с.

3. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. — М.: ТЦ Сфера, 2004.

4. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993 — 192 с.

5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 200 с.

6. Практическая психология для преподавателей / под ред. М. К. Ту-тушкиной. — М.: «Филинь», 1997. — 328 с.

7. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.

8. Ширшина Г. И. Профессионально-педагогические проблемы преподавателей вуза (на примере преподавателей возраста 40—60 лет) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. Т. 3, № 20. — С. 145—149.

Т. П. Лобзина

Диагностика субъектной позиции родителей в образовательном процессе ДОУ

В настоящее время набирает силу *идея концептуального единства субъектов образовательного процесса* — детей, родителей и воспитателей. В основе союза ДОУ с семьей должно быть положено единство взглядов на образовательный процесс, совместно выработанная стратегия: цели и задачи, пути их достижения, а также четкая распределенность функций и обязанностей каждого субъекта взаимодействия. Смена приоритетов и позиции семьи в образовании детей требуют значительных изменений во взаимодействии и взаимоотношении педагогов и родителей.

Безусловно, первым этапом в работе ДОУ с семьей должна стать диагностика. Область семейного воспитания — специфическая область исследования. Эта специфика, по мнению Т. А. Куликовой, объясняется следующими обстоятельствами: во-первых, семейное воспитание нельзя рассматривать исключительно с педагогической точки зрения, исключая иные функции семьи в обществе; во-вторых, семейная жизнь и домашнее воспитание являются частной, приватной областью, зачастую недопустимой для исследования; в-третьих, для изучения семейного образования требуется применение иных, чем в общественном образовании, методов [4].

В разноплановых работах педагогов и психологов описаны различные методы диагностики семьи. В учебном пособии под редакцией К. М. Гуревича дан спектр диагностических методик, применяемых в общей психологии. Е. С. Евдокимова предлагает план организации

диагностики родителей в ДОУ. Е. А. Носова разработала тесты для самодиагностики родителей «Какой вы родитель?» «Какой вы воспитатель?» и др. Представляют интерес раскрытые А. В. Козловой и Р. П. Дешеулиной методы: наблюдение за взаимодействием родителей с детьми в ситуации утреннего приема детей в группу и вечернего прощания; дневник высказываний родителей; опросники родительского отношения. М. Г. Агавелян описывает наблюдение; самонаблюдение; метод анализа продуктов деятельности; эксперимент; тест; задания; имеющие проективный характер «Чем я маму порадую, чем могу огорчить»; методику комментирования картинок; методику завершения рассказа; методику незаконченных предложений; опрос; беседу [1]. Перечисленные исследования внесли серьезный вклад в исследование семейного воспитания, однако по-прежнему актуальной является проблема изучения субъектной позиции родителей в педагогическом процессе и их мотивации, как основных категорий активности человека в любой деятельности.

Нас интересовали методы исследования, определяющие соотношение ценностно-смысловых и деятельностных компонентов субъектности. На начальном этапе родителям был предложен опросник, состоящий из 25 вопросов (по 1–3 вопроса на оценку каждого компонента) с целью самостоятельного сообщения сведений в виде ответов. Однако используемый метод является самонаблюдением и его данные не всегда бывают корректны, поэтому для подтверждения или опровержения показателей опроса использовались: наблюдения, тесты, педагогические ситуации, изучение продуктов деятельности. Комплекс методов, наиболее информативных для диагностики уровня субъектности родителей, представлен в таблице 1.

Таблица 1

Методы исследования уровня субъектной позиции родителей

№	Компоненты субъектности	Методы исследования
I. Ценностно-смысловой компонент		
1.	Ценности:	Методика «Ценностные ориентации» (ранжирование ценностей). Тест юмористических фраз

Окончание табл. 1

№	Компоненты субъектности	Методы исследования
1.1	Ребенок	Опросник Психологическое тестирование «Принятие» (А. И. Баркан) Методика наблюдения А. В. Козловой, Р. П. Дешеулиной: «Взаимодействие родителей и детей в ситуации приема детей в группу», «Взаимодействие родителей и детей в ситуации прощания детей с группой» Изучение продуктов деятельности — метод рисуночного теста для детей «Моя семья».
1.2.	Сам родитель	Опросник
1.3.	Педагог	Педагогическая ситуация «Конструктивный диалог с педагогом»
1.4.	Род и семья	Изучение продуктов деятельности — метод рисуночного теста для детей «Моя семья». Тест «Лесенка» (для родителей старших дошкольников)
1.5.	Родительский труд и педагогическое знание	Опросник Тест юмористических фраз
1.6.	Материальные, карьерные, бытовые	Опросник Тест юмористических фраз
2.	Мотивация	Опросник Тест юмористических фраз
II. Деятельностный компонент		
1.	Активность в поиске проблемы	Опросник Педагогическая ситуация «Решение проблемы»
2.	Самостоятельно принимать решение	
3.	Выбирать способы решения	
4.	Добиваться результата	
5.	Рефлексия	
6.	Планирование	

Важно отметить, что процедура исследования должна быть стандартной для всех родителей, а именно: «инструкции следует сообщать испытуемым одинаковым образом, как правило, письменно; понятно для всех, в одинаковой манере; ни одному испытуемому не следует давать никаких преимуществ перед другими; в процессе эксперимента для отдельных испытуемых не следует прибегать к дополнительным пояснениям; учитывать временные ограничения: для всех испытуемых при выполнении заданий они должны быть одинаковыми и т. д.» [6]. Вторым моментом стандартизации диагностики является определение статистических норм — критериев, по которым проходит сравнение полученных результатов; обработка их с использованием методов математической статистики. Третьим моментом стандартизации является классификация результатов. В ходе исследования субъектной позиции родителей определены следующие уровни их субъектности: высокий (субъектный), средний (субъект — объектный) и низкий (объектный).

Становится очевидным, что каждая группа родителей, отнесенных к той или категории, требует дифференцированного подхода и различных форм взаимодействия. Так, традиционные формы работы с семьей, ориентированные на формирование знаний, умений и навыков, могут применяться исключительно для родителей, имеющих высокий уровень субъектности.

В новой концепции взаимодействия дошкольного учреждения с семьями воспитанников основным критерием классификации родителей должен стать уровень субъектности в образовательном процессе своих детей. Деятельность родителя, как полноправного субъекта образовательного процесса, определяется сформированностью его ценностных ориентаций, соответствующей мотивацией, осознанием и четкой постановкой стратегических и тактических целей воспитания своего ребенка, владением средствами и способами их реализации, рефлексией.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Агавелян, М. Г.* Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями / М. Г. Агавелян, Е. Ю. Данилова, О. Г. Чечулина. — М.: ТЦ Сфера, 2009.

2. *Евдокимова, Е. С., Додкина, Н. В., Кудрявцева, Е. А.* Дет-

ский сад и семья: Методика работы с родителями. Пособие для педагогов и родителей. — М.: Мозаика-Синтез, 2008.

3. Козлова, А. В., Дешеулина Р. П. Работа ДОУ с семьей: Методические рекомендации. — М.: ТЦ Сфера, 2008.

4. Куликова, Т. А. «Семейная педагогика и домашнее воспитание» / Учебник для студентов средних и высших учебных заведений / М: АСАДЕМА, 1999.

5. Носова, Е. А., Швецова Т. Ю. Семья и детский сад: педагогическое образование родителей. — Спб.: ООО «Издательство Детство-пресс», 2009.

6. Психологическая диагностика. Учебное пособие / Под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. — М.: УРАО, 1997.

Е. Б. Мурзина

Инновационная деятельность педагога-психолога ДОУ в рамках реализации основной образовательной программы

На современном этапе развития общества система образования в нашей стране претерпевает существенные изменения. Ее центральной проблемой становится гуманизация образования, раскрытие потенциальных возможностей личности ребенка и формирование его как активного субъекта системы деятельности: общения, игры, познания. Это подразумевает формирование у детей инициативности, самостоятельности, любознательности, способности к творческому самовыражению, приобщение к общечеловеческим ценностям.

Внедрение новых образовательных стандартов требует от педагогов дошкольных образовательных учреждений повышения качества дошкольного образования, которое сегодня рассматривается как начальная ступень общего образования. Основным механизмом таких перемен является поиск и освоение инноваций, способствующих преобразованиям в деятельности дошкольных образовательных учреждений. В настоящее время инновационные преобразования приобрели системный характер, поскольку в сферу инновационной деятельности включено практически каждое дошкольное учреждение.

Понятие «инновация» чаще всего употребляется в контексте нововведений, реформ, ожидаемых изменений. В социально-психологическом аспекте *инновация (нововведение)* рассматривается как создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике [5].

Инновации, происходящие в современном образовании, очень разнообразны. Изменяются цели и содержание образования, разрабатываются методы и технологии обучения, взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса.

Инновационная образовательная деятельность — это деятельность, благодаря которой происходит развитие образовательного процесса, что в свою очередь способствует развитию коллектива в различных аспектах: *организационном, профессиональном, творческом, социально-психологическом.*

Обязательным участником инновационного процесса в образовательном учреждении является педагог-психолог. Его деятельности, месту психологической службы в структуре образовательного процесса посвящены работы педагогов и психологов Т. И. Чирковой, М. Р. Битяновой, И. В. Дубровиной, А. И. Красилов, И. В. Коноваловой, Т. С. Леухиной, Г. В. Муканиной, А. П. Новгородцевой, Р. С. Немова, Р. В. Овчаровой, А. М. Прихожан, Е. И. Рогова, Н. В. Самоукиной, И. Г. Сизовой, Л. М. Фридмана и др. Однако, наряду с идеями системного подхода к деятельности педагога-психолога, создания авторских моделей психологической службы (Т. И. Чиркова, Р. В. Овчарова), психолого-педагогического сопровождения педагогического процесса (Т. И. Чиркова, М. Р. Битянова), соотнесение деятельности педагога-психолога с инновационной деятельностью дошкольного учреждения и школы рассматривается недостаточно.

На наш взгляд, педагог-психолог является одной из основных фигур при реализации на практике нововведений. От его отношения к инновациям, личного участия в их освоении, творческой активности зависит в итоге успешность всей инновационной деятельности.

Усиление интегративных процессов в образовании формирует социальный запрос на психолого-педагогическое изучение позиций и содержания отношений в детско-взрослой общности как основу образовательного пространства в ДОУ и фактора развития субъектного

начала личности ребенка, гармонизации социального и индивидуального развития.

МБДОУ — Центр развития ребенка № 94 Автозаводского района г. Нижнего Новгорода третий год работает в статусе городской инновационной площадки по теме «Развитие личности старшего дошкольника в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной среды». Научным руководителем является преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, доцент, Суворова О. В.

Проблема становления личности как субъекта является центральной в психологии развития, возрастной и педагогической психологии (Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн).

Основная цель инновационной деятельности: создание целостной развивающей социокультурной полисубъектной среды в ДОУ, как системы условий субъектно-личностного развития ребенка [6]. В ходе инновационной деятельности решаются следующие задачи: 1) разработка теоретико-организационных подходов к интеграции педагогической деятельности и психологического сопровождения дошкольного учреждения; 2) создание технологий, интегрирующих воспитание, предметное обучение и психологическое сопровождение детского развития; 3) обеспечение условий активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, развертывания многоплановых и многоуровневых форм отношений взрослых и детей (Д. И. Фельдштейн); 4) проектирование и создание образовательного пространства в ДОУ на основе детско-взрослой общности (В. И. Слободчиков).

Планируемый результат: раскрытие потенциальных возможностей конкретного ребенка как активного субъекта деятельности и отношений.

Центральными понятиями инновационной работы являются: *субъект, субъектность, полисубъектная коммуникативная образовательная среда.*

Субъектность личности старшего дошкольника рассматривается нами как основа для развития интегративных качеств: «эмоциональ-

но отзывчивый»; «овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками»; «способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения»; «способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту».

Полисубъектная коммуникативно-познавательная среда [6] рассматривается как один из вариантов развивающей среды в ДОУ и включает всех участников воспитательно-образовательного процесса: воспитателей, родителей, сверстников. В центре внимания активность ребенка в системе его деятельностей (игра, общение, познание, учебная деятельность, продуктивная деятельность) и отношений.

В совместной деятельности со сверстником — игре как в ведущем виде деятельности дошкольника, складываются произвольность (Д. Б. Эльконин [9]), происходит соподчинение мотивов (Л. И. Божович [1]), формируются самооценка и адекватный «образ Я» (М. И. Лисина [2]), интеллект (Ж. Пиаже [3]). Взаимодействие со сверстником в совместной деятельности формирует отношение к другому как к ценности, способствует развитию принятия другого.

Общение с взрослым несет в себе формы и образцы сотрудничества, смыслы человеческих отношений, социальный опыт в виде ценностей, норм, образцов, оценок. В общении взрослых с детьми важно личностно-ориентированное взаимодействие, которое основывается на уважении личности ребенка и обеспечивает максимальное раскрытие активности и актуализацию субъектного опыта ребенка.

Инновационная работа осуществляется по четырем основным направлениям: информационное, обучающее, развивающее, рефлексивное [6].

Информационное направление реализуется в ходе психолого-педагогического просвещения педагогов и родителей о возрастных и психологических особенностях развития субъектности как личностного свойства дошкольника, о методах и формах организации деятельности и взаимодействия с ребенком, стимулирующих субъектный опыт.

На семинарах рассматривались и анализировались особенности семейной среды, общей атмосферы, семейные ценности, родитель-

ские установки и позиции в воспитании, родительские стили взаимодействия, способы оценки, поощрения и наказания ребенка, задачи и приоритеты детского развития как факторы становления детской субъектности. Педагоги и родители подводились к осознанию уникальности данного возраста в плане развития субъектности ребенка, становления нового отношения к себе как к деятелю, взрослому как к партнеру, пониманию необходимости развития возможностей ребенка к проявлению инициативы, самостоятельности, сотрудничества и творческой самореализации в детских деятельности и в жизни.

Основные формы работы — лекции, семинары и индивидуальные консультации, информационные материалы для родителей и педагогов.

Итогом данного направления работы явилось изменение воспитательной позиции, осознания важности родительства, формирование мотивации педагогов и родителей к участию в программе создания полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном учреждении. Это позволило совместно усовершенствовать предметно-семиотическую среду, создав новые вариативные игры и материалы для детского развития.

В ходе обучающей работы, осуществлялось обучение родителей и педагогов методам, приемам и технологиям ненасильственной коммуникации (М. Розенберг [4]); субъектно-ориентированного взаимодействия с ребенком (О. В. Суворова [6]); управления решением проблемных ситуаций (А. А. Смоленцева, О. В. Суворова [8]); поэтапного развития самоконтроля и саморегуляции (У. В. Ульenkova [10]); развития сотрудничества в детской группе (К. Фопель [11]).

Работа строилась на основе принципов *субъектно-ориентированного взаимодействия* взрослых, педагогов и родителей с ребенком: принцип безусловного принятия и понимания; принцип принятия и поддержки осознанной активности ребенка; принцип принятия и уважения сверстника и взрослого; принцип осознанного и свободного выбора; принцип внимания, уважения и отражения индивидуальности ребенка, его личных ресурсов, достижений и возможностей; принцип процессуальности; принцип соучастия и сотрудничества; принцип саморазвития.

Использовались такие формы работы, как родительское собрание, самодиагностика педагогического и родительского стиля воспитания, домашние задания, семинары-дискуссии с игровым моделиро-

ванием и обсуждением ситуаций взаимодействия, тренинги, групповые и индивидуальные консультации.

Детьми осваивались обучающие конструктивные игры, игры познавательного содержания (блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, конструктивные игры, игры Лего, пазлы, головоломки, лабиринты и др.) как в свободной игровой деятельности, так и под руководством взрослого. Обучение проходило в форме индивидуальных и подгрупповых проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций, сюжетно-дидактических и дидактических игр (А. А. Смоленцева, О. В. Суворова). Формировалась система коммуникативных и познавательных действий, осваивались необходимые навыки и умения самоконтроля, разрешения проблемных и конфликтных ситуаций в деятельности и общении со сверстниками.

Роль взрослого во взаимодействии с детьми менялась от прямой координации действий и оценки детей, роли инструктора к роли партнера, затем помощника, консультанта и, наконец, наблюдателя.

На семинарах с элементами тренингах для взрослых предлагались ролевое разыгрывание и моделирование приемов управления решением проблемных ситуаций взаимодействия с детьми, коммуникативными барьерами в общении со взрослыми. Проводились тренинги экспрессивно-двигательного и творческого самовыражения с преподавателем нижегородской студии «Кинезис» (Л. Н. Кузьминых).

Итогом данного направления работы явилось эффективное приращение новой субъектной родительской и профессиональной позиции в воспитании и развитии детей (способность понимать, принимать и уважать друг друга, видеть потребности, интересы партнера по взаимодействию, строить диалог и сотрудничество, понимать общность интересов, переживать удовольствие от взаимодействия, чувствовать и разделять эмоции другого человека, становиться более сенситивным и гибким, безоценочно относиться к партнеру).

В ходе *рефлексивного направления работы*, подводились промежуточные итоги, формулировались рекомендации. Рефлексия в конце учебного года показала желание взрослых применять и развивать полученные знания и убеждения для взаимодействия с детьми, в семье, в межличностных контактах. Участники исследования, педагоги и родители, отмечали новое качество отношений с собственными детьми и близкими.

В качестве результата двух лет инновационной работы можно отметить следующее: 1. Положительная динамика развития интегративных качеств у детей старшего дошкольного возраста позволяет говорить об эффективности инновационной работы; 2. Выпущено методическое пособие: «Развитие субъектности ребенка в условиях сотрудничества в детской группе» (коллектив авторов, 2012 г.); 3. Участие в районном семинаре-практикуме для педагогов-психологов ДООУ по теме «Деятельность педагога-психолога ДООУ по реализации ФГТ и ФГС образования» (февраль 2012 г.); 4. Нарботаны и апробированы материалы по работе с детьми, с родителями и педагогами.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что субъектность ребенка в условиях возрастного перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту развивается под влиянием факторов семейной, образовательной среды, каждый из которых вносит специфический вклад в развитие преобразующих возможностей личности ребенка.

Участие педагога-психолога в инновационной работе позволяет ему реализовать свои потребности в познании, саморазвитии, помогает осуществлять профессиональный рост; способствует развитию профессиональных компетенций, умений и навыков, повышению самооценки, уверенности в своих силах и в целом повышению эффективности профессиональной деятельности.

Инновационная деятельность повышает эффективность деятельности дошкольного учреждения в целом, активизирует взаимодействие с семьями в микро- и макросоциуме, способствует росту профессионализма коллектива (его инновационного и творческого потенциала).

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 378 с.

2. *Лисина, М. И.* Общение, личность и психика ребенка. — М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1997. — 384 с.

3. *Пиаже, Ж.* Теория Пиаже // История зарубежной психологии: 30–60 г. XX в. Тексты. — М., 1986. — С. 232–292.

4. *Розенберг, М.* Язык жизни. Ненасильственное общение. Издательство: София, 2009. — 170 с.

5. Словарь практического психолога. Минск, 1998.

6. *Суворова, О. В.* Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству. Автореф.-дра психол. наук. — Н. Новгород, 2012. — 48 с.

7. *Суворова, О. В.* Модель исследования коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения как фактора становления личности ребенка: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 Психология / О. В. Суворова; Институт бизнеса и политики. — Н. Новгород: Нижегородского филиала ИБП, 2010. — 85 с.

8. *Суворова, О. В.* Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей / О. В. Суворова, А. А. Смоленцева: Учебно-методическое пособие. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС». — 2010. — 112 с.

9. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры. — М., 1978. — 304 с.

10. *Ульенкова, У. В., Пустовойт О. В.* Психолого-педагогические условия овладения шестилетними детьми визуальной знаково-символической системы (на материале математики) // Современное образование ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. — С.П., 1997. — С. 135—136.

11. *Фопель, К.* Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. Т. 4. — М.: Генезис, 2003. — 180 с., ил.

О. М. Орлова

Связь профессиональной рефлексии работников с их отношением к организации

Роль рефлексии в профессиональной деятельности в последнее время активно изучается. Современные исследования рефлексии проводятся в рамках большинства отраслей психологического знания, указывая на ее сложность, многообразие и отнесенность ко всем уровням психической организации. На рефлексии указывают как на не-

обходимый компонент в структуре профессионально важных качеств работников.

Проблема рефлексии наиболее ярко проявляется, прежде всего, в теории управления. С одной стороны, рефлексия персонала создает принципиальные предпосылки для большинства трудностей управления. Но, с другой стороны, чем в большей степени управленческие воздействия будут опосредствованы рефлексивными процессами, тем выше и конечная эффективность работы.

Одной из существенных проблем в практике менеджмента является вопрос о лояльности персонала. Роль рефлексии в формировании данного качества до настоящего времени не изучалась. Попыткой прояснить данную проблему и является данное исследование. Исследование проводилось на группе работников 3-х небольших торговых организаций, независимых друг от друга. Общая выборка включала менеджеров, продавцов и обслуживающий персонал в количестве 54 человека.

Диагностика рефлексии проводилась с помощью 2-х методик: «Оценка профессиональной рефлексии». Под профессиональной рефлексией понимается осознание себя в профессиональной сфере, внутренняя работа, определяющая самоанализ в профессии, внутреннюю репрезентацию внешних событий, связанных с процессом труда, и оценку себя внутри этих событий. В опроснике 3 шкалы, относящихся к профессиональной рефлексии: межличностная рефлексия, трудовая рефлексия, организационная рефлексия, и 2 дополнительные: личностная рефлексия; самопрезентация.

Под межличностной рефлексией понимается представление самоанализ своих отношений с коллегами и потенциальными клиентами, разработка внутренних стратегий межличностного взаимодействия и алгоритмов действий в предполагаемых ситуациях. Трудовая рефлексия — это осмысление работником событий, возникающих в процессе труда и отображение себя как субъекта труда, внутренняя сосредоточенность на своем профессиональном совершенствовании, контроль своих профессиональных недостатков, анализ успехов и неудач. Организационная рефлексия — это сосредоточенность на проблемах организации и себе как субъекте, который решает эти проблемы, стремление представить себя на месте руководителя, решающего задачи повышения эффективности работы организации. Личностная рефлексия

сия — это внутренняя работа, направленная на самоанализ своей сущности, отображение в сознании и оценка своего поведения и деятельности. Под самопрезентацией понимают демонстрацию человеком стилей поведения, ожидаемых окружающими, стремление человека выглядеть в глазах других людей лучше, чем он есть на самом деле, самомониторинг и самоконтроль своего поведения в окружении значимых людей.

Также нами использовались тестовые методики: опросник «Удовлетворенность работой» В. А. Розановой; методика «Психологическая атмосфера в группе» Ф. Фидлера; опросник «Приверженность и лояльность»; опросники «Понимание целей компании» и «Проявление заботы» Р. Шо.

Результаты диагностики показали, что работники всех трех групп демонстрировали средний уровень проявления рефлексии, достоверных различий не наблюдалось. Испытуемые проявляли склонность обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Им свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, планировать и прогнозировать возможные последствия.

Так же по полученным результатам можно отметить, что работники не в полной мере были удовлетворены своей работой, так как баллы по соответствующим тестам были низкие. В то же время, психологическая атмосфера в коллективах, в которых работали испытуемые, оценивалась ими, как хорошая. Это указывает на то, что отношения в организации нормальные, чувствуют себя работники со своими коллегами комфортно, сплоченность коллектива высокая. Проявления лояльности были на среднестатистическом уровне.

Одной из задач исследования была попытка установить связи профессиональной рефлексии с удовлетворенностью работой, оценками психологической атмосферы трудового коллектива, лояльностью и приверженностью персонала своей организации. Корреляционный анализ не показал достоверной зависимости между профессиональной рефлексией и удовлетворенности трудом. Вероятно, стремление осмыслить свою работу и организационные процессы в компании не сказываются на удовлетворенности характером труда и не зависят от стажа. Также степень выраженности рефлексии респондентов, по всей видимости, не влияет на восприятие работниками своего трудового коллектива. Об

этом говорит отсутствие значимых корреляций между соответствующими параметрами.

Практически не сказывается на проявлении лояльности выраженность личностной рефлексии. Об этом говорит отсутствие достоверных корреляций баллов между соответствующими шкалами методик «Оценка профессиональной рефлексии» и «Приверженность и лояльность». В то же время межличностная и, в большей степени, трудовая и организационная рефлексия, по-видимому, влияют на проявление как приверженности (ощущения организации как родной), так и лояльности (готовности поддержать организацию при возникновении у нее проблем). Важно отметить, что данные виды рефлексии влияют на внутренние (личностные, на уровне убеждений) виды лояльности и приверженности и слабо сказываются на внешних (зависящих от ситуации) их проявлениях.

Также способность рефлексивного анализа организационных процессов и профессиональной деятельности способствует пониманию целей компании, большей вовлеченности работников во внутриорганизационные связи. Об этом говорят достоверные коэффициенты корреляции показателей методики «Оценка профессиональной рефлексии» с параметрами теста Р. Шо «Понимание целей компании». Также можно отметить, что наблюдаются достоверные, хотя и не высокие обратные корреляционные зависимости между организационной рефлексией и невовлеченностью ($r = -0,35$), а также межличностной рефлексией и алояльностью ($r = -0,30$). Это может указывать на то, что чем меньше человек думает о проблемах и задачах собственной организации, тем труднее ему выразить свое отношение к ней. Также можно предположить, что алояльность работника организации в значительной степени определяется его отношением к коллегам и клиентам и связано с выраженностью у него социального равнодушия и безразличия к коллегам. Максимальную нелояльность проявляют те, кто предпочитает не думать о своих отношениях с окружающими и кого не волнует, какие чувства у коллег он вызывает.

Таким образом, нами установлено, что выраженность личностной рефлексии практически не сказывается на отношении к организации, в то же время межличностная, трудовая и организационная рефлексия влияют на проявление как приверженности, так и лояльности.

Г. И. Переушенко

Особенности ораторского мастерства преподавателя вуза

Изменения содержания образования, проблем воспитания, личностные трансформации студенческой молодежи требуют от современного педагога высшей школы более фундаментальной осведомленности в различных сферах жизнедеятельности, в развитии конкретной науки, а главное, в умении продуктивно транслировать знания в студенческих аудиториях. Сегодня, в эпоху повсеместной компьютеризации и информатизации ощущается потребность в преподавателе, речевая деятельность которого направлена не только на предметное информирование, но и на передачу экспрессивной информации, которая способна обеспечить регуляцию взаимоотношений со слушателями.

Для восприятия и понимания содержания академической лекции студентами существенное значение имеет речь преподавателя. Речь является основным инструментом профессиональной педагогической деятельности и наиболее эффективным способом передачи информации слушателям. Поэтому главной задачей преподавателя на пути его профессионального развития является знание принципов, законов и способов академического красноречия, совершенствование своего ораторского мастерства.

Исторический опыт развития ораторского искусства в Украине дает нам позитивный пример использования риторики как учебной дисциплины в подготовке к профессиональной деятельности будущих общественных деятелей, проповедников, просветителей, педагогов в стенах Киево-Могилянской академии. Обучая мастерству красноречия, преподаватели академии, такие как: Стефан Яворский, Стефан Калиновский, Гавриил Бужинский, Феофан Прокопович и другие, обращали внимание не только на логику суждений, но и на проявление психологического воздействия на слушателей. Суть такого влияния состояла в том, чтобы не просто убедить, а вызвать ощущение справедливости тех истин, которые предлагаются.

Анализ трудов и программ по риторике и пиитике, которые сохранились со времен расцвета академии, свидетельствуют, что целью этих курсов было развитие определенных качеств личности будущих

просветителей. Становление риторической личности основывалось на умении студентов создавать разнообразные речи и выступать с ними публично.

В курсе риторики разработанной Стефаном Калиновским по образцу античной теории красноречия, содержалось много практических упражнений, которые использовались для приобретения риторических умений и навыков, для развития личности.

На постулатах истины, добра и красоты обучал студентов знаменитый ритор и педагог, ректор академии Феофан Прокопович. В своем выступлении перед студентами с «речью о заслугах наук приравняваемых к заслугам оружия», он провозгласил: «во-первых, почему люди от дикого и грубого способа жизни перешли к цивилизованному? Почему ввели справедливое право? Почему поняли, что необходимо стремиться к общему для всех добру? Почему установили законы, возвели города и создали другие удобства? А все благодаря науке, владеющей даром красноречия». [1, С. 133]

Теория и технология исполнительно-речевой деятельности успешно развивается и в исследованиях современных авторов. Действенность академического красноречия изучали в своих работах С. С. Бугаева, Н. А. Буяльский, Л. Ю. Коренюк, Р. Р. Майман, С. Б. Найденов, М. М. Соловьева, в которых предприняты попытки определить направление формирования исполнительно-речевых умений у преподавателей.

Современную риторику определяют (Д. Х. Вагапова) как теорию и мастерство эффективной (целесообразной, воздействующей, гармонизирующей) речи с целью влияния на аудиторию. Эффективность речи определяется наименьшими потерями в процессе передачи ее от говорящего к слушателю во всех трех типах информации, которые обычно содержатся в речи: понятийно — логической, оценочной, эмоциональной. Целесообразность речи — ее соответствие цели говорящего, его целевому намерению. Действенность речи — это способность пробудить ум и чувство, склонить слушателя принять ту картину мира, которую предложит ему говорящий. Гармонизирующая роль речи заключается в необходимости обеспечения наилучшего взаимопонимания между людьми. [2, С. 431]

Ораторская деятельность преподавателя определяется психолого-педагогическими особенностями академического красноречия, ос-

новые черты которого: доказательность, безупречная логичность, точность мышления, четкая терминология. Учет этих особенностей в подготовке и проведении лекции будет способствовать воздействию преподавателя на слушателей в необходимом для него направлении. Однако следует учитывать, что современная риторика (неориторика) стремится не столько убедить, как найти эффективный алгоритм взаимодействия и постичь основы речевой деятельности, которую определяют профессиональные обстоятельства.

Нередко можно наблюдать как преподаватель просто докладывает содержание своей лекции, информирует аудиторию, не разъясняя, не выявляя своей позиции, взглядов, оценок, отношения, не пытаясь достичь поставленной цели (если она вообще была поставлена).

Чтобы достичь поставленной цели, выступающему с лекцией необходимо ответить на следующие четыре вопроса:

1. Для чего я говорю?
2. Что я хочу сказать?
3. Какими способами я это буду делать?
4. Какая реакция возникнет на мою речь?

Ответ на первый вопрос определяет цель речи. Второй вопрос раскрывает замысел будущей лекции. Ответ на третий вопрос организует речевое поведение преподавателя. И, наконец, четвертый ответ дает представление об уровне адекватности реакции слушателей на поставленную цель. [3, С. 3]

Основу любого речевого поступка составляет мотивация, т. е. цель. Замысел необходим, чтобы реализовать цель. Он состоит из тезиса и аргументов в его защиту. Конкретная речь, которая воздействует на зрительные и слуховые анализаторы слушателей вызывает у них определенную реакцию. Кроме вышеизложенного, для свершения речевого поступка преподавателю необходимо владеть ораторским и актерским мастерством. Риторике можно научить человека, но ораторским искусством может овладеть тот у кого есть склонность к этому виду творчества. Риторика выступает основой, предпосылкой развития ораторских способностей.

Сегодня перед преподавателем ставится задание не столько сформировать знания, сколько сформировать позицию. Поэтому он, в большей степени ориентируется на слушателя, а не на само-

выражение. И убеждение создается преимущественно эмоционально-психологическими способами с учетом особенностей аудитории.

Алгоритм взаимодействия преподавателя со слушателями может составить система речевых действий с целью установления и сохранения контакта:

1. **Корректирование содержания подготовленной речи** в процессе выступления. Учитывая особенности аудитории, преподаватель по ходу выступления вносит изменения в его стратегию: уточняет целевые установки, проблемы для обсуждения, тезис.

2. **Управление поведением аудитории.** Поддерживая обратную связь, считывая информацию, которую посылает аудитория через различные стимулы: взгляд, мимику, жесты, позы, вопросы, реплики, преподаватель может в определенный момент вносить необходимые изменения в логику изложения.

3. **Управление собственным поведением.** Способность преподавателя постоянно согласовывать замысел речевой деятельности с проявлением невербальных знаков общения, психическим состоянием, постоянно поддерживать творческое самочувствие.

Творческое самочувствие преподавателя напрямую связано с его речевым мастерством. Ведь публичная речь — это художественная модель повседневной речи, более выразительная и четкая. Когда преподаватель чувствует, что владеет живым, звучащим словом, что речь его воздействует на аудиторию, это стимулирует его творческое самочувствие.

Основным жанром академического красноречия является лекция. Лекция — это монологическая публичная речь с элементами импровизации. Выступая перед студентами с лекцией, преподаватель совершает речевой поступок, цель которого осуществление интеллектуального, эмоционально-волевого, морального влияния на аудиторию. Речевое действие преподавателя в процессе лекции имеет ограниченную эффективность в связи с ее значительной монологичностью. Поэтому для усиления воздействия на аудиторию, необходимо обращать внимание на психолого-педагогические особенности речевого действия.

Процесс говорения преподавателя на лекции становится речевым действием только тогда, когда происходит «заражение» аудитории своими мыслями, чувствами, переживаниями, идеями, своим отно-

шением к содержанию. Отношение к материалу является выражением мировоззрения и жизненной позиции говорящего, основой выражения чувств и переживаний и ведет к активностям речевого действия.

Овладеть вниманием слушателей и удерживать его до конца лекции помогает использование основных элементов внутренней и внешней техники речевого действия таких, как: а) внутренний настрой преподавателя, который проявляется во взгляде, мышечном тоне и позе; б) особый голос — свободно звучащий, гибкий, подвижный, вызывающий чувства и образы звучащей речи; в) отношение к предметам и явлениям, которое проявляет себя в темпоритме речи.

В существующей теории и методике ораторского мастерства педагога навыки техники, культуры и выразительности речи существуют отдельно от процесса речевого взаимодействия и по этой причине многие преподаватели считают, что без них можно обойтись. Но наша практика показывает, что для успешной профессиональной деятельности преподаватель должен в совершенстве владеть ораторским мастерством. Эффективным методом формирования навыков речевого действия преподавателя со студенческой аудиторией может стать специально разработанная программа тренинга элементов внутренней (внимание, воля, мышление, эмоциональная память, воображение) и внешней (голос, дикция, произношение, весь комплекс средств речевой выразительности, мышечная свобода) техники.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР /Сост. Н. П. Калениченко. — М.: Педагогика, 1988. С. 133.
2. Ваганова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. — М.: Цитадель, 2001. С. 431.
3. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. — М.: Дело, 2001. С. 3.

А. А. Погребная, Е. В. Зозуля

Синдром профессионального выгорания как составляющая личностной деформации педагога

Современное общество предъявляет высокие требования к системе образования. Педагогическая деятельность характеризуется жесткими рамками нравственно — этических норм, постоянно возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога.

Специфика педагогической работы отличается тем, что существует большое количество ситуаций с высокой эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью межличностного общения, а это требует от педагога значительного вклада в установление доверительных отношений и умения управлять эмоциональной напряженностью делового общения.

Таким образом, подверженность разнообразным стрессогенным факторам, альтруистическая направленность делают профессию педагога одной из наиболее деформирующих личность человека видов профессиональной деятельности.

Профессиональное выгорание возникает в результате внутренне-го накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. Оно ведет к истощению эмоционально — энергетических и личностных ресурсов человека [6].

Впервые данный термин использовал американский психиатр Х. Френденбергер в 1974 году для характеристики психического состояния здоровых людей, которые интенсивно общаются с клиентами, пациентами, постоянно находятся в эмоционально загруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [3, 7]. Исследованию этого феномена также посвящены работы таких авторов, как К. Маслач, С. Джексон, А. Пайнс, М. Лейтер, К. Уолтер и др. В отечественной психологии данная проблема в основном изучалась в контексте проблем профессионального стресса и профессиональной деформации личности в профессиях системы «человек — человек» (М. В. Борисова, В. Е. Орел, Т. В. Форманюк, В. В. Бойко, Г. А. Макарова, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Л. А. Китаев-Смык и др.).

Сегодня в научной литературе можно встретить разные термины

для обозначения феномена выгорания: «эмоциональное выгорание», «профессиональное выгорание», «психическое выгорание», «сгорание», «синдром профессионального выгорания», «синдром эмоционального выгорания» [1, 4, 6]. В целом под феноменом выгорания понимают негативные изменения в состоянии и личности человека под влиянием профессиональных стрессоров [3, 5, 7]. Наиболее распространенной на сегодняшний день является трехкомпонентная модель синдрома профессионального выгорания (К. Маслач и С. Джексон) [3, 5]. Согласно этой модели синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Эмоциональное истощение рассматривается как основная составляющая выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Вторая составляющая (деперсонализация) сказывается в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих. В других — усиление негативизма, циничности установок и чувств по отношению к реципиентам: пациентам, клиентам и т. п. Третья составляющая выгорания, редукция личностных достижений, может проявляться либо в тенденции негативной самооценки, занижении своих профессиональных достижений и успехов, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям, либо в приуменьшении собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей отношению к другим.

Являясь достаточно новым явлением, феномен выгорания представляет собой перспективное направление исследований в отечественной психологии. При этом необходимо учитывать и разнообразные подходы к самому пониманию феномена, и широкую симптоматику проявления выгорания. Так, до сих пор отсутствует четкое разделение между феноменами стресса и выгорания. Это нашло свое отражение в ряде концептуальных подходов к выгоранию как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Согласно концепции Г. Селье [2, 8], стресс определяется как общий адаптационный синдром, включающий в себя три стадии: тревога, резистентность, истощение. С этой точки зрения выгорание олицетворяет третью фазу (фазу истощения), для которой характерно наличие необратимых

изменений в организме и истощенность физиологических ресурсов. Не случайно в работах по стрессу вообще и профессиональному стрессу в частности понятия «выгорание» и «профессиональный стресс» часто употребляются вместе.

Многие исследователи полагают, что выгорание выступает как отдельный аспект профессионального стресса в том, что оно определяется и исследуется в основном как модель ответных реакций на хронические рабочие стрессоры [5, 7]. В таком случае выгорание представляет собой следствие профессионального стресса, в котором модель эмоционального истощения, деперсонализации и редуцированных персональных достижений является результатом действия разнообразных рабочих требований (стрессоров), особенно межличностной природы. Выгорание возникает в тех стрессогенных ситуациях, когда адаптационные возможности субъекта труда превышены.

Н. В. Гришина подчеркивает, что выгорание должно рассматриваться как особое состояние человека, являющееся следствием профессиональных стрессов [6].

В. В. Бойко рассматривает феномен «эмоционального сгорания» как механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Согласно данной концепции, синдром выгорания рассматривается как динамический процесс, возникающий поэтапно в соответствии с развитием механизма стресса (фазы тревоги, резистенции, истощения) [1].

Дж. Поулин и К. Вальтер обнаружили, что увеличение уровня выгорания связано с увеличением уровня профессионального стресса [7].

М. Рове получил данные о том, что лица, переживающие выгорание, имеют более высокий уровень психологического стресса и меньшую устойчивость, выносливость [3].

В. Е. Орел считает, что психическое выгорание — это дисфункция, вызванная воздействием профессиональной деятельности на личность, наиболее отчетливо проявляющаяся в сфере субъектных видов труда. Он полагает, что стресс не является причиной выгорания, которое имеет сугубо профессиональную направленность. Исходя из имеющихся исследований структуры выгорания, делается вывод о его близости к категории психических состояний. В част-

ности, структура психического выгорания включает три основных компонента: эмоциональный (психоэмоциональное истощение), мотивационный (цинизм) и оценочный (самооценка профессиональной эффективности) [7].

В ресурсных концепциях выгорания Широм и Езрахи предполагают, что на ранних его стадиях люди пытаются противостоять профессиональным стрессорам путем использования имеющихся у них ресурсов. На этой стадии у работников часто наблюдается напряженность, тревожность и фрустрация из-за недостаточности ресурсов, которые могут повлиять на решение проблем. Следствием такого поведения является эмоциональное истощение, чувство деперсонализации и различные сопутствующие негативные переживания, такие как тревожность и депрессия [3, 4].

В качестве причин, обуславливающих психическое выгорание, чаще всего указываются две группы факторов: индивидуальные характеристики работника (социальные, возрастные, половые, а также индивидуально-психологические особенности самого профессионала, включая нейротизм, экстраверсию, локус контроля и др.) и организационные (ситуационные) факторы, связанные с содержанием и условиями самой профессиональной деятельности: острота проблем, глубина контакта с клиентом, обратная связь, справедливая оценка результатов деятельности, рабочие перегрузки, продолжительность рабочего дня и др.) [6, 9].

В настоящее время исследователи выделяют около 100 симптомов, так или иначе связанных с профессиональным выгоранием. Все симптомы выгорания можно разделить на 5 основных групп: физические, эмоциональные, поведенческие, интеллектуальные и социальные (О. А. Елтышева, В. Е. Орел, Г. А. Макарова, Н. В. Самоукина, П. И. Сидоров, Е. Соловей).

К физическим симптомам относят хроническую усталость, потерю энергии, истощение; изменение веса; расстройства сна; головную боль; болезни сердечно-сосудистой системы, гастроинтестинальные расстройства и т. п.

Поведенческими симптомами признаются усталость и желание отдохнуть во время работы, недостаток мотивации, безразличие к еде, малая физическая нагрузка, употребления табака, алкоголя, лекарств, несчастные случаи — падения, травмы, аварии и пр., импульсивное

эмоциональное поведение, прогулы, плохое качество работы, опоздания, злоупотребление рабочими перерывами.

Недостаток эмоций, пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни, усталость; ощущение беспомощности и безнадёжности, агрессивность, раздражительность, преобладание чувства одиночества, тревожность и депрессивные расстройства, которые могут способствовать суициду, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться, чувство вины, истерики, душевные страдания, потеря идеалов, надежд или профессиональных перспектив — все это эмоциональные симптомы выгорания.

К интеллектуальным симптомам относят: нарушения когнитивных процессов (недостаточная точность, дезорганизация), падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем, скука, тоска, апатия, большее предпочтение стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу, цинизм или безразличие к новшествам, формальное выполнение работы.

Социальная симптоматика проявляется в низкой социальной активности, падении интереса к досугу и увлечениям, ограничении социальных контактов работой, скудность отношений на работе и дома, ощущении изоляции, непонимания других и другими, ощущении недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег, формальности отношений, отстраненности от коллег [2, 3, 6, 9].

Таким образом, выделенные симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической нагрузки, которые приводят или могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер, и прежде всего — эмоциональной. Поэтому в качестве профилактики и преодоления синдрома профессионального выгорания мы считаем необходимым организацию непрерывного, систематического психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога, в результате которого становится возможным профессиональное развитие, реализация личного потенциала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворение своим трудом.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. — СПб.: Питер, 1999. — 105 с.

2. *Водопьянова Н. Е.* Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
3. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 336 с.
4. *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса. — М.: Наука, 1983. — 370 с.
5. *Маслач К.* Выгорание — плата за сочувствие. — М., 1994.
6. *Ронгинская Т. И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. — 2002. — № 3. — С. 85—95.
7. *Орел В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования. // Психологический журнал. — 2001. — № 1. — С. 89—99.
8. *Селье Г.* Стресс без дистресса. — М: Прогресс, 1982. — С. 68.
9. *Формалюк Т. В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 57—64.

О. В. Суворова

Субъектность педагога как фактор гуманистических отношений в дошкольном образовательном учреждении

Декларирование гуманистических ценностей и личностно-ориентированного подхода в образовании сталкивается сегодня со сложной реальной практикой взаимодействия в образовательном учреждении. Рыночный характер образовательных услуг, технологизация образовательного процесса, внедрение эффективных технологий, компетентностного подхода, прогрессивных программ обучения и развития, парадигма успешности со слабо звучащим нравственным императивом, конкурентность образовательной среды «выплеснули» главную ценность человеческого общения в образовании — ценность гуманистических отношений.

«...На фоне нарастающей педагогической экспансии в виде новых технологий и образовательных проектов, интенсификации, компьютеризации образовательных процессов, остро встает проблема

осуществления безопасного образования, которому естественно при-
сущи любовь и уважение к детству вообще и к конкретному ребенку,
в частности» (В. И. Слободчиков, 2005, с. 122)

Как следствие этого, сегодня наблюдаются процессы отчуждения
в образовании как в детско-взрослой общности, так и в педагогиче-
ском коллективе. Утрачивается гуманистическая центрация педагога
(по А. Б. Орлову) и ценность гуманистического взаимодействия как
основы воспитательного и образовательного процесса.

Педагогическая деятельность является коммуникативной по своей
природе. Коммуникативно-личностные характеристики, связанные
со способностью учителя к общению, имеют наибольший «удельный
вес» в структуре педагогических способностей.

Сущность образовательного процесса составляет система дея-
тельность-коммуникативных актов и в более широкой общности,
в системе взаимоотношений и взаимодействий *всех участников*
учебно-воспитательного процесса: детей, их родителей, педагогов,
педагогического коллектива. Характер отношений и общения в об-
разовательном учреждении задают качество целостной общности
конкретного образовательного учреждения как пространства и среды
детского развития.

Решающим фактором построения психологически безопасной,
гуманистической среды в образовательном учреждении является
субъектность педагога как интегративное свойство личности. Зре-
лая субъектность педагога предполагает сформированность таких
устойчивых личностных свойств, или атрибутивных характеристик
субъектности, как активность, рефлексия, свобода выбора и ответ-
ственность за него, чувство собственной уникальности и принятие
другого, а также стремление к саморазвитию (Е. Н. Волкова).

Сегодня на смену акциональной и дидактической, объектной
парадигме образования приходит развивающая, личностно-ориен-
тированная, субъектная парадигма. Однако в реальной практике
взаимоотношений в учреждениях образования все еще преобладает
адаптивно-дисциплинарная модель взаимодействия. Стиль общения
педагога, стиль педагогической деятельности, система психолого-пе-
дагогических, психолого-дидактических компетенций и способностей
взаимосвязаны и имеют глубокое основание в личности педагога, в
его субъектности.

Объектная и субъектная парадигмы в образовании предполагают поляризованные позиции, направленность и центрацию педагогов по отношению воспитанникам, коллегам, ценностям образования, целям и задачам, стратегиям, методам и средствам воспитания и обучения детей, обуславливают стиль профессиональной педагогической деятельности и стиль общения, взаимодействия педагога с детьми, коллегами, родителями. Именно личность и позиция педагога являются основанием выбора объектной или субъектной парадигмы образования.

Опрос воспитателей дошкольных образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода позволил изучить особенности развития субъектности педагога как интегративного профессионально-личностного свойства. Выборка воспитателей муниципальных дошкольных образовательных учреждений составила 337 человек. Использовался опросник Е. Н. Волковой «Диагностика субъектности учителя», модифицированный для воспитателей дошкольных учреждений. Результаты исследования субъектности воспитателей представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Субъектность как свойство личности воспитателей
дошкольных образовательных учреждений (в станайнах)**

Субъектные свойства личности воспитателя	Активность	Способность к рефлексии	Свобода выбора и ответственность за него	Осознание собственной уникальности	Понимание и принятие других	Саморазвитие
Среднее	4,69	5,64	2,64	4,87	1,92	3,97
Стандартное отклонение	1,54	2,18	1,53	1,58	1,24	1,80

Из таблицы 1 следует, что наиболее высокие средние значения, а также наибольший процент значений выше пяти станайнов (стандартного среднего) наблюдается по шкалам способность к рефлексии

сии (5,64), осознание собственной уникальности (4,87) и активность (4,69), которые находятся в пределах среднего уровня выраженности. Средние значения по двум последним несколько ниже стандартного среднего. Способность к рефлексии оказалась наиболее выраженной субъективной характеристикой воспитателя (5,64). Как это можно объяснить? Во-первых, рефлексия рассматривается исследователями как компонент педагогических способностей и педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, М. К. Тутушкина). Умение педагога анализировать и адекватно оценивать свою деятельность и себя в деятельности и отношениях — основа развития сознания и самосознания профессионального педагога. Постоянный самоотчет становится основой коррекции педагогом своих воздействий на воспитанников, позволяет оценивать результативность применяемых методов. Кроме того, по данным Е. Н. Волковой рефлексивный слой сознания у педагогов выражен более, чем бытийный.

И, наконец, рефлексивные акты лежат в основе коммуникации, которая занимает основную часть рабочего времени воспитателя. Способность к рефлексии проявляется в атрибуции причин жизненных событий, осознанном планировании и инициировании жизни и деятельности, понимании сложных жизненных и профессиональных ситуаций. Процент значений выше пяти станайнов (стандартного среднего) по способности к рефлексии составил 87,76 %.

После способности к рефлексии следуют такие субъектные свойства личности воспитателей, как осознание собственной уникальности (4,87) и активность (4,69). Чувство уникальности проявляется в способности ладить с самим собой, чувствовать свои границы и возможности, быть независимым, чувствовать себя причиной и в тоже время быть уживчивым и благодарным окружающим за их содействие, прощать ошибки других. Уникальность реализуется в целеустремленности, импровизации, творчестве. Именно эти возможности предоставляет профессия воспитателя. Он действует самостоятельно, иницируя и выстраивая отношения и образ жизни в детской группе, и имеет достаточно широкие возможности к импровизации и творчеству от выбора программ развития до построения индивидуализированной системы методов развития детей.

Процент воспитателей, активность которых выше пяти станайнов составляет менее 40,60 %. То есть примерно две пятых воспитате-

лей имеют достаточный уровень энергии воли и целеустремленности, лидерского потенциала, чтобы иметь силы сопротивляться судьбе, влиять на обстоятельства, чувствовать себя центром и вектором изменений. Наиболее низкие показатели были получены по шкалам саморазвития (3,97), свободе выбора и ответственности за него (2,64), а также понимание и принятие других (1,92).

Указание на возможность саморазвития в профессии воспитателя подтверждается результатами, приведенными выше (методика И. А. Бaeвой по изучению психологической безопасности образовательной среды). Большая часть педагогов указывала на возможность личностного и профессионального совершенствования, становления разноплановых творческих способностей в процессе воспитания детей. Шкала саморазвития позволяет также оценить способность личности педагогов начинать новое, инновационное в своей жизни и профессии, меняться, сохраняя индивидуальность и ответственность, стремление к профессиональному и карьерному росту. Однако, данные по шкале саморазвития несколько ниже стандартного среднего (3,97), что говорит об определенных сложностях и ограничениях на пути к самореализации воспитателя.

Наибольшие опасения вызывают результаты, полученные по шкалам: свобода выбора и ответственность за него (2,64), а также понимание и принятие других (1,92). Воспитатели, набравшие более 5 станайнов по первой шкале, составили 21,49 %, по второй — 7,16 %. Свобода выбора и ответственность за него проявляются в единстве намерений и их реализации, видении и оценке перспектив, переживании себя «автором своей жизни» и «хозяином своей судьбы». Средне-низкие результаты воспитателей по данной характеристике говорят об определенных ограничениях в собственных созидательных возможностях, возможностях влияния на события своей личной и профессиональной жизни.

Минимально выражен и вызывает наибольшую тревогу показатель понимания и принятия других, он выше стандартного среднего лишь у незначительного процента воспитателей (7,16 %). Уважение, доброжелательность, великодушие, умение видеть причины жизненных и профессиональных ситуаций, событий в себе, в объективных обстоятельствах, а не только в другом — важные коммуникативные характеристики педагога, которые принимаются

«по умолчанию» и в коммуникативном компоненте педагогической деятельности подробно не раскрываются. Подавляющее число воспитателей (92,84 %) имеет значения понимания и принятия другого ниже пяти ступеней, что требует специального психологического сопровождения.

Таким образом, субъектные свойства личности педагога несут в себе диапазон ресурсов и средств гуманизации образовательной среды. Реципрокность субъектности педагога позволяет относиться к другому, ребенку и взрослому, коллегам и родителям, как субъектам, создавая им возможность осознанного проявления, взаимодействия и сотрудничества, стремления к саморазвитию, свободного и ответственного выбора, уважения и принятия индивидуальности.

Субъектность педагога является как ресурсом гуманистического преобразования среды дошкольного образовательного учреждения, отношений в трудовом коллективе, так и в образовательном сообществе в целом в русле ценностей доверия, уважения, сотрудничества, духовно-нравственных ценностей.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И. А. Баевой. — М.: Экон-Информ, 2009. — 248 с.

2. *Волкова Е. Н.* Психология субъектности педагога. — Н. Новгород: НГЦ, 2001.

3. *Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. 2-ое издание, переработанное и дополненное. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.

4. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. — М.: Школьная Пресса, 2000. (416 с.)

В. В. Шутова

Педагогическая толерантность как показатель профессионально-личностного развития будущих специалистов сферы образования

Ключевой проблемой современной высшей школы является личностное и профессиональное становление студентов, их самоопределение в профессии. Вопросы развития личности студентов, формирования профессионализма получили свое научное обоснование в работах Ю. П. Азарова, Б. Г. Ананьева, Е. А. Климова, А. А. Реана, В. А. Якунина и др.

Для нас особый интерес представляют многочисленные исследования, выявляющие взаимосвязи и взаимообусловленности двух процессов: развития личности и становления профессионала.

Л. М. Митина отмечает, что «подлинно профессиональное развитие немислимо вне личностного развития». Профессионализация личности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления. [3] Аналогичная точка зрения встречается в работах В. А. Слостенина, утверждающего, что «личностно-профессиональное развитие — это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, овладения профессионализмом и осуществляемый в саморазвитии личности, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях» [5].

Т. В. Киселева определяет профессиональное становление как «степень развития собственных умений и навыков человека выполнять определенную работу и общественное призвание в процессе освоения им социального пространства» [2].

По мнению Э. Ф. Зеера, профессиональное становление — это «процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма, процесс повышения уровня и самосовер-

шенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью» [1].

Б. П. Невзоров определяет профессиональное становление как формирование профессионального самоопределения в конкретной профессиональной области в зависимости от степени согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированности у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры [4].

Приоритетным в данном исследовании является определение, по мнению Рябоконт Е. А. «профессиональное становление – частный случай развития человека в процессе всего жизненного пути, который определяется этапом профессионализации. Это поэтапный, динамичный и управляемый процесс вхождения в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразования личности, ведущие к развитию и изменению личностных и профессиональных качеств, формированию позитивного отношения к профессии и овладению профессиональными знаниями и умениями» []. Профессиональное становление, таким образом, закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста, являясь одновременно его результатом. В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» говорится, что будущий педагог должен «понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества». В последнее время появляется много исследований, посвященных формированию толерантности как профессионально важного качества личности педагога (С. К. Бондырева, С. В. Данилова, А. А. Погодина, М. А. Перепелицына и др.).

Педагогика толерантности предъявляет определенные требования к личности педагога. Это, прежде всего, такие качества: отношение к человеку как к самоценности, отношение к себе как к самоценности, т. е. самопринятие, самоуважение, вера в свои возможности, потреб-

ность и способность к преобразованию себя, отношение к профессии как способу самореализации.

Следовательно, под педагогической толерантностью понимается владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса; установку на толерантность как активную позицию по формированию толерантности своей личности, личности учащихся и их родителей; как качество личности; как норма своего поведения, представляющая собой одну из составляющих педагогической этики. Педагогическая толерантность является социальной категорией и проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение.

Толерантности будут соответствовать такие типы взаимодействия, как диалог, сотрудничество, опека; интолерантности — подавление, индифферентность, конфронтация, конфликт. В диалоге проявляется индивидуальность и постигается своеобразие другого, так как именно диалоговое взаимодействие подразумевает равенство позиций в общении. В структуре диалогового взаимодействия преобладают эмоционально-волевые и когнитивные компоненты, которые могут быть охарактеризованы через высокий уровень эмпатии, чувство партнерства, умение принять его таким, каков он есть, отсутствие стереотипности в восприятии других, гибкость мышления, умение адекватно «принимать» свою личность. Сотрудничество подразумевает совместное определение целей взаимодействия, распределение сил и средств на основе возможностей каждого. В поведении проявляется следующим образом: контактность, доброжелательность, отсутствие тревожности, мобильность действий, вежливость, терпение, доверительность, социальная активность. Опека является видом взаимодействия, также соотносимым с понятием толерантности. Опека подразумевает заботу, причем эта забота не унижает достоинства опекаемого, являясь естественной нормой субъекта и объекта. Данный тип взаимодействия возможен только тогда, когда обе стороны принимают друг друга и терпимо друг к другу относятся. Данный уровень толерантных отношений характеризуется следующими признаками: эмоциональной стабильностью, высоким уровнем эмпатии, социальной активностью, умением прийти на помощь. Отсюда можно предположить, что критериями педагогической толерантности должны выступить мотивация на

сотрудничество, диалог, развитость механизма принятия, развитость механизмов терпения, ассертивное поведение.

Таким образом, педагогическая толерантность является профессионально важным качеством педагога.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — М.; Академический Проект, 2003. — 336 с.
2. Киселева Т. В. Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы. Дис. канд....пед. наук. — М., 2003.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 320 с.
4. Невзоров В. П. Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе. Дис... канд. пед. наук. — М., 2003.
5. Общая и профессиональная педагогика / Под ред. В. Д. Симоненко. — М.: Вентана-Граф. 2006.

Н. С. Юханова

Исследование «эмоционального выгорания» учителей

За последние годы мы явились свидетелями больших общественных изменений. Современная жизнь, характеризующаяся, в частности, ускорением общественных событий, их субъективной плотности, принципиальным образом отличается от жизни прежней. Не нужно быть специалистом, чтобы заметить, что внешние условия стали принципиально иными, но проблемы — воспитание и образование детей — остались теми же.

Реформирование современного образования предъявляет высокие требования к учителю. А особая ответственность и эмоциональные нагрузки потенциально содержат в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса. Актуальность исследования обусловлена

потребностью педагогов, имеющих выраженные симптомы выгорания, в психологической поддержке. Изучение психологических особенностей учителей с выраженным синдромом «эмоционального выгорания» позволит учитывать их в консультативной и коррекционной работе с такими учителями.

Защитной реакцией на профессиональный стресс может быть «эмоциональное выгорание». В. В. Бойко [1] считает, что эмоциональное выгорание представляет собой выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного выключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание возникает в условиях интенсивного общения, проявляется как коммуникативная усталость, невозможность сопереживать [2] и связана с нарушением механизма идентификации — отчуждения. Синдром эмоционального выгорания характерен для социальных профессий, где субъект деятельности постоянно оказывается вовлеченным в проблемы партнера.

Любая профессия инициирует образование профессиональных деформаций личности. Особо уязвимы социономические профессии типа «человек — человек». Характер, степень выраженности профессиональных деформаций зависят от содержания деятельности, престижа профессии, стажа работы и индивидуально-психологических особенностей личности. Среди учителей часто встречаются следующие деформации: авторитарность, агрессивность, консерватизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер, эмоциональная индифферентность.

Нами было проведено исследование «эмоционального выгорания». И по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

Профессиональная деятельность учителя несет потенциальную угрозу развития синдрома «эмоционального выгорания» (88,7 % опрошенных учителей имеют различной степени выраженности признаки синдрома «выгорания»).

Педагогическая специализация имеет значение в формировании синдрома «эмоционального выгорания» и проявляется в определенном сочетании доминирующих симптомов. Необходимо проводить работу по поиску форм профилактики и устранения синдрома «эмоционального выгорания».

Исходя из результатов исследования можно сказать, что синдром

эмоционального выгорания у учителей, принявших участие в исследовании, характеризуется следующими симптомами: переживание психотравмирующих обстоятельств, неадекватное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономии эмоций и редукция профессиональных обязанностей.

Учителя с выраженным синдромом «эмоционального выгорания» склонны приписывать ответственность за неудачи внешним обстоятельствам, например, таким как невезение, а в профессии всю ответственность перекладывать, например, на руководство.

По результатам данной методики можно сказать, что большое число учителей в целом не удовлетворены профессией. Возможно, это является чертой современного учительства. Нужно отметить, что учителя понимают, что чаще не удовлетворены профессией и испытывают профессиональный стресс, вызванный перегрузками на работе.

Практическое значение проведенного исследования заключается в том, что выявленные психологические особенности учителей с синдромом «эмоционального выгорания» могут учитываться при планировании и организации работы по психологической поддержке таких учителей. В ходе обсуждения результатов исследования с учителями с ярко выраженным синдромом «эмоционального выгорания» выявилась одна из сторон рассматриваемой проблемы: а именно, отсутствие среды, предоставляющей учителям выразить самые разные эмоции, которые сдерживаются социальными ограничениями и нормами, которые приняты в образовательных учреждениях и в обыденной жизни. Значит, одной из форм устранения синдрома «эмоционального выгорания» может быть создание такой специальной среды, где учитель мог бы проявлять собственные эмоции адекватно ситуации.

Прикладное значение проведенного исследования состоит в том, что его результаты позволят совершенствовать управленческую деятельность административных органов образования. Результаты исследования могут учитываться в работе по повышению квалификации учителей, по аттестации педагогических работников, способствовать закреплению специалистов в сфере образования.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Наука, 1996. — 154 с.
2. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. — М.: Дело, 1994, 216 с.

Вторая секция

Проблемы профессионального образования и самообразования будущего специалиста

Н. А. Антонова, Е. И. Рыбачук

Показатели психологической зрелости студентов-психологов

Концептуальные положения по проблемам личностного развития и саморазвития содержатся в трудах многих ученых (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, И. С. Кон, К. А. Абульханова, В. Н. Пушкин, В. П. Зинченко, В. А. Петровский, Е. Б. Моргун, А. В. Суворов, Н. Р. Битянова, А. А. Реан, А. Л. Журавлев, А. Маслоу, Г. Олпорт и др.). Большинство исследователей указывают на то, что отличительной чертой зрелой личности является преобладание, наряду с реактивным, активного поведения, побуждаемого собственными осознанными целями и мотивами [3], что проявляется в стремлении к самоактуализации. М. Д. Линде (2002) определяет самоактуализацию, с одной стороны, как удовлетворяющую индивида, реализацию своего творческого потенциала, с другой — как процесс становления, развития своих потенциальных возможностей [2].

Раскрывая сущность такого человека, психологи употребляют различные термины для описания континуума свойственных ему черт: аутентичная личность (Наранхо); активный субъект жизни (Менегетти); человек продуктивного характера (Фромм); самоэффективная личность (Бандура); человек внутреннего единства (Ассаджолли); полноценно функционирующая личность (Роджерс); самоактуализатор, трансцендент (Маслоу); творческая личность (Вайцвайг); актуализатор (Шостром); духовная личность (Братусь); психологически здоровая личность (Чорный) и др. Так, «полноценно функционирующая личность» (по К. Роджерсу) — это человек, который максимально реализует свои способности и таланты, что предполагает такое направление жизни, которое соответствует его

истинной природе. Такому человеку свойственны пять основных личностных характеристик: открытость переживанию; экзистенциальный способ жизни (полноценный, насыщенный переживаниями, с открытой и гибкой структурой «Я»); организмическое доверие (ориентация при выборе поведения на свои внутренние ощущения, а не на давление социальных норм); эмпирическая свобода (способность жить в соответствии с собственной волей (отсюда и ответственность за свои действия)); креативность (творческий способ жизни) [2].

В диссертационном исследовании Е. С. Штепы (2006) представлена диспозиционная концепция личности (на основе теории Г. Оллпорта), где феномен личностной зрелости также раскрывается через описание ее черт (диспозиций). Автор выделяет такие черты проприума зрелой личности как синергичность (способность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию взаимосвязанности противоречий), автономность (умение доверять собственным суждениям и действовать соответственно им, наличие собственной, независимой от окружения системы ценностей); контактность (способность к быстрому установлению глубоких контактов с людьми); самопринятие (безоценочно позитивное отношение к себе, несмотря на существующие недостатки); креативность (способность к заостренному восприятию дисгармонии; создание чего-то нового, чего раньше не было; творческая направленность); децентрация (способность рассматривать явления с разных точек зрения, понимание и принятие того, что другие люди могут воспринимать что-то по-другому, умение воспроизводить точку зрения другого); толерантность (терпимость к различным мнениям, непредвзятое отношение к людям и событиям); ответственность (признание себя автором определенного поступка и принятие на себя его последствий); глубинность переживаний (опыт разнообразных переживаний; чувство гармонии с миром, способность к вершинным, особо радостным и «плато-переживаниям», в следствие которых приобретает новое отношение к миру); жизненная философия (осознание человеком собственной реальности в контексте окружающего мира, поиск смысла жизни; жизненная позиция, жизненные принципы, жизненное кредо) [4].

В целом, можно заметить, что «зрелость» трактуется в научной литературе как достижение в развитии личности и индивидуальности, которое характеризуется способностью человека к «самостоя-

нию» в жизни, когда он не нуждается в тех «подпорках» и «помогах» со стороны других, которые бы поддерживали его жизненное равновесие в противостоянии трудностям жизни.

В своем исследовании под *психологической зрелостью* мы понимаем такой уровень развития личности, на котором она становится субъектом своего жизненного пути и внутреннего мира, что предполагает готовность (как сочетание стремления и способности) к самоактуализации. Самоактуализацию мы рассматриваем как способ жизнедеятельности субъекта (проявление субъектной активности), что предполагает поиск социально приемлемых способов самовыражения и самореализации, включая необходимые для этого изменения в собственной личности, которые, вместе с тем, не лишают ее индивидуальности и неповторимости. Таким образом, психологически зрелый человек — это субъект, самоактуализирующийся в мире, то есть личность, способная к самоопределению, самопринятию, саморазвитию и самореализации. Основными составляющими психологической зрелости мы считаем внутриличностную, интеллектуальную, эмоциональную и социальную зрелость. Внутриличностная зрелость характеризует человека как способного к ответственной автономии, к самоопределению и самопринятию, открытого новому опыту. Интеллектуальная зрелость — это способность к познанию, к использованию приобретенных знаний в предметной деятельности, к логическому мышлению, к рефлексии и творчеству. Эмоциональная зрелость — это способность чувствовать и способность контролировать свои эмоции, то есть способность к адекватной спонтанности и осознанной саморегуляции эмоциональных проявлений. Социальная зрелость характеризует человека с точки зрения его способности осуществлять эффективное взаимодействие с другими в системе межличностных взаимоотношений, основанное на гуманистических принципах, но не приводящее к обезличиванию и потере индивидуальности самим человеком.

С целью определения общего уровня, а также уровня развития отдельных составляющих психологической зрелости у будущих психологов мы использовали авторскую методику. Методика состоит из перечня высказываний известных людей (от античности до современности), афоризмов и крылатых изречений, сгруппированных особым образом. В основу распределения утверждений по шкалами

положен авторский взгляд на природу и структуру психологической зрелости. Важными моментами разработанной нами методики является то, что процедура диагностики предусматривает получение показателей осознанности и реализованности по каждой составляющей психологической зрелости, а также проективный характер методики, позволяющий снизить вероятность социально желательных ответов. Общий показатель реализованности также может служить основанием для анализа, указывая на уровень интегрированности личности (соответствия убеждений и реального поведения). Если же вычислить средний коэффициент реализованности для каждой сферы (внутриличностная, интеллектуальная, эмоциональная, социальная) или процесса (самоопределение, самопринятие, саморазвитие, самореализация), то можно говорить о выявлении проблемных зон (сферы внутренних конфликтов) и процессов развития психологической зрелости, заблокированных внутренними конфликтами.

Применение разработанной нами методики (в исследовании, проведенном на базе девяти вузов Украины, приняли участие студенты-психологи 3, 4 и 5 курсов дневной и заочной формы обучения в количестве 1267 человек) позволило констатировать, что большинство будущих психологов имеют средний уровень психологической зрелости (58,5 %). Наиболее развитыми оказались такие составляющие психологической зрелости как «интеллектуальная зрелость», «самореализация», «эмоциональная зрелость» и «внутриличностная зрелость»; наименее выраженными являются такие показатели как «социальная зрелость» и «самопринятие». Сравнение процентной представленности низких и высоких уровней выраженности показателей психологической зрелости по χ -критерию Фишера, позволило установить, что среди студентов 3 курса наблюдается сравнительно больше высоких показателей социальной зрелости, самоопределения, саморазвития и самореализации; среди студентов 4 курса — больше низких показателей внутриличностной, эмоциональной и социальной зрелости, самоопределения и самопринятия, а также высоких показателей интеллектуальной зрелости; среди студентов 5 курса — больше низких показателей самореализации, но и высоких показателей внутриличностной зрелости и самопринятия. Среди студентов дневного отделения отмечено больше низких показателей внутриличностной, интеллектуальной и эмоциональной зрелости, самоопределения,

самопринятия и саморазвития, а также высоких показателей социальной зрелости и самореализации; у студентов заочного отделения — больше высоких показателей внутриличностной и интеллектуальной зрелости, саморазвития.

Значения коэффициента реализованности наших испытуемых позволили выявить, что лишь 14,6 % студентов-психологов имеют высокий уровень интегрированности личности, почти столько же — низкий; 6,2 % — очень низкий, а 2,3 % продемонстрировали патологически низкий уровень интегрированности личности (серьезные внутренние конфликты). Процедура выявления «проблемных» зон и заблокированных процессов показала, что наиболее проблемной для будущих психологов является эмоциональная сфера, а наиболее заблокированными процессами оказались процессы самореализации и самопринятия. Все это свидетельствует о необходимости проведения для студентов-психологов систематической личной терапии параллельно с традиционным учебным процессом.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. *Линде Н. Д.* Основы современной психотерапии.: Учеб. пособ. — М.: «Академия», 2002. — 208с.
3. *Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуца М. В.* Психологія особистості. — К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. — 296 с.
4. *Штепа О. С.* Диспозиційна модель особистісної зрілості.: Дис. ... канд. психол. н. (19.00.05). — Київ, 2006. — 146 с.

Т. С. Головкина

Особенности развития эмоциональной устойчивости студентов в период вузовской подготовки

В современном мире человек постоянно подвергается действию стресса, обусловленного большим потоком воспринимаемой информации, нарастающей интенсивностью умственной и эмоциональной

нагрузки. Широкое применение компьютерных и интернет-технологий в учебном процессе, возрастающая сложность изучаемого материала, необходимость социализации в обществе и поиск своего места в жизни, интенсивное общение со сверстниками, не до конца сформированные механизмы защиты нервной системы приводят к большому психологическим нагрузкам у студентов. Нерегулируемый стресс у студента способен существенно снизить качество и скорость усвоения учебного материала и азав профессии. По этим и многим другим причинам проблема эмоциональной устойчивости студентов занимает одно из важных мест в современной психологии и требует разработки и применения в учебных заведениях страны специальных технологий, методов коррекции, средств и механизмов, направленных на развитие эмоциональной устойчивости студентов.

Что же понимается под «эмоциональной устойчивостью»? В данное понятие разными авторами вкладывается разное значение, на что указывают Л. М. Аболин [1], М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко [5] и др. Так, для некоторых авторов (О. А. Черниковой [11], Н. А. Аминова [2]) эмоциональная устойчивость равнозначна эмоциональной стабильности, отсутствию склонности к частой смене эмоций. Другие авторы (В. М. Писаренко [7], Рейковский Я. [10]) рассматривают эмоциональную устойчивость как степень эмоционального возбуждения, которая не превышает пороговой величины и не нарушает поведение человека и даже положительно влияет на эффективность деятельности. Таким образом, эмоциональная устойчивость, с точки зрения названных выше авторов, характеризуется эмоциональной невозмутимостью, невпечатлительностью, т. е. нереагированием человека на эмоциогенные раздражители, ситуации.

Рассмотрим особенности развития эмоциональной устойчивости в студенческом возрасте. Исследования показали, что в студенческом возрасте продолжается психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности. Одним из первых испытаний, с которым сталкиваются юноши и девушки являются вступительные экзамены в вуз. Ситуация любых экзаменов,

а вступительных особенно, относится к экстремальным ситуациям, возникающим в процессе учебной деятельности, является для студентов фактором, создающим определенное нервно-эмоциональное напряжение, так называемый экзаменационный стресс. Исследованию стрессовых состояний учащихся уделено большое внимание в работах А. Н. Пичугиной [9], С. А. Гапоновой [4], А. О. Прохорова [8]. Помимо квалификационных испытаний, встречающихся в процессе учебной деятельности, одним из факторов вызывающих эмоциональное напряжение является начало «экономической активности», под которой понимается включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи.

Навыки преодоления влияния на психику студента стрессовых факторов, характерных для данного возраста, формируются при помощи родителей, наставников, педагогов и психологов. Но самое большое значение в формировании устойчивой психики человека имеет собственная работа по становлению характера. Важнейшим новообразованием во время учебы в вузе является развитие самообразования, то есть самопознания, становления личностных черт (работы Б. Г. Ананьева [3], В. Т. Лисовского [6] и др.). Особенностью нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения.

Тренинг саморегуляции способствует овладению навыками коррекции собственного поведения и психического состояния, которые в свою очередь формируют рабочее настроение, самонастройку на деятельность, снятие утомления. Основными целями тренинга является: обучение специальным дыхательным упражнениям, навыкам нахождения и снятия «мышечных зажимов», приемам релаксации и саморегуляции психических состояний. В качестве методических приемов на тренинге применяются беседы, проективное рисование и функциональная музыка.

В заключении хотелось бы отметить, что формирование эмоциональной устойчивости в студенческом возрасте уменьшает отрицательное воздействие сильных эмоциональных явлений, предупреждает крайний стресс, способствует проявлению готовности к действиям в напряженной ситуации в период учебы и в дальнейшей профессиональной деятельности.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Аболин, Л. М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987. — 261 с.
2. *Аминов, Н. А.* Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 71—77.
3. *Ананьев, Б. Г.* Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 488 с.
4. *Гапонова, С. А.* Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С. А. Гапонова // Психологический журнал. — 1994. — № 3. — С. 131—135.
5. *Дьяченко, М. И.* О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 106—112.
6. *Лисовский, В. Т.* Динамика социальных изменений (опыт сравнительных социологических исследований российской молодежи) / В. Т. Лисовский // Социологические исследования. — 1998. — № 5. — С. 98—104.
7. *Писаренко, В. М.* Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека / В. М. Писаренко // Психологический журнал. — 1986. — № 1. — С. 62—72.
8. *Прохоров, А. О.* Теоретические и психологические аспекты проблемы психических состояний личности. Учебное пособие для студентов и преподавателей / А. О. Прохоров. — Самара: Изд-во Самарского ГПИ, 1991. — 113 с.
9. *Пичугина, А. Н.* Функциональные психические состояния абитуриентов в различных условиях психологической организации вступительных испытаний: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. Наук : 19.00.07 — пед. психология / А. Н. Пичугина; Нижегород. гос. пед. ун-т. — Н. Новгород: НГПУ, 2004. — 161 л.
10. *Рейковский, Я.* Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский; пер. с польск. — М.: Прогресс, 1979. — 392 с.
11. *Черникова, О. А.* Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности / О. А. Черникова // Тезисы сообщений на 18 Международном психологическом конгрессе. — М., 1966. Т. 11. — С. 507.

И. Н. Дворникова

Совместная деятельность как фактор формирования психологической культуры современного студенчества

Новый век в образовательной политике ознаменовался выдвижением идеи и стратегии модернизации образования. В складывающейся сегодня новой парадигме образования делается акцент на социализацию подрастающего поколения, а ведущей тенденцией модернизации предполагается переход от знаниевой к личностной парадигме педагогической деятельности. Программа модернизации образования ставит перед общеобразовательной школой задачу формирования у учащихся новой системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, так называемые «современные ключевые компетенции» [3, С. 6].

Если говорить об актуальности и практической значимости такого социально-психологического феномена как психологическая компетентность, а более широко — психологическая культура, то можно привести массу примеров, когда отсутствие элементарной психологической грамотности выступает главной причиной возникающих проблем, трудностей или конфликтов в социальном взаимодействии людей. Особое значение приобретает психологическая культура в условиях усиления межэтнической межнациональной и международной напряженности, роста враждебности, угрозы терроризма.

Ориентация на личность и ее развитие в образовании требует дальнейшего сближения и интеграции педагогики и психологии, а от профессиональных педагогов с необходимостью требует соответствующего уровня психологической образованности и психологической компетенции. Это также задает необходимость внесения психологической культуры в учебно-воспитательный процесс, в атмосферу любого образовательного учреждения. Таким образом, в условиях модернизации российского образования работу по психологизации учебно-воспитательного процесса в школе, повышению психологической грамотности, компетентности и культуры всех субъектов системы образования следует считать важнейшей задачей образовательных учреждений и психологических служб.

В складывающейся сегодня новой парадигме образования делается акцент на социализацию подрастающего поколения. Но социализация как процесс освоения социально-культурного опыта и формирования социальной компетентности будет полноценной и продуктивной только в культурно-образовательном пространстве.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. Студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией — с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта [2, С. 225].

Анализ реальной ситуации развития студенчества в современности показывает, что часть юношей и девушек зачастую отличает низкая учебная и профессиональная мотивация, слабо развитые коммуникативные навыки, отсутствие «умения учиться», т. е. не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит человек. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т. п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Задача студенческой группы — не поиск усредненного варианта включения учащихся в новые виды деятельности, а создание условий для совместной деятельности.

Г. М. Андреева и А. В. Петровский сформулировали наиболее общий объяснительный принцип деятельности в социальной психологии: конкретные социально-психологические феномены (и, прежде всего, групповые) могут быть понятны и объяснены исходя из анализа содержания деятельности, которую выполняет личность или группа.

Одним из наиболее крупных направлений исследований является разработка теоретических представлений Б.Ф.Ломова о психологии совместной деятельности как проблеме и объекте психологического исследования. Б. Ф. Ломов рассматривает проблему соотношения индивидуальной и совместной деятельности: «индивидуальная деятельность не существует сама по себе, а «вплетена» в деятельность общества». К. А. Абульхановой-Славской, А. И. Донцовым, А. Л. Журавлевым, А. С. Чернышовым и др. разрабатывалось важнейшее понятие «коллективного субъекта деятельности» (или, в другой формулировке, — «субъекта совместной деятельности») и тем самым подчеркивалась не пассивная, а активная сущность коллектива по отношению к выполняемой им совместной деятельности. Благодаря теоретическим и экспериментальным исследованиям В. В. Рубцова произошло также принципиальное развитие традиционно изучавшейся проблемы совместной учебной деятельности. Суть заключается в переходе к рассмотрению проблем образования, основанного на разработке системы развивающихся взаимодействий и разных направлений сотрудничества. Была предложена новая парадигма обучения, включающая главнейшим своим компонентом организацию групповой работы. Более интенсивное психическое развитие ребенка достигается при этом с помощью преобразования самих способов его взаимодействия с другими детьми и взрослыми [1, С. 138].

Совместная жизнедеятельность людей как более сложное по сравнению с индивидуальной жизнью системное образование, эффективное функционирование которого в изменяющихся условиях возможно только при соответствующей перестройке индивидуальной психики, приводит к возникновению и развитию качественно новых психических процессов. Представление о совместном формировании людьми отвлеченных понятий посредством знаков в процессе коллективной деятельности людей, а также использование знака в качестве средства управления поведением другого человека в той же со-

вместной деятельности стало основой для создания психологической теории, объясняющей возникновение высших форм психической активности индивида из общественных форм жизни.

Таким образом, личность в юношеском возрасте получает развитие в системе обширной, многоплановой, социально признаваемой и социально одобряемой совместной деятельности, в ходе которого решаются возрастные задачи, формируются профессионально важные качества специалиста и, в целом, происходит становление субъектности личности.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Журавлев А. Л.* Психология совместной деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 640 с.
2. Педагогика и психология высшей школы / Отв. Ред. М. В. Буланова-Топоркова. Учебное пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.
3. *Семикин В. В.* Психологическая культура в образовании человека: Монография. — СПб.: Издательство ун-та им. А. И. Герцена, 2002. — 173 с.

Ю. Ю. Ильин, Н. С. Брык

Проявления эмпатии у студентов и курсантов разного профессионального направления

Актуальность исследования определяется необходимостью дальнейшей разработки теоретических и эмпирических аспектов проблемы эмпатии и взаимосвязи деятельности при решении человеком сложных жизненных ситуаций.

Анализ психологической литературы свидетельствует о том, что проявляется значительный интерес исследователей к феномену эмпатии, что позволяет сформулировать одно из определений эмпатии как качества личности, выражающееся в сочувствии, сопереживании, соучастии, основанном на генетически обусловленных способностях вчувствования, эмоциональном отклике другому. Эмпатия

тесно связана с альтруистическими мотивами, мотивами эмпатического поведения, и коммуникативными особенностями личности и является фактором мотивации и становления личности. Это моральное качество, которое развивается в зависимости от уровня развития личности, ее способности определить состояние другого, она тесно связана с психологическими новообразованиями и социогенными потребностями человека и существует в двух основных формах своего проявления — пассивного созерцания (сочувствие) и активного действия (сопереживание). Эмпатия играет очень важную роль в деятельности человека, благодаря альтруистическому поведению можно узнать насколько высок уровень эмпатии у человека.

Понятие эмпатия берет начало еще с древнегреческой философии. Этой проблемой занимались такие ученые, как: А. Ильина, Т. Каштановая, Т. Рибо, О. Санникова, А. Смит, Г. Спенсер, А. Шопенгауэр, М. Шелер. Можно с уверенностью сказать, что понятие эмпатия прочно вошло в психологию, на сегодняшний день нет точного определения эмпатии, так как у разных представителей психологических школ оно разное.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании роли эмпатии в деятельности человека и эмпирическом исследовании сравнения эмпатических проявлений у студентов и курсантов разной профессиональной направленности. *Предметом* исследования стали особенности эмпатических проявлений личности разного профессионального направления. Перед нами были поставлены *задачи*: 1) Проанализировать психологическую литературу по проблеме эмпатия; 2) Определить уровни эмпатии и особенности ее проявления у студентов и курсантов разной профессиональной направленности.

Исследование проводилось на базе Национального университета гражданской защиты Украины и Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды. В качестве респондентов выступили студенты и курсанты 4 курсов социально-психологического факультета, факультета пожарной безопасности, физико-математического факультета, факультета психологии и социологии, общее количество 100 человек. Для определения уровня развития эмпатии мы использовали методику И. М. Юсупова, и для выявления эмпатических особенностей личности мы использовали методику В. В. Бойко.

Согласно интерпретации результатов исследования по методике определения уровня развития эмпатии И. М. Юсупова можно сделать следующие выводы: группа пожарной безопасности и группа студентов — будущие учителя математики и физики, не имеют высокого уровня развития эмпатии, группы психологов имеют средний уровень 24 %. Это может быть обусловлено выбором профессии и ее особенностями, а также зависеть от индивидуальных особенностей: от чувствительности к нуждам и проблемам окружающих, умения прощать, эмоционального состояния, умения устанавливать контакты с окружающими и находить общий язык, а у студентов и курсантов из группы пожарной безопасности и будущих учителей математики и физики тем, что им трудно прогнозировать развитие отношений между людьми и эмпатировать. Обычно люди, которые имеют высокий уровень эмпатии — чувствительны к нуждам и проблемам людей, которые их окружают, великодушны, склонны многое прощать. Как правило, им нравится узнавать людей и интересоваться их будущим. Они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакт с теми людьми, которые их окружают. В оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитают работать с людьми, чем наедине.

Средний уровень эмпатии нами был выявлен у 88% респондентов группы пожарной безопасности, шестьдесят восемь процентов у испытуемых группы психологов МЧС и практических психологов, столько же и у студентов — будущих учителей математики и физики (68%). Следует отметить то, что эти люди не относятся к числу особо чувствительных лиц, способных проявлять эмпатию, в большинстве находятся под самоконтролем. Так, студенты, профессии которых связаны с общением набрали одинаковое количество процентов. На наш взгляд, это объясняется тем, что психологов обеих групп объединяет профессиональная основа их обучения в вузе, необходимость соучастия, вчувствования, понимания проблем другого человека, это косвенно их объединяет с психологами разных вузов. Им свойственны эмоциональные проявления, но в основном они остаются под самоконтролем. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение.

Низкий уровень эмпатии был выявлен у 12 % респондентов груп-

пы пожарной безопасности. Восемь процентов у испытуемых группы психологов МЧС и практических психологов, 32 % — у группы будущих учителей математики и физики. Согласно исследованию наибольший процент набрали группы студентов — будущих учителей математики и физики, это возможно связано с профессиональными особенностями их будущей работы, использования точной. Таким людям свойственны трудности в установлении контактов с другими, они некомфортно чувствуют себя в большой компании. Эмоциональные проявления в поступках людей, которые их окружают, порой кажутся им непонятными и лишены смысла. Они отдают предпочтение конкретным делам, а не работе с людьми. Такие люди в большей степени сторонники точных формулировок и рациональных решений. Ценят людей за деловые качества и ясный ум.

Итак, нами получено, что высокий уровень преобладает у будущих психологов МЧС и практических психологов, а низкий уровень наблюдается у студентов — будущих учителей математики и физики.

После обработки результатов исследования по методике определения уровня развития эмпатийности (В. В. Бойко) можно сделать следующие выводы: рациональный канал будущих учителей математики и физики наименьший — 12 %, группа пожарной безопасности — 16 %, у психологов двух направлений — 20 %. Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления на сущность любого другого человека — на его состояние, проблемы, поведение, можно утверждать, что психологи более направлены на понимание человека, чем на действия в каких — либо чрезвычайных ситуациях, это и подтверждают полученные данные, а студенты — будущие учителя математики и физики, более углублены в свой внутренний мир, так как их деятельность сосредоточена для разработки и решения конкретных задач и т. д.

У психологов структуры МЧС деятельность направлена на работу в экстремальных условиях. Эмоциональная отзывчивость становится средством вхождения в энергетическое поле партнера, понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение и эффективно воздействовать на человека, который находится на грани эмоционального срыва. Подтверждением этому стали показатели по эмоциональному каналу (12 %). Респонденты группы пожарной безопасности имеют (12 %), будущие спасатели должны быть эмо-

ционально устойчивыми. Профессиональная деятельность требует, в первую очередь, развитых волевых качеств, а не эмоциональной проницательности и понимания другого человека. Представители учительской профессии также имеют 12 %. Они больше направлены на свой внутренний мир, прогнозировать их поведение и эффективно воздействовать, возможно только в случае, если произошла энергетическая подстройка к партнеру. Соучастие и сопереживание выполняет роль связующего звена между людьми.

Высокий уровень интуитивного канала имеют испытуемые группы пожарной безопасности — 48 %, низкий уровень — группы психологов МЧС — 20 %. Как известно, интуитивный канал эмпатии свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах.

По каналу «установки эмпатии» мы обнаружили наивысший уровень у студентов — будущих учителей физики и математики — 28 %, самый низкий уровень — у группы пожарной безопасности (8 %). Следовательно, эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять интерес к другой личности.

По каналу «проникающей способности в эмпатии» выявлено, что группа студентов практических психологов имеют высокий уровень — 12 % проникающей способности, низкий уровень имеют студенты — будущие учителя физики и математики. Это важная коммуникативная свойство человека, что позволяет создавать атмосферу открытости, доверия, душевности.

Идентификация — еще одно неперенное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого человека на основе сопереживаний, умений поставить себя на место партнера. По результатам исследования, 12 % будущих учителей математики и физики имеют уровень развития идентификации, 8 % — имеют будущие психологи МЧС и группа пожарной безопасности. Идентификация способствует развитию эмпатии, умению поставить себя на место другого человека, формированию нравственных основ личности, гуманного отношения к другим людям и предоставлению необходимой помощи в трудную минуту. Развитие идентификации дает возможность ос-

мыслить необходимость соблюдения определенных норм регулирования отношений человека с другими людьми, активно реагировать и осознавать результаты своих поступков. Когда возникают сложные жизненные ситуации, для человека, от которого зависит жизнь других людей, очень важно развитие идентификации, так как именно она обуславливает отношение и поведение, направленное на благо другого лица, и не связана с внешним поощрением.

По нашему мнению, проведенные исследования позволяют изучить проявления эмпатии у студентов и курсантов разных профессиональных направлений, описать канал эмпатии, сравнить и проанализировать полученные результаты в группе испытуемых.

Предположение, что эмпатия по степени выраженности и видам отличается у студентов разных специальностей, подтверждается в ходе эмпирического исследования.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Абрамова Г. С.* Практическая психология. Учебник для студентов вузов — Изд 6-е., перераб. и доп. — М : Академический Проект, 2001. — 480 с.
2. *Гаврилова Т. П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы. М., 2005.
3. *Изард К. Э.* Психология эмоций. / Перев. С англ. — СПб., 1999. — 464 с.
4. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с
5. *Леонтьев А. Н.* Личность, деятельность, сознание. — М., 1975.
6. *Немов Р. С.* Психология: в 3х кн. — М., Владос 1999. — 630 с.
7. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* «Социальная педагогическая психология». — ЗАО «Издательство «Питер», 1999. — 416 с.
8. *Рибо Т.* Психология чувств. — К., 1997.

С. Н. Лобанов

К проблеме формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов-психологов

Современная Россия характеризуется глубокими изменениями в жизнедеятельности общества. Реформируются и преобразовываются практически все области человеческих отношений, в том числе и сфера высшего профессионального образования.

На данный момент внимание современного высшего образования сфокусировано на поисках образовательных технологий, позволяющих сформировать общекультурные, профессиональные компетенции и развить личностные характеристики будущих специалистов. Фактически речь идет о необходимости развития основного умения, сформулированного в ФГОС ВПО третьего поколения — умения учиться самостоятельно.

Профессиональная подготовка психолога многогранна и специфична. Психолог — это не только специалист, компетентный в различных областях психологических знаний, но и человек способный к развитию, самосовершенствованию в динамично изменяющемся мире. А. А. Бодалев указывает на тот факт, что деятельность практического психолога носит творческий характер, она базируется на знании психологической сути процессов и явлений, широкой эрудиции, личном опыте, активном поиске новаторских подходов и инновационных технологий, личной инициативе и широкой профессиональной коммуникабельности. [1]

Проблемы профессионально-личностного развития студента в вузе рассматривали в своих работах А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. Ю. Зыкова, А. А. Реан, С. Д. Смирнов, Л. В. Темнова, Ю. Г. Хлоповских, А. С. Чернышев, В. Я. Якунин и др. Однако, вопрос о путях и средствах формирования профессиональных компетенций остается актуальным.

Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Л. В. Темнова считают, что для психолога важным профессионально-значимым качеством является креативность. [2] Обращаясь к психологу клиент ожидает помощи в решении своих проблем, решить которые он затрудняется. Психологу необходимо помочь человеку раскрыть его собственный внутренний

потенциал, воспользоваться творческими возможностями, найти оригинальное решение, находящееся, порой, в маловероятностных областях. Для этого психолог, прежде всего, сам должен быть креативен. Проблему развитие креативности как профессионально-значимого качества личности у студентов-психологов рассматривала в своем диссертационном исследовании О. В. Сорокина. Там же предложена экспериментальная программа развития креативности студентов строящаяся на основе систематического обращения к эмоциональным реакциям и состояниям с соблюдением основных психологических условий развития креативности студентов, которыми являются: безоценочное принятие и поддержка эмоциональных реакций и состояний студентов, трансформация когнитивного содержания проблем в эмоциональное, использование индивидуализации, проблемности, диалогичности систематического осуществления рефлексии по отношению к своим эмоциональным реакциям и состояниям в работе со студентами.

Достаточно много психологических исследований проведено в области изучения такого психологического феномена как эмоциональный интеллект. В эмоциях представлено целостное отношение человека к миру, и они тесно связаны, с центральными личностными образованиями, самосознанием и личностной, идентичностью. Е. П. Ильин рассматривает эмоции как «рефлекторную психовегетативную реакцию; связанную с проявлением субъективного пристрастного отношения (в виде переживания) к ситуации, ее исходу (событию) и способствующую организации целесообразного поведения в этой ситуации». [4] Кроме того современной психологией доказано, что эмоциональные реакции часто предшествуют рациональным и эмоциональность часто является определяющим фактором достижения успеха личностью, более существенным, чем интеллект. Студенту-психологу, обучающемуся в вузе необходимо развивать в себе культуру эмоций. Под культурой эмоций психолога понимается целостное динамическое личностное образование, имеющее собственную структуру, которая представлена системой знаний психолога о развитии эмоций, умениями и способами анализа эмоций, управления ими, оказания эмоциональной поддержки людям, обратившимся за помощью, развитие которых в целом способствует вербализации эмоций психолога, его эмоциональной открытости и эмоциональной

эмпатии. Таким образом, эмоции выступают одним из видов отношений психолога к себе и людям, с которыми он может взаимодействовать. [6]

Достаточно актуальны и проблемы формирования у студентов-психологов межэтнической толерантности и коммуникативной компетентности. Процессу формирования межэтнической толерантности посвящены работы Г. Н. Волкова, Н. М. Лебедевой, Г. У. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко, В. Ю. Хотинец, О. Е. Хухлаевой и другие. Исследования коммуникативной компетентности личности и ее формирования представлены в работах А. А. Бодалева, С. В. Кондратьевой, А. А. Леонтьева, Н. Н. Обозова, Л. А. Петровской и многих других. Р. А. Куртбиддинова в своем диссертационном исследовании «Формирование межэтнической толерантности и коммуникативной компетентности будущих психологов в условиях полиэтнической образовательной среды» показала. Что межэтническая толерантность и коммуникативная компетентность являются основными элементами профессиональной культуры современного психолога, работающего в условиях полиэтнической образовательной среды и полиэтнического состава населения, и выступают существенными компонентами в их профессиональной подготовке. Условиями успешного формирования межэтнической толерантности и коммуникативной компетентности студентов вуза являются: стимулирование интереса у студентов к изучению разных этнических культур; создание положительной установки на взаимодействие с различными этносами; введение в образовательный процесс вуза комплексных программ, предполагающих использование методов активного социально-психологического обучения (деловые и ролевые игры, социально-психологические тренинги). [6]

Таким образом, проблемы формирования общекультурных, профессиональных компетенций, развития личности студентов-психологов актуальны на современном этапе развития высшего профессионального образования.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Бодалев, А. А.* Как становятся великими или выдающимися? [Текст] / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.

2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций. / Учебное пособие для высшей школы. — М., 2005. 239 с.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону, 1997. 480 с.

4. Изард К. Психология эмоций. / К. Изард. — СПб.: Изд-во «Питер», 2006. 464 с.

5. Куртбиддинова Р. А. «Формирование межэтнической толерантности и коммуникативной компетентности будущих психологов в условиях полиэтнической образовательной среды»

6. Рейковский Я. А. Экспериментальная психология эмоций. / Я. А. Рейковский. — М.: Прогресс, 1979. — С. 133—179.

Л. А. Лукаш

Особенности развития структурно-динамических характеристик толерантности в процессе профессионального становления специалиста-психолога

Профессиональное становление психолога предполагает развитие толерантности, как одного из важнейших профессиональных качеств специалиста, без которых невозможна эффективная профессиональная деятельность. Толерантность в отечественной психологии исследуется как внутриличностная интегративная характеристика, проявляющаяся в отношениях человека с другим — отличным от него, в основе которой лежат социальные установки (А. Г. Асмолов, Л. Г. Бардиер, В. В. Глебкин, Г. У. Солдатова и др.). Изучаются виды толерантности — этнокультурная (Е. В. Алексеева, И. М. Каргинская, Е. И. Шлягина и др.), межличностная (Г. Л. Бардиер, С. Л. Братченко, и др.), политическая (М. А. Гулиев, Г. М. Денисовский, П. М. Козырева и др.); механизмы толерантности (Е. И. Дворникова, З. А. Кочергина, А. П. Марков, В. В. Столин, А. В. Петровский и др.). Определены общие компоненты, составляющие толерантность: поведенческий, эмоциональный, личностный, когнитивный (Г. Л. Бардиер); представлены отдельные характеристики толерантной личности (О. А. Ашихмина, О. А. Драганова, В. Г. Третьяк). Механизмами развития

толерантной личности считают культурную, социальную и личностную идентификацию (В. С. Мухина, А. В. Петровский, В. В. Столин и др.). Однако, многомерность феномена толерантности, в частности — толерантность личности специалистов-психологов, приводит к необходимости дальнейших исследований. Структурно-содержательные и динамические характеристики толерантности психолога только начинают выявляться (Е. И. Касьянова, В. В. Каширина).

Наличие нерешенных противоречий и потребность в эффективном развитии толерантной личности психолога в процессе профессионального становления определили тему нашего диссертационного исследования — «Социально-психологические особенности развития толерантной личности психолога в процессе профессионального становления». Нами было высказано предположение о том, что для развития толерантной личности психолога в процессе профессионального становления в вузе необходимы: понимание сущности, социально-психологических особенностей и структурно-содержательных характеристик толерантности. С учетом этого представляется возможным разработка и реализация программы развития толерантных качеств будущего психолога. Эффективность проведения такой программы во многом определяется организацией системы социально-психологического сопровождения профессионального становления толерантной личности в вузе. В ходе исследования были использованы теоретические и эмпирические методы исследования: анализ и обобщение научных источников по проблеме исследования; тест Р. Кеттелла (PF-16, форма А) [3], адаптированный вариант методики В. В. Бойко «Общая коммуникативная толерантность» [4], методика «Самооценка специалиста-психолога» [1], авторская методика «Общая профессиональная толерантность психолога» [2], квазиэксперимент.

К основным результатам диссертационного исследования можно отнести: выявление структурных компонентов толерантности психолога, динамических изменений компонентов толерантности психолога на различных этапах его профессионального становления под воздействием социально-психологических факторов [2].

Толерантность психолога как социально-психологический феномен проявляется в профессиональном взаимодействии и определяется взаимосвязью толерантных качеств личности. Это подтверждают данные нашего эмпирического исследования. Так, был прове-

ден сравнительный анализ результатов в подгруппах: студенты 1–2 курсов психологического вуза, студенты-психологи 3–4 курсов психологического вуза, студенты 5 курса (выпускники) и специалисты — психологи (проработавшие 5 лет по специальности психолог-консультант). По результатам статистической обработки результатов значимые различия получены по следующим шкалам и факторам (*использован критерий Краскала-Уоллиса*): фактор О — «спокойствие — тревожность» теста Р. Кеттелла ($r=0,040$); «Принятие и понимание индивидуальности другого» ($r=0,011$), «Безоценочность в понимании поведения» ($r=0,004$), «Креативность и гибкость в отношениях» ($r=0,003$), «Умение скрывать неприятные чувства» ($r=0,026$), «Терпимость к другой позиции» ($r=0,014$), «Умение прощать другим ошибки, неловкость» ($r=0,012$), «Умение выслушивать и оказывать поддержку» ($r=0,030$), «Шкала конформизма» ($r=0,000$), «Общая коммуникативная толерантность» ($r=0,000$) — по методике В. В. Бойко. Значимые различия получены по шкалам методики «Общая профессиональная толерантность»: «Ответственность и рефлексия» ($r=0,03$), «Свобода от стереотипов» ($r=0,003$), «Гибкость и принятие» ($r=0,003$), показатель общей профессиональной толерантности ($r=0,041$). Выявлены статистические различия в характеристиках толерантности студентов-психологов 1–2 курса и студентов-психологов 3 курса по всем шкалам методики В. В. Бойко.

Корреляционный анализ данных по всей выборке позволил сделать следующие выводы (*использован критерий Спирмена*): чем выше уровень общей коммуникативной толерантности, тем более свойственны психологу направленность на понимание и выслушивание другого человека, гибкость в отношениях, ответственность и рефлексия в профессиональном взаимодействии. От этапа профессионального становления зависит выраженность показателей свободы от стереотипов ($r=0,272$, $p=0,000$), у психологов-специалистов менее выражены стереотипы поведения в отношениях с клиентом. Чем более выражены спокойствие и устойчивость личности, тем больше проявляются толерантные качества психолога во взаимодействии с клиентом (гибкость в отношениях, принятие индивидуальности другого человека и т. п., $p\leq 0,05$). Чем больше психолог открыт для взаимодействия с другим человеком, тем более выражено принятие и понимание индивидуальности клиента ($r=0,235$, $p=0,002$). Одна-

ко такое абсолютное принятие может способствовать развитию конформности и зависимости психолога. Фактор В («конкретность — абстрактность мышления») положительно коррелирует с возрастом испытуемого ($r=0,287$, $p=0,000$): чем старше психолог, тем более объективным в профессиональном взаимодействии он становится. Выявлена положительная корреляция между эмоциональной устойчивостью и толерантностью: чем более устойчив психолог, тем больший у него потенциал к принятию другого человека.

По методике «Самооценка специалиста-психолога» были выявлены не только данные самооценки психологов на различных этапах профессионального становления, но и их представления о важных качествах психолога. Так, например, студенты 1–2 курса выделяют организаторские способности, коммуникативные навыки, житейский опыт как наиболее значимые в работе психолога. Студенты 3-го — 4-го курсов добавляют мотивацию, активность, гибкость специалиста. Студенты 5-го курса и психологи — практики — нравственность, принятие собственного несовершенства, отсутствие стереотипов, право быть отличным от другого человека. Это говорит о развитии способности принимать другого с ответственностью, осознанностью, свободой и правом на отличия; развитии осознанности в процессе профессионального становления.

На основе факторного анализа полученных данных определены компоненты толерантности психолога — «Принятие другого», «Коммуникативная позиция», «Эмоциональная устойчивость» и «Профессиональная ответственность» (*SPSS, 17 версия*).

Структурный компонент толерантности психолога «Принятие другого» способствует возникновению границ толерантности психолога, определяет общую терпимость в системе «Я» — «Другой». Сюда вошли такие характеристики, как: умение прощать другим ошибки; креативность и гибкость в отношениях; терпимость к другой позиции; безоценочность в понимании и принятии других, эмпатийные качества личности. Компонент «Коммуникативная позиция» включает такие качества личности психолога, как: внимательность к клиенту, возможность принять другую позицию клиента; направленность на другого; показатели общительности, доминантности, экспрессивности, смелости, чувствительности, самодостаточности (по факторам теста Кеттелла). Компонент «Эмоциональная устой-

чивость» содержит характеристики личности, способствующие общей эмоциональной устойчивости специалиста-психолога, объективной оценке происходящих в контакте с клиентом процессов, эмоциональному сопереживанию с логическим анализом и построением профессиональных действий психолога в консультировании. Компонент «Профессиональная ответственность» свидетельствует о способностях психолога к профессиональной рефлексии в процессе взаимодействия с клиентом, пониманию и принятию собственного несовершенства, стремлении к повышению уровня профессионального мастерства. Выявленные компоненты представлены нами в виде модели толерантности психолога [2, с. 117].

В ходе нашего исследования определена динамика вышеописанных компонентов толерантности студентов-психологов посредством проведения квазиэксперимента. Получены и соотнесены между собой результаты в двух группах: экспериментальной (студенты, проходившие разработанную нами программу сопровождения) и контрольной (студенты, не проходившие программу сопровождения). Экспериментальный эффект (с использованием критерия Манна-Уитни) проявился в основном по первому компоненту толерантности. Это говорит о возможности влияния программы в вузе на развитие способности будущего психолога к осознанному принятию другого человека, и, соответственно, влияния на развитие толерантности в целом, так как данный компонент — часть системы в представленной взаимосвязанной внутри себя модели.

Таким образом, толерантность психолога характеризуется как динамичный, системный, социально-психологический феномен. В процессе профессионального становления психолога происходят качественные изменения в структурно-содержательных компонентах толерантности под воздействием социально-психологических условий, в числе которых — эффективное социально-психологическое сопровождение процесса профессиональной подготовки специалистов в вузе.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа» / О. П. Елисеев. — 3-е изд.,

перераб. — Москва [и др.] : Питер, 2010. — 507 с.; 21 см. — (Практикум по психологии).

2. *Лукаш Л. А.* Социально-психологические особенности развития толерантной личности психолога в процессе профессионального становления : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Лукаш Лилия Анатольевна; [Место защиты: Рос. гос. социал. ун-т]. — Москва, 2011. — 232 с. : ил.

3. Практическая психодиагностика: методики и тесты: [диагностика психических состояний и свойств личности, диагностика межличностных и семейных отношений, диагностика профессионального подбора кадров] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. — Самара : Бахрах-М, 2011. — 667, [1] с. : ил., табл.; 20 см.

4. Психодиагностика толерантности личности. / Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. — М.: Смысл, 2008. — 172 с.

Р. П. Николаевский, С. Н. Сорокоумова

Изучение развития компонентов психологической структуры учебно-профессиональной деятельности студентов

Целью исследования являлось изучение развития компонентов психологической структуры учебно-профессиональной деятельности студентов.

В исследовании приняли участие Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (г. Нижний Новгород) обучающиеся педагогическим специальностям (математика, история, филология) генеральной совокупностью — 287 человек. В том числе: ЭГ — студенты 1 курса — 50 человек; студенты 2 курса — 48 человек; студенты 5 курса — 43 человека — всего 141 человек; КГ — студенты 1 курса — 53 человека; студенты 2 курса — 47 человек; студенты 5 курса — 46 человек — всего 146 человек

С целью выявления развития компонентов психологической структуры учебно-профессиональной деятельности студентов, нами был подобран психолого-педагогический инструментарий, включающий методики позволяющие определить уровень развития компонентов учебно-профессиональной деятельности.

На основании проанализированного теоретического материала, нами были определены четыре уровня развития компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов: элементарный, репродуктивный, продуктивный, творческий.

На первом этапе констатирующего эксперимента, мы изучали уровень развития мотивации студентов, как компонента структуры психологической компетентности учебно-профессиональной деятельности.

Мы можем отметить, что у студентов всех курсов ЭГ и КГ преобладают социальные мотивы обучения в ВУЗе (получение диплома, долг перед родителями, в дальнейшей жизни пригодятся полученные знания и т. д.) Социальные мотивы преобладают в ЭГ у 36,00 % студентов 1 курса, 29,17 % студентов 2 курса, 32,56 % студентов 5 курса; среди КГ — 33,96 % студентов 1 курса, 36,17 % студентов 2 курса, 34,78 % студентов 5 курса.

Следующим по значимости мотивом выступает учебно-познавательный, он является приоритетным у студентов ЭГ (22,00 % студентов 1 курса, у 31,25 % студентов 2 курса, у 20,93 % студентов 5 курса); среди студентов (28,30 % студентов 1 курса, у 25,53 % студентов 2 курса, у 19,57 % студентов 5 курса).

Третьим по значимости являются коммуникативные мотивы, они приоритетны у студентов ЭГ (24,00 % студентов 1 курса, 20,83 % студентов 2 курса, 20,93 % студентов 5 курса); среди студентов КГ (20,17 % студентов 1 курса, 17,02 % студентов 2 курса, 17,39 % студентов 5 курса).

По представленным данным мы также можем отметить, что профессиональные мотивы в процессе обучения в ВУЗе становятся преобладающими у большего числа студентов, будущих педагогов. Так у студентов 1 курса профессиональные мотивы являются ведущими у студентов ЭГ — 2,00 %, у студентов КГ — 5,66 %. Среди студентов 2 курса профессиональные мотивы являются ведущими у студентов ЭГ — 8,33 %, у студентов КГ — 10,64 %. К 5 курсу профессиональный мотив достигает значения и становится ведущим у студентов ЭГ — 13,95 %, у студентов КГ — 15,22 %.

Очень слабо выражены мотивы творческой самореализации.

Таким образом, среди студентов обеих групп преобладают репродуктивный и продуктивный уровни развития компонентов психологической структуры учебной деятельности.

На втором этапе констатирующего эксперимента, мы изучали уровень развития социального интеллекта студентов, как компонента структуры психологической компетентности учебно-профессиональной деятельности.

У большинства студентов социальный интеллект диагностирован на среднем уровне (средневыборочная норма). На диаграмме наглядно показана возможность развития социального интеллекта за время обучения в ВУЗе. Так у студентов 5 курса ЭГ и КГ преобладающим является уровень развития социального интеллекта «выше среднего».

Крайние проявления «высокий уровень» и «низкий уровень» встречаются редко у отдельных студентов.

Оценка успеваемости по предметам психолого-педагогического цикла (средний балл), позволила выявить компонент психологической структуры в системе учебно-профессиональных действий.

Большинство студентов обеих групп показали хорошие теоретические знания (в диапазоне 4,0–4,4 балла). Среди студентов ЭГ данная успеваемость выявлена: у студентов 1 курса – 48,00 %, у студентов 2 курса – 56,25 %, у студентов 5 курса – 65,12 %.

Среди студентов КГ данная успеваемость выявлена: у студентов 1 курса – 50,94 %, у студентов 2 курса – 53,19 %, у студентов 5 курса – 54,35 %.

Таким образом, большинство студентов обеих групп показали продуктивный уровень развития компонентов психологической структуры учебной деятельности

Высокую успеваемость (4,5–5,0 баллов) показали в ЭГ: у студентов 1 курса – 18,00 %, у студентов 2 курса – 14,58 %, у студентов 5 курса – 20,93 %. В КГ: у студентов 1 курса – 16,98 %, у студентов 2 курса – 17,02 %, у студентов 5 курса – 23,91 %.

Практическую составляющую психологической структуры в системе учебно-профессиональных действий позволили выявить задания для проведения квалификационного испытания в форме решения педагогических ситуаций, предложенных В. Д. Шадриковым и И. В. Кузнецовой.

Мы можем отметить, что практические задания, представляющие собой педагогические ситуации, вызвали значительное затруднение. Поэтому и баллы полученные студентами обеих групп ниже баллов

успеваемости студентов по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Это может быть объяснено недостаточностью практических навыков, недостаточностью опыта и знаний (можно отметить, что от 1 курса к 5 курсу результаты несколько лучше), недостаточной заинтересованностью в выбранной профессии.

Большинство студентов обеих групп (ЭГ и КГ) показали результаты в диапазоне 2—3 балла, т. е. они понимают суть педагогической проблемы, но затрудняются с выбором оптимальных решений и способов реагирования, поэтому предложенные ими варианты либо не решают суть проблемы, либо не являются лучшими из возможных педагогических методов для данной ситуации.

В дальнейшем мы изучали волевого самоконтроль студентов с помощью опросника ВСК (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман). Большинство студентов ЭГ и КГ показали средний уровень волевого самоконтроля как по шкалам «настойчивость» и «самообладание», так и суммарный балл.

В целом по совокупной выборке средний балл набрали — 76,17 % студентов, т. е. более $\frac{3}{4}$ выборки. Количество студентов набравших высокий и низкий баллы мало и колеблется около 10,00 %. Но можно отметить, что в период обучения в ВУЗе у студентов развивается «самообладание» владение собой в различных ситуациях, уверенность в себе освобождают от страха перед неизвестностью, повышают готовность к восприятию нового, неожиданного и, как правил, сочетаются со свободой взглядов, тенденцией к новаторству. Вместе с тем, стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение собственной спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, к преобладанию постоянной озабоченности и утомленности в ЭГ (1 курс — 6,00 %, 2 курс — 10,42 %, 5 курс — 13,95 %) . В КГ (1 курс — 9,43 %, 2 курс — 10,64 %, 5 курс — 17,39 %).

А вот развитие «настойчивости» набирает пик ко 2 курсу, а к концу обучения в ВУЗе падает. В ЭГ (1 курс — 8,00 %, 2 курс — 14,58 %, 5 курс — 11,63 %). В КГ (1 курс — 9,43 %, 2 курс — 10,64 %, 5 курс — 8,70 %).

С помощью методики изучения уровня рефлексивности А. В. Карпова мы изучали рефлексии, связанную с профессиональным образом мира будущих педагогов, потому что практическая деятельность

требует от них постоянного самоконтроля, обращения к своему прошлому опыту и тщательное планирование будущей активности.

Большинство студентов в ЭГ и КГ показали средний уровень развития рефлексии, в среднем 65,71 % по совокупной выборке.

Вместе с тем, мы можем отметить повышение уровня рефлексии в процессе обучения в ВУЗе. Так высокий уровень, в ЭГ: 1 курс — 16,00 %, 2 курс — 18,75 %, 5 курс — 25,58%. В КГ соответственно: 1 курс — 16,98%, 2 курс — 17,02 %, 5 курс — 21,74 %.

То есть в процессе обучения в ВУЗе студенты, будущие педагоги приобретают навыки планирования, регулирования, контролирования, учатся оценивать истинность своих мыслей, их логическую правильность.

О. Н. Паламарчук

К проблеме социально-психологической сущности предпринимательской деятельности

Постановка проблемы. Одной из наиболее актуальных научно-практических проблем современной психологии является раскрытие социально-психологических особенностей предпринимательской деятельности. Рассмотрение предпринимательской деятельности невозможно без ответа на вопрос о том, что является фундаментальной, основополагающей целью предпринимательства. В концептуально — теоретическом аспекте выделяют две полярные точки зрения: одна базируется на признании достаточности для предпринимательства, нацеленности на прибыль при условии соблюдения законов, другая — на том, что субъекты предпринимательства, как члены общества, несут социальную ответственность перед обществом за свое поведение. Но поскольку законы не могут охватить все жизненные случаи, предприниматели обязаны исходить из правил социально ответственного поведения, чтобы поддерживать общество, основанное на упорядочении и законности.

Субъекты предпринимательства в дополнение к экономической ответственности должны учитывать человеческие и социальные аспекты

воздействия своей деятельности на работников, партнеров, потребителей, и также, вносить позитивный вклад в решение общественных проблем общества в целом. Общество ждет от развития предпринимательства не только высоких экономических результатов, но и существенных достижений с точки зрения социальных целей. Переход предпринимательских структур к решению социальных проблем становится желанным и необходимым обществом. Проблема безответственности актуальна еще и потому, что в течении длительного периода в нашем обществе формировалась «антиличностная» ответственность и это способствовало гипертрофированному развитию внешней ответственности.

Анализ предыдущих исследований. Наиболее активно проблемой ответственности занимались такие ученые, как И. Бех, М. Дригус, Г. Ложкин, М. Лемковский, Л. Татомир, Н. Нечаева, А. Слободской, М. Сметанский, И. Тимощук и др. Они сосредоточили внимание на отдельных аспектах ответственности, в частности, психолого-педагогических основах ответственности в детском и юношеском возрасте, профессиональной подготовке специалистов. Необходимо отметить работы И. П. Богомоловой, Т. И. Овчинниковой и И. А. Давыденко, О. В. Иншакова В. В. и Н. М. Лебедевой, Смыкова и В. С. Соколянского, В. В. Радаева посвященные этике бизнеса и касающиеся вопросов корпоративной ответственности. Существенный вклад в исследование общетеоретических и методологических вопросов проблемы ответственности личности в психологии сделали такие известные ученые как К. Альбуханова-Славская, Л. Анциферова, Ю. М. Швалб, Г. Балл, И. Бех, Л. Божович, М. Боришевский, Л. Выготский, Г. Костюк, С. Максименко, В. Семиченко, В. Татенко.

Изложение основного материала. Существуют различные подходы к определению социальной ответственности. Так, Л. Белецкая определяет социальную ответственность как обязанность личности оценить собственные намерения и осуществлять выбор поведения в соответствии с нормами, отражающими интересы общественного развития, а в случае нарушения их — обязанность отчитываться перед обществом и нести наказание. Похожее определение социальной ответственности находим у Р. Хачатурова и Р. Ягутяна. Под социальной ответственностью они понимают соблюдения субъектами общественных отношений социальных норм, а в случаях безот-

ветственного поведения, что не соответствует требованиям или нарушает общественный порядок, они обязаны нести ответственность имущественного характера.

О. Плахотный [6] считает, что понятие ответственности объединяет две формы, два различных вида ответственности: 1) ответственность как реакция общества на поведение индивида (общественная ответственность); 2) ответственность как система ответов индивида на требования общества (личная ответственность). Автор подчеркивает, что между обществом и индивидом существует взаимосвязь. С одной стороны, общество возлагает на индивида обязанность совершать социально полезные поступки, а с другой — оно обязано способствовать субъекту в осуществлении им своих прав и обязанностей, и несет за это ответственность.

Социальная ответственность отражает определенное соотношение между личностью и обществом интегрально. Как отмечает А. Ростигаев, социальная ответственность является выражением всего многообразия социальных отношений и обобщенным выражением всех форм ответственности. Специфика конкретных видов ответственности обусловлена природой тех общественных отношений, внутри которых они возникли и существуют в собственной качественной определенности.

С учетом вышеизложенного мы можем определить социальную ответственность субъектов предпринимательства как определенный уровень добровольного отклика на социальные проблемы. Понятие социально-предпринимательской ответственности предполагает наличие субъекта и объекта. Субъектом является конкретный предприниматель, взаимодействующий с миром. Объект — это то, за что субъект несет ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения. Это может быть поручения, просьбы, процент общего дела и прочее. Взаимосвязь субъекта и объекта дает возможность рассматривать социально-предпринимательскую ответственность в двух аспектах: ретроспективном (ответственность за совершенное действие) и перспективном (ответственность за то, что необходимо сделать).

Принимая решение поступать так или иначе, субъект предпринимательства выбирает между своими узко индивидуальными интересами и интересами более широкого общественного окружения,

между «должен» и «хочу». Речь идет об особом механизме регуляции поведения субъектов предпринимательства в ситуации свободного выбора. Различают два вида регуляции поведения субъектов предпринимательства:

— Обычная, традиционная регуляция. Основными критериями этой регуляции поведения являются нормы, которые существуют сегодня в обществе. За выполнением этих норм следят соответствующие «инстанции», перед которыми надо отвечать. Инстанция оценивает деятельность субъекта ответственности (предпринимателя) и накладывает санкции в зависимости от степени вины и заслуг;

— Морально-этическая регуляция. В качестве критериев выступают обобщенные этические принципы из сферы необходимого и ценного для самой личности. В качестве инстанции выступает сам субъект ответственности, т. е. предприниматель. В этом случае ответственность — это средство внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности предпринимателя.

Роль социальной ответственности как устойчивой личностной черты предпринимателя усиливается в процессе выполнения им своих профессиональных обязанностей. Сверхважным фактором успешности деятельности предпринимателя является не только индивидуальные достижения, но и эффективная работа на благо команды и общества в целом. Необходимо, чтобы предприниматель соотносил каждое свое решение и действие с общественными ценностями и принципами, а не руководствовался только собственными интересами или амбициями. От этого зависит не только его профессиональное развитие и саморазвитие, но и жизнь общества в целом.

Ответственность всегда связана с мотивационной сферой личности предпринимателя, его интеллектуальным потенциалом, морально-этическим мировоззрением, поэтому у многих социально-психологических исследованиях она рассматривается как морально-этическая ответственность, что подчеркивает ее внутреннюю осознанную сущность. Сформированность внутренней ответственности является главным критерием оценки уровня нравственной зрелости личности предпринимателя в целом. Совокупность юридической, социальной и морально-этической ответственности интегрируется в профессиональную ответственность предпринимателя, которая является «мерой

осознания личностью своих профессиональных обязанностей и добровольного их исполнения, а также степени его вины за невыполнение профессиональных обязанностей» [5, с. 266].

Предпринимательская деятельность является видом социально-психологической деятельности, имеет объективно повышенные требования к адаптационным потенциалам личности предпринимателя, детерминирует изменения его психического состояния и качество взаимодействия в системе «субъект-ситуация».

Деятельность субъектов предпринимательства должна предусматривать ежедневную социальную ответственность перед обществом. Социальная ответственность является одним из определяющих признаков предпринимательской деятельности. Социальная ответственность в широком смысле выступает как определение ожиданий общества по отношению к владельцам и менеджменту, производственным структурам, с одной стороны, и осознанием ими своего долга перед обществом, коллективом, индивидом за свои действия и их социальные последствия — с другой. На сегодня сложились две ведущие формы социальной ответственности предпринимательства — «открытая» и «скрытая». «Открытая» форма социальной ответственности базируется на идее принятия на себя обязательств по решению тех вопросов, в которых заинтересовано общество. Такая форма обычно охватывает добровольные и самостоятельно определенные линии поведения и стратегии ответственности перед обществом. «Скрытая» форма обозначает официальные и неофициальные институты страны, через которые ответственность корпораций за общественные учреждения согласована с предпринимателями или прописана им. «Скрытая» форма ответственности обычно включает в себя те ценности, нормы и правила, которые часто законодательно обязывают предпринимателей строить свое поведение в общественных, экономических и политических интересах страны.

Вывод. Таким образом, в условиях современных трансформационных процессов в Украине, при рассмотрении социальной ответственности субъектов предпринимательской деятельности, следует говорить о социально-психологической сущности и специфике предпринимательства по сравнению с другими видами экономической деятельности. Именно предпринимательская деятельность отличается поисковым стилем, готовностью испытать новые возможности в об-

щественно-экономической сфере общества и как следствие, большей открытостью к социальной ответственности перед работниками, государством, обществом региона и территории на которых функционирует предприятие.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 335 с.

2. *Білецька Л. В., Білецький О. В., Савич В. І.* Економічна теорія (Політекономія. Мікроекономіка. Макроекономіка). Підручник. 2-ге вид. перероб. та доп / Л. В. Білецька, О. В. Білецький, В.І. Савич. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 688 с.

3. *Дементий Л. И.* Типология ответственности / Л. И. Дементий // Гуманистические проблемы психологической теории. — М.: Московский университет, 1995. — С. 1—9.

4. *Минкина Н. А.* Воспитание ответственностью / Н. А. Минкина. — М.: Кафедра, 1990. — С. 23—33.

5. *Мудзыбаев К.* Психология ответственности / К. Мудзыбаев. — Л.: Наука, 1983. — 240 с.

6. *Плахотный А. Ф.* Проблема социальной ответственности / А. Ф. Плахотный. — Харьков: Высшая школа. Изд-во при Харьк. Ун-те, 1981. — 192 с.

Т. В. Петричева

Психологические условия развития экологического сознания студентов

В современной социально-философской и психологической литературе, посвященной вопросам экологического сознания, предпринимаются многочисленные попытки его типологизации. Исследователями выделяются следующие типы (виды) экологического сознания: обыденное и научное (А. Н. Кочергин, Ю. Г. Марков, Н. Г. Васильев), новое и старое (В. А. Ромашов), антропоцентрическое и эко-

центрическое (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин), развитое и отсталое, обыденное и теоретическое, массовое и специализированное (К. Х. Каландаров), глобальное и локальное, коллективное и индивидуальное (В. И. Медведев, А. А. Алдашева), природоодухотворенное, утилитарно-потребительское и ноосферное (Е. В. Громов), антропоцентрическое, эгоцентрическое и природоцентрическое (В. И. Панов) и др.

Рассмотрим психологические условия развития экологического сознания у студентов небиологических специальностей. Важным является положение о том, что личность способна воспринимать мир природы как объект воздействия и как субъект взаимодействия. В зависимости от того, какими функциями наделяет человек тот или иной природный объект при его восприятии он выступает или в роли объекта воздействия, или в роли субъекта взаимодействия. С. В. Дерябо [1] выделяет три функции природного объекта, которыми их наделяет человек в ходе субъектного восприятия.

Первая функция восприятия заключается в обеспечении воспринимающему его человеку переживание собственной динамики, когда он устанавливает путем сравнения сходство природного объекта с самим собой и переживает при этом динамику своего «Я», например, «он похож на меня», «он умнее меня» и т. д. Вторая функция субъекта восприятия заключается в том, что он воспринимается человеком как «значимый другой» или «значимый другой для меня». В этом случае, человек, воспринимающий природный объект мысленно или непосредственно обращается к оценкам собственных действий с позиции данного объекта. И, наконец, третья функция субъекта восприятия заключается в способности быть субъектом совместной деятельности через переживание факта совместной деятельности и общения, что связано с возникновением в восприятии личности общего предмета деятельности.

Наделение субъективностью природных объектов может происходить через анимизм, антропоморфизм, персонификацию (олицетворение), субъектификацию. Для нашего исследования принципиальное значение имеет понятие «субъектификация» и поэтому мы остановимся на рассмотрении только этого механизма.

Под субъектификацией С. Д. Дерябо и А. В. Ясвин понимают «процесс и результат надления объектов и явлений мира способ-

ностью осуществлять специфически субъективные функции, в результате чего они открываются воспринимающему как субъекты» [2. С. 89]. Иными словами субъектификация означает «наделение объектов и явлений мира субъективностью» [3. С. 12] (С. Д. Дерябо, 2002, с. 12). Субъектность определяется им «как свойство, открывающееся в способности субъекта «полагать себя в основу» экологического мира и самого себя». На основании этого автор уточняет структуру субъектности: человек познающий, человек относящийся и человек преобразующий. С. Д. Дерябо, также выделяет три основных свойства человека, в которых субъектность конкретизируется: самоупорядочивание, самопричинение и саморазвитие [2]. В основе процесса субъектификации лежит стремление человека «сделать мир своим», т. е. создать свою реальность.

Таким образом, субъектификация является механизмом функционального аспекта субъективного восприятия, природный объект наделяется способностью осуществлять специфически субъективные функции. При этом кардинально меняется характер взаимодействия с ним: из субъект — объектного оно трансформируется в субъект — субъектное, т. е. становится подлинным взаимодействием.

По такому условию развития экологического сознания, как уровень субъектификации природных объектов, можно выделить три группы студентов. К первой группе относятся студенты с низким уровнем субъективизации природных объектов. Данные студенты характеризуются: отсутствием, в большинстве жизненных ситуаций, параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными; очень редко природные объекты выступают в качестве фактора опосредствующего построение личностью ее отношений к миру и открывающиеся в качестве субъекта (партнера) совместной деятельности и общения. Ко второй группе относятся студенты со средним уровнем субъективизации природных объектов. Для данных студентов присуще: в ряде жизненных ситуаций возможен параллелизм характеристик природного объекта со своими собственными; природные объекты выступают в качестве фактора, опосредствующего построение личностью ее отношение к миру и открываются в качестве субъекта (партнера) совместной деятельности и общения. Для третьей группы студентов характерен высокий уровень субъективизации природных объектов. Для студентов данной группы является

характерным: присутствие параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными во многих жизненных ситуациях; природные объекты выступают в качестве фактора опосредствующего построение личностью ее отношений к миру, а также, природные объекты открываются им в качестве субъекта (партнера) совместной деятельности и общения.

Следующим условием формирования нового экологического сознания студентов является развитие у них интенсивности личностного отношения к природе. Под интенсивностью отношения, в данном случае, понимается его структурно-динамическая характеристика, являющаяся показателем того, какие потребности и в какой степени запечатлены на объектах отношения, в каких сферах, и в какой степени оно проявляется. Можно выделить четыре компонента интенсивности: перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный. Перцептивно-аффективный компонент интенсивности показывает степень запечатленности в объектах природы эстетическо-этических потребностей, которые проявляются в готовности и стремлении взаимодействовать с объектами природы на «эмоциональном уровне», в восприимчивости к их чувственно выразительным элементам, желании «любоваться природой» и т. д. Когнитивный компонент интенсивности показывает степень запечатленности в объектах природы познавательных потребностей, которые проявляются в готовности и стремлении принимать, искать и перерабатывать информацию о природных объектах. Практический компонент интенсивности показывает степень запечатленности в объектах природы потребности в компетенции, которая проявляется в готовности и стремлении к прагматическому практическому взаимодействию с природными объектами, т. е. к взаимодействию, не ставящему целью получить от природы в целом и конкретного ее объекта «полезный продукт». Поступочный компонент интенсивности личностного отношения к природе показывает степень запечатленности в объектах природы потребности в персонализации, проявляющейся в активности личности по изменению окружения в соответствии с ее отношением к природе.

По интенсивности отношения к природе прагматической модальности можно выделить три группы студентов. К первой группе относятся студенты с низкой (уровни крайне низкий, низкий и

ниже среднего) интенсивностью личностного отношения к природе непрагматической модальности. Для них является характерным отсутствие готовности и стремления получать, искать и перерабатывать информацию об объектах природы. Ко второй группе относятся студенты со средним уровнем интенсивности личностного отношения к природе. Для студентов данной группы характерны готовность получать, искать и перерабатывать информацию об объектах природы. К третьей группе относятся студенты с высокой (уровни выше среднего, высокий и очень высокий) интенсивностью личностного отношения к природе. Для них характерна готовность и стремление получать, искать и перерабатывать информацию об объектах природы.

Таким образом, на основе психологических условий развития экологического сознания студентов можно разработать следующие типы субъективного отношения к природе:

Перцептивно-аффективный объектно-непрагматический — это тип субъективного отношения к миру природы объектно-непрагматической модальности. Он характеризуется преобладанием перцептивно-аффективного компонента интенсивности. Для личности с данным типом отношения свойственно субъект-объектное взаимодействие с миром природы с преобладанием непрагматической мотивации (отдохнуть «на лоне природы», «подышать свежим воздухом», полюбоваться ее красотой и т. д.).

Когнитивный субъектно-непрагматический — это тип субъектного отношения к природе субъектно-непрагматической модальности. Он характеризуется преобладанием когнитивного компонента интенсивности. Для личности с данным типом отношения свойственно субъект-субъектное взаимодействие с миром природы с преобладанием непрагматической мотивации. При данном типе субъективно-отношения к природе непрагматическая мотивация отличается от предыдущего типа по своему содержанию, т. к. проявляется в познавательной сфере: личность стремится узнать о различных растениях, животных, о проблемах их питания и размножения, об экологических связях, существующих в мире природы и т. д.

Когнитивный субъектно-прагматический — это тип субъективного отношения к природе субъектно-прагматической модальности. Он характеризуется преобладанием когнитивного компонента интен-

сивности. Для личности с данным типом отношения, как и в предыдущем, свойственно субъект-субъектное взаимодействие с миром природы с преобладанием прагматической мотивации. Необходимо отметить, что при этом личность, также как и в когнитивном субъектно-непрагматическом типе, возможности деструктивных, разрушительных действий по отношению к природным объектам, которые ею изучаются.

Практический объектно-прагматический — это тип субъективного отношения к природе объектно-прагматической модальности. Он характеризуется преобладанием практического компонента интенсивности. Для личности с данным типом отношения свойственно субъект-объектное взаимодействие с миром природы с преобладанием прагматической мотивации. Мир природы воспринимается как источник материальной пользы, поставщик ресурсов, которыми можно полностью распоряжаться, покорять и т. д., причем, природные объекты которые не могут служить каким-либо «полезным продуктом», личность вообще не интересуют. Таким образом, мир природы, это лишённые всякой самооценности объекты манипуляции, которые при необходимости могут без сожаления подвергаться деструктивному, разрушительному воздействию, их ценность определяется лишь тем, насколько они могут быть полезными для человека. Необходимо отметить, что практический объектно-прагматический тип субъективного отношения к природе наиболее соответствует антропоцентрическому типу экологического сознания.

Поступочный субъективно-непрагматический — это тип субъективного отношения к природе объектно-непрагматической модальности и характеризуется преобладанием практического компонента интенсивности. Для личности с данным типом отношения свойственно субъект-субъектное взаимодействие с миром природы с преобладанием непрагматической мотивации. Для данного типа субъектное восприятие обозначает регуляцию взаимодействия с природой согласно этическим требованиям: все, что недопустимо по отношению к человеку, недопустимо и к природным объектам. Подобного рода распространение сферы этических требований на взаимодействие с миром природы предполагает непрагматический характер мотивации взаимодействия с ней, т. е. природа признается ценной сама по себе. Таким образом, что поступочный субъективно-непрагматиче-

ский тип субъективного отношения к природе наиболее соответствует эгоцентрическому типу экологического сознания.

Список литературы

1. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. — М.: Смысл, 2000. — 456 с.

2. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. — М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.

3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996, — 480 с.

А. В. Романкевич

Профессиографический анализ структуры профильной деятельности будущего учителя

Деятельность современного педагога предполагает решение множества разносторонних задач. Успешное решение этих задач требует от учителя наличие определенных качеств и знаний. Уже не первое десятилетие педагоги пытаются составить портрет «идеального» учителя. Качества, которыми должен обладать современный «идеальный» педагог отображаются в профессиограмме. И не смотря на то, что некоторые черты учителя изменяются под воздействием требований времени, основные, фундаментальные качества остаются постоянными.

В педагогическом процессе важную роль играет то, как педагог формирует цели своей профессиональной деятельности, то, что он считает доминирующим в своей работе, его личность, как субъекта педагогической деятельности. На протяжении разных этапов развития высшей педагогической школы педагоги занимались разработкой профессиограмм учителя.

Разработкой профессиограмм начали заниматься еще советские педагоги в 20-х годах XX столетия (А. Луначарский, П. Блонский, А. Калашников, С. Фридман, С. Шацкий, А. Пинкевич, М. Пи-

страк). Во второй половине XX столетия исследования в этом направлении продолжили О. Сухомлинская, С. Гусев, В. Слостенин, Е. Кулик и другие.

Для одной из характеристик необходимых качеств учителя используются термины «профессиональная пригодность» и «профессиональная готовность».

В педагогике готовность учителя представляют в виде профессиограмм. Профессиограмма — это модель деятельности и личности учителя. Профессиограмма является своеобразным паспортом, который содержит совокупность личностных качеств, педагогических и специальных знаний и умений, необходимых для учителя» [4, 136].

Профессиограмма отображает основные функции педагога, требования к нему, знания, умения, навыки, профессионально-личностные качества. По мнению Абдуллиной О. А. выявление научных основ процесса профессионально-педагогической подготовки учителя и разработка профессиограммы учителя было актуальной задачей педагогической науки на разных этапах развития педагогического образования во времена советского союза и не утратило значения до сегодняшнего дня.

Абдуллина О. А. называет следующие необходимые компоненты профессиограммы учителя: глубокая теоретическая и практическая подготовка, знания основ педагогики, психологии и методики в объеме, необходимом для решения практических учебно-воспитательных задач, общественно-политических кругозор, педагогическое мастерство, владение методами взаимодействия с ученическим, педагогическим и родительским коллективами, высокая культура, глубокая нравственность [1, 22 — 23].

Выдающийся педагог-гуманист Сухомлинский В. А. одним из основных качеств учителя называет гуманность. Он считает школу тонким и чувственным музыкальным инструментом, «который создает мелодию человеческой гармонии, которая влияет на мнение каждого ученика», но только при условии, когда этот инструмент, настроенный личностью педагога [9, 209]. В своих работах Василий Александрович пишет, что наиболее основное требование к учителю, без которого нельзя разработать не одну квалификационную характеристику специалиста — умение прикоснуться к ребенку сердцем,

так что бы каждое прикосновение не причиняло боли, а наоборот, благоприятствовало творению человеческой красоты.

Сухомлинский В. А. обращает внимание на то, что одной из наиболее утонченных вещей в педагогическом деле это познание сердцем, всего, чем живет, что думает, что радуется и что огорчает воспитанника. «Отзывчивость, сердечная забота о человеке — это плоть и кровь педагогического призвания. Учителю нельзя быть холодным, безразличным человеком» [8, 424].

Умение учителя соединять сердечность с мудростью, обращаться к сердцу и разуму воспитанника Сухомлинский В.А. считал самой важной составляющей педагогической культуры [10, 473].

Заслуживает внимание также позиция Макаренко А. С. который понятие педагогического мастерства, которое базируется на признании за ребенком права быть индивидуальностью, личностью, подчеркивает необходимость специального обучения такому мастерству. «Надо готовить, только о мастерстве, то есть о настоящих знаниях воспитательного процесса, о воспитательном умении» [3, 236].

Важные качества учителя, которые назвали известные педагоги Макаренко А. С. и Сухомлинский В. А. не утратили своего значения и для современных учителей. Также хочется отметить, что современная школа требует от учителя наличие все более глубоких и профессиональных качеств и разносторонних знаний.

Развитие новейших технологий, постоянная динамика в научных знаниях, ученики, которые непрерывно получают новые знания, требуют, что бы современный учитель постоянно следил за развитием знаний по предмету, который он преподает. Также учителю необходимо непрерывно следить за новостями науки в целом и регулярно повышать свою квалификацию. Повышать свою квалификацию учитель должен делать как самостоятельно, так и с помощью ведущих специалистов в области педагогики.

По мнению Кузьминой Н. В. составляющими профессиограммы учителя являются тип целеустремленности, уровень способностей и профессиональная компетентность. К профессиональной компетентности автор относит личностные, индивидуальные (индивидуально-педагогические) и профессиональные компоненты. В состав профессионально-педагогического компонента Кузьмина Н. В. включает профессиональные знания и умения [2].

Значительный вклад в изучение профессиограмм учителя внес педагог Сластенин В. А. Он назвал условия, которым должен отвечать профессиографический подход: «1) выявление основных особенностей и характеристик личности учителя осуществляется не путем эмпиричных номенклатур, а на основе функционального анализа педагогической деятельности; 2) требования к личности учителя не только отображают внутреннюю структуру педагогической деятельности, а и проектируются и задаются потребностями общества» [7, 9].

Сластенин В. А. профессиограммы учителя объединяет в три основных блока: общегражданские качества; качества, которые определяют специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету [5]. А под профессиональной компетентностью он понимает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, что характеризует его профессионализм [5, 40–55].

Заслуживает внимание позиция Подласого И. П., который, изучая требования к учителю, разделяет педагогическую деятельность на две составляющих: рациональную технологию и искусство. Первым требованием к учителю педагог называет педагогические способности. По мнению ученого, педагогические способности это качества личности, которые заключаются в умении учителя работать с детьми, любви к детям, получении удовольствия от общения с ними [6, 240].

Мы считаем, что важным компонентом профессиограммы учителя является самообразовательная деятельность. Желание самостоятельно повышать квалификацию подтверждает профессионализм учителя и его заинтересованность в предмете, который он преподает. Постоянный профессиональный рост не только делает учителя высоким специалистом в своей деятельности, но и подтверждает его ответственное отношение к своей профессии. Стремление постоянно давать ученикам новые знания или использовать в учебно-воспитательном процессе новые методики готовит про учителя как про личность, которая не безразлична к своей деятельности. А также современный учитель должен не только постоянно накапливать знания своего предмета, но и иметь правильные и глубокие представления из других отраслей знаний.

Анализируя опыт ученых предлагаем изложить основные составляющие профессиограммы учителя в виде схемы (рис. 1).



Рис. 1. Основные составляющие карты-профессиограммы учителя

Названные составляющие профессиограммы учителя большинство ученых относят к основным, необходимым качествам, которыми должен обладать педагог.

Важной составляющей профессиограммы является гражданская ответственность, которая является основанием для формирования гражданской позиции личности и критичного мышления в восприятии специального окружения. Это объясняется тем, что гражданская ответственность не возможна без правового сознания гражданина. Формирование правового сознания студентов высших педагогических университетов является основой дальнейшей гражданской ответственности учителя школы.

Проведенный анализ карты-профессиограммы учителя дает нам возможность утверждать, что правовое сознание учителя есть одной из основных качеств, которыми должен быть наделен учитель современной школы.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., перер. и доп. — М.: Просвещение, 1990. — 141 с.

2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990 — 119 с.
3. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Пед. соч.: В 8 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — 248 с.
4. Мойсеюк Н. І. Педагогіка : навч. посіб. / Н. І. Мойсеюк. — 3-ті вид., доповнене. — К. : ВАТ «КДНК», 2001 р. — 608 с.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
6. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов / Иван Павлович Подласый. — М. : Владос, 1999. — 574 с.
7. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение, 1976. — 160 с.
8. Сухомлинський В. А. Вибрані твори у п'яти томах: Т. 2. — К., — «Радянська школа», 1976. — 670 с.
9. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Избр. произведения: В 5 т. — К.: Рад. школа, 1979. — Т. 1. — С. 57—218.
10. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы // Избр. произведения: В 5 т. — К.: Рад. школа, 1980. — Т. 4. — С. 411—656.

Н. Е. Серебровская, Т. В. Березуцкая

Формирование профессиональной пригодности будущих юристов в условиях многопрофильного вуза

Профессиональная деятельность человека, ее эффективность, качество и безопасность в значительной степени определяются пригодностью индивида к обучению конкретной профессии (или группе профессий), а также к определенной профессиональной деятельности, то есть к успешному освоению совокупности специальных знаний, навыков и умений и эффективной их реализации в условиях

конкретной деятельности. Недостаточная пригодность к профессиональному обучению и деятельности часто приводит к снижению учебно-профессиональной мотивации, продуктивности обучения, к отчислению из учебного заведения, образовательным конфликтам, неудовлетворенности избранной профессией, внутриличностным кризисам и т. д. [5].

При всем разнообразии подходов к определению сущности профессиональной пригодности большинство авторов понимают *под профессиональной пригодностью* совокупность индивидуальных особенностей человека, влияющих на успешность освоения какой-либо трудовой деятельности и эффективность ее выполнения [1].

Она отражает реальный уровень развития профессионально значимых качеств для конкретной деятельности, которые формируются и проявляются на этапах жизненного и профессионального пути. К их числу относятся качества, характеризующие особенности трудового воспитания и обучения, профессиональной подготовленности, психологической структуры личности, состояния здоровья и физиологических функций, физического развития, которые определяются требованиями профессии [3].

Однако, к настоящему времени еще не сформирована единая точка зрения по вопросу структурных составляющих профессиональной пригодности будущих юристов. С нашей точки зрения, это отрицательно влияет на решение многих важных задач качества отбора, качества подготовки профессиональных кадров и качества использования их в новых социально-экономических условиях.

В контексте рассматриваемой проблемы необходимо обратить внимание на следующие существенные обстоятельства:

– во-первых, социальная значимость труда юриста в разных сферах предъявляет к специалисту, его морально-психологическому статусу, личностному развитию, знаниям, умениям и навыкам жесткие требования, несоответствие которым во многом снижает его пригодность к эффективной профессиональной деятельности.

В то же время формирование пригодности будущего юриста к эффективному выполнению профессиональных обязанностей определяется не только стратегией и тактикой обучения в вузе, но и учебно-профессиональной мотивацией студента, желанием и умением решать различные учебно-профессиональные задачи;

— во-вторых, понятие «профессиональная пригодность» является основным понятием, которое раскрывает сущность и практическое значение адаптации человека к реальной трудовой деятельности и его способность решать профессиональные юридические задачи в разных условиях;

— в-третьих, профессиональная пригодность будущего юриста отражает развитие профессионально значимых качеств человека, определяющих эффективность деятельности в конкретных профессиональных сферах.

— в-четвертых, разные сферы профессиональной деятельности будущего специалиста в области юриспруденции предъявляют различные требования к содержанию и структуре профессионально значимых качеств. Здесь важно выявление их динамики формирования у студентов в ходе образовательного процесса в течение всех лет обучения в вузе, что позволяет судить об уровне психологической готовности выпускников решать профессиональные юридические задачи.

С нашей точки зрения, психологические аспекты проблемы профессиональной пригодности будущего юриста определяются возможностью ее рассмотрения как *процесса* формирования особого свойства будущего специалиста в области юриспруденции — пригодности к труду в конкретной деятельности (юридической) или, возможно, как *регулятора* развития личности юриста — профессионала, его становления и реализации, как *результата*, достижения определенного уровня развития этого свойства, конкретной степени соответствия выпускника вуза требованиям будущей профессиональной юридической деятельности.

Таким образом, сущность категории профессиональной пригодности будущего юриста заключается в том, что она отражает:

— выбор юридической деятельности (профессии юриста), наиболее полно соответствующей склонностям и способностям конкретного человека;

— удовлетворение интереса к выбранной профессии и удовлетворенность процессом и результатами юридического труда;

— меру оценки эффективности, надежности, безопасности выполнения юридических функций, индивидуальную меру результативности юридического труда;

— одно из проявлений социального (профессионального) самоо-

пределения личности юриста, ее самоутверждения, самореализации, самосовершенствования в профессии;

— развитие «Я-концепции», зарождение и становление образа «Я — юрист-профессионал» и стремление к достижению эталонной модели профессионала [3].

Профессиональная пригодность не является врожденным качеством, она формируется в процессе обучения и последующей профессиональной деятельности и во многом зависит от стремлений и желаний человека. Поэтому формирование ее носит строго индивидуальный характер [4].

Процесс формирования профессиональной пригодности рассматривается нами как система, компонентами которой выступают данные психологического анализа деятельности будущего юриста. В систему входят четыре функционально связанные между собой подсистемы: профориентация, профотбор, профподготовка и профадаптация. Понимание профессиональной пригодности как соответствия между человеком и профессией юриста ставит в центре внимания личность во всем многообразии свойств и качеств, изучение и развитие ее как субъекта познания, общения и труда [2].

Профессиональная пригодность будущего юриста, формируясь в реальной учебной и учебно-профессиональной деятельности, отражает и развивает способности, личностные черты и профессионально важные качества студента, располагает к освоению новых видов деятельности и проявлению творчества в обучении. Следовательно, можно говорить о прогнозировании на этой основе успешности будущей профессиональной юридической деятельности.

К этому следует добавить высказывание Климова Е. А. о том, что «у человека не может быть полностью готовой профессиональной пригодности до того, как он практически включился в профподготовку и соответствующую трудовую деятельность (способности формируются в деятельности). В то же время некоторые необходимые слагаемые пригодности к профессии могут быть сформированы именно заблаговременно» [6, с. 83].

Таким образом, мы считаем, что качество профессиональной подготовки будущих юристов в условиях многопрофильного вуза определяется особенностями образовательных условий, необходимостью специальной практической ориентации обучения и реализации запро-

са современного общества на компетентных и конкурентоспособных специалистах в области юриспруденции.

На наш взгляд, наиболее значимыми социальными факторами, которые необходимо учитывать в процессе построения профессиональной подготовки в вузе при формировании профессиональной пригодности будущего юриста — это: динамизм и мобильность условий жизнедеятельности во всех профессиональных сферах; колоссальное расширение потока разнообразной информации, в которой сложно ориентироваться будущему специалисту; психологическое значение социального статуса и самоутверждения специалиста в области юриспруденции, определяющих повышение требований к условиям и содержанию самых разных видов деятельности, в том числе и профессиональной юридической деятельности.

При всех отмеченных выше обстоятельствах, как нам представляется, именно студенческий возраст оптимален для выявления интересов и приоритетов в профессиональном становлении будущего юриста, для целенаправленного развития профессионально значимых качеств личности студента, а значит и для формирования его профессиональной пригодности к будущей юридической деятельности.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Ананьев Б. Г.* О соотношении способностей и одаренности. Проблема способностей / Под ред. В. Н. Мясишева. М.: АПН РСФСР, 1962.
2. *Анциупов А. Я., Шитлов А. И.* Словарь конфликтолога, 2009 г.
3. *Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. — М.: ПЕР СЭ, 2001 — 511 с.
4. *Душков Б. А., Королев А. В., Смирнов Б. А.* Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика, 2005 г.
5. *Карпов А. В.* Психологический анализ трудовой деятельности. — Ярославль, 1988.
6. *Климов Е. А.* Психология профессионала. Психологи Отечества. — М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

Третья секция

Социально-культурные, медицинские и правовые аспекты деятельности психолога в системе образования

Е. В. Борусяк

Здоровьесбережение участников образовательного процесса вуза

В современном мире вопрос здоровьесбережения участников образовательного процесса остается актуальным. Важным показателем благополучия общества и государства, отражающим настоящую ситуацию и дающим прогноз на будущее, является состояние здоровья молодежи.

Одним из важнейших средств повышения эффективности образования на научно-теоретическом уровне считается здоровьесбережение. По мнению Ф. Бэкона, крепкое здоровье содействует успеху деятельности, а слабое — препятствует ее развитию.

По мнению Т. В. Никулиной, здоровьесбережение в образовательном пространстве представляет собой процесс сохранения и укрепления здоровья, направленный на преобразование интеллектуальной и эмоциональной сфер личности студента, повышение ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих на основе осознания студентом личной ответственности [5].

Разработкой здоровьесберегающих технологий, принципов обучения студентов занимались Э. Н. Вайнер, Э. М. Казин, Г. А. Калачев и др. Значимость здоровьесберегающих педагогических систем вузов доказали В. Н. Ирхин, И. В. Ирхина и др.

Преподаватели и студенты испытывают воздействие разнообразных стрессовых факторов, к числу которых относятся психоэмоциональные, социально-бытовые, производственные, вызывающие обострение или осложнение психосоматических болезней (псориаз, нейродермит, расстройство желудочно-кишечного тракта, заболе-

вания сердечно-сосудистой системы). В этих условиях важно обратить внимание на повышение эффективности усвоения студентами большого потока информации, на уровень адаптации к повышенным стрессовым нагрузкам, а также на профессиональные заболевания преподавателей (на-пример, синдром эмоционального выгорания), влияющие на их здоровье и профессиональную эффективность.

Здоровье участников образовательного процесса зависит от внешних и внутренних воздействий на их психику и организм. Существует 3 группы факторов, влияющих на здоровье участников образовательного процесса: 1) гигиенические, средовые факторы; 2) организационно-педагогические факторы; 3) психолого-педагогические факторы.

Возможности психики противостоять психотравмирующим воздействиям у всех людей разные. Каждый по-своему применяет механизмы психологической самозащиты, вскрывает психологические резервы в стрессовой ситуации, не всегда осознавая, чем может закончиться для здоровья и разрешения ситуации их безграмотное использование. Для сохранения здоровья у студентов и преподавателей необходимо нейтрализовать негативное влияние внешних и внутренних средовых факторов на их психосоматическое здоровье, организовать их психологическое сопровождение, целью которого должно стать снижение психологической напряженности в образовательно-воспитательном процессе, развитие когнитивной и коммуникативной компетентности, конструктивных копинг-стратегий в стрессовых ситуациях, повышение потенциальных возможностей самореализации студентов в образовательном процессе. Здоровый преподаватель и студент могут максимально реализовать себя в образовательной и профессиональной деятельности, раскрыть свои личностные потенциалы: разума, воли, чувств, тела, общественный потенциал, креативный и духовный.

На эффективность образовательной и профессиональной деятельности участников образовательного процесса влияет целый комплекс внешних и внутренних условий: темп образовательной и профессиональной деятельности, психологический климат в студенческом и преподавательском коллективе, психосоматическое здоровье студентов и преподавателей, здоровьезатратность (здоровьесбережение) в процессе их деятельности, потенциал их личности и др.

Успешность образовательной и профессиональной деятельности участников образовательного процесса зависит от структуры и уровня когнитивного, эмоционального, креативного и других компонентов здоровья. Когнитивный компонент здоровья включает в себя самооценку физического и психического состояния, самооценку уверенности в себе, самооценку знаний о здоровье и здоровом образе жизни, самооценку собственного образа жизни. К показателям эмоционального компонента здоровья относят позитивное эмоциональное состояние, определяющееся хорошим самочувствием, активностью, радостным настроением, и негативное эмоциональное состояние, связанное с тревожностью, фрустрацией, агрессивностью, ригидностью.

Здоровьесбережение участников образовательного процесса предусматривает:

- проведение мониторинга здоровья студентов и преподавателей для получения данных о реальном уровне психосоматического здоровья;

- проведение психопрофилактической работы с участниками образовательного процесса;

- включение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий;

- развитие у студентов и преподавателей здоровьесберегающего поведенческого стереотипа (культуры здоровья);

- обеспечение соблюдения санитарно-гигиенических норм образовательной и профессиональной деятельности (оптимальное расписание учебных занятий, световой, тепло-вой, воздушный режим, режим питания);

- повышение компетентности участников образовательного процесса в области здоровьесбережения и здоровьесформирования;

- организация спортивно-оздоровительных мероприятий, способствующих укреплению здоровья студентов и преподавателей;

- формирование благоприятного микроклимата в студенческом и преподавательском коллективе, обеспечивающего укрепление их психического здоровья;

- формирование у студентов и преподавателей потребности в здоровом образе жизни и регулярных занятиях физической культурой.

По Н. К. Смирнову, в образовательном процессе необходимо ис-

пользовать здоровьесберегающие технологии (приемы, формы, методы организации обучения) с тем, чтобы оберегать здоровье учащихся и преподавателей от неблагоприятного воздействия факторов образовательной среды, воспитывать у учащихся культуру здоровья, личностные качества, способствующие его сохранению и укреплению, формировать представление о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [6].

Выделяют три основные группы здоровьесберегающих технологий, применяемых в образовательном процессе:

- 1) технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса;
- 2) технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников;
- 3) разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на лекциях преподавателями.

Среди здоровьесберегающих технологий важное значение имеют технологии личностно-ориентированного обучения, учитывающие особенности студентов и направленные на раскрытие их личностного потенциала. К таким технологиям относятся технологии практической деятельности (деловые и ролевые игры, упражнения, тренинги), дифференцированного обучения, обучения в сотрудничестве.

Преподаватель, стремящийся раскрыть способности студентов и поддержать их психосоматическое здоровье, создаст доброжелательную обстановку на лекциях, по возможности уделит внимание каждому их высказыванию, позитивно отреагирует на желание студентов выразить свою точку зрения, тактично исправит допущенные ошибки.

Преподавателям вуза, освоившим здоровьесберегающие технологии, легче и интереснее работать, поскольку исчезает проблема учебной дисциплины и происходит раскрепощение как его самого, так и студентов.

На эффективность деятельности и психосоматическое здоровье студентов и преподавателей негативное влияние оказывает стресс, поэтому у них возникает необходимость обращения за консультативной помощью к специалистам (психологам, психотерапевтам, психиатрам и др.). В настоящее время в некоторых вузах действует служба психологической помощи, которая дает возможность полу-

читать своевременную бесплатную помощь профессионалов. Специалисты предложат эффективные технологии коррекции неблагоприятных психофизиологических состояний, помогут участникам образовательного процесса выработать устойчивость к стрессу. К таким научно обоснованным технологиям управления стрессом относятся эффективные методы психофизической саморегуляции: релаксация (психомышечная, дыхательная и прогрессивная), тренировки (идомоторная, визуомоторная и аутогенная), медитация, биологическая обратная связь, техника позитивного мышления, техника визуализации образов (например, полета, огня, воды и т. д.) и другие техники.

Итак, образовательная и профессиональная деятельность участников образовательного процесса связана с большим количеством людей и сопровождается стрессовыми ситуациями, которые могут как позитивно, так и негативно воздействовать на их деятельность и здоровье. В стрессовых ситуациях студентам и преподавателям важно обращаться к практическим психологам, которые научат выстраивать собственную антистрессовую поддержку, позволяющую улучшить психосоматическое здоровье участников образовательного процесса и повысить эффективность их деятельности. Здоровьесбережение участников образовательного процесса вуза позволит поддержать их психосоматическое здоровье и повысить эффективность образовательной и профессиональной деятельности.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Абаскалова, Н. П.* Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз»: специальность 13.00.01 — общ. педагогика, история педагогики и образования [Текст] : дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук / Н. П. Абаскалова ; науч. конс. А. Н. Орлов, А. Г. Щедрина; Барнаульский государственный педагогическом ун-т. — Барнаул, 2001. — 367 с.

2. *Алексеева, Е. В.* Педагогические условия формирования здорового образа жизни у школьников на основе аксиолого-компетентностного подхода : специальность 13.00.01 — общ. педагогика, история педагогики и образования [Текст] : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Е. В. Алексеева ; науч. рук. О. С. Гладышева; Нижегород. ин-т развития образования. — Н. Новгород, 2006. — 210 с. : ил.

3. *Глебова, Е. И.* Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза: специальность 13.00.01 — общ. педагогика, история педагогики и образования [Текст] : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Е. И. Глебова. — Екатеринбург, 2005. — 182 с.

4. *Масленников, В. Ш.* Методологические и теоретические основы воспитания студентов ССУЗ в условиях модернизации образования [Текст] : монография / В. Ш. Масленников. — Казань: ИСПО РАО, 2004. — 148 с.

5. *Никулина, Т. В.* Управление развитием здоровьеориентированной воспитательной системы вуза : специальность 13.00.08 — теория и методика профессионального образования [Текст] : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Т. В. Никулина; науч. рук. И. В. Ирхина; Белгородский государственный университет. — Белгород, 2011. — 236 с.

6. *Смирнов, Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе [Текст] / Н. К. Смирнов. — М.: АПК и ПРО, 2002. — 121 с.

Г. С. Голошумова

Становление и развитие инновационного потенциала психолога в социокультурном пространстве

В современных условиях развития образования инновационная деятельность психолога закономерна и необходима. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что модернизация и инновационное развитие — единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам.

В контексте рассматриваемой проблемы целесообразно остановиться на сущностной характеристике таких понятий, как «новшество», «нововведение», «инновация», «инновационный потенциал психолога».

Новшество обычно понимается как элемент психолого-педагогической действительности, который в представленном виде, в данном

качестве еще не встречался. Нововведение — своеобразный носитель новшества, средство его распространения, донесения до практики (новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т. д.). Укореняясь в практике, нововведение, несущее в себе новшество (или комплекс новшеств), меняет, трансформирует, обновляет практику, делая ее более эффективной. Инновация — это распространение новшеств в психолого-педагогической практике [1].

По мнению В. И. Загвязинского, новое в психологии и педагогике — это не только идеи, подходы, методы и технологии, которые раньше не использовались, но и весь комплекс данных элементов образовательного процесса. Это несет на себе прогрессивное начало, что позволяет в условиях, которые меняются, довольно эффективно решать задачи образования. В трактовке автора «новое» фактически совпадает с понятием «прогрессивное».

Исследователь проблематики психолого-педагогических новшеств Р. Н. Юсуфбекова определяет новизну как содержание возможных изменений деятельности, которые развивают теорию и практику обучения. Это содержание может касаться и психологической деятельности в целом, и отдельных ее составляющих [4].

Большинство ученых, аналогично исследованиям Р. Н. Юсуфбековой, дают более широкое понятие образовательной инновации, понимая под ней процесс создания, освоение, использование и распространение нового. Часть же исследователей, которые занимаются данной проблематикой, дают более строгое определение образовательной инновации, понимая под этим только деятельность по созданию нового. Процессы же освоения, использования, распространения нового не рассматриваются ими как собственное инновационные.

Обобщая взгляды М. Ю. Олешкова и В. М. Уварова на проблему развития инноваций в образовании, можно заключить, что «инновация — существенный элемент развития образования, выражающийся в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества» [3, с. 12].

В рамках инновационной деятельности выделяет М. М. Поташ-

ник три вида новшеств: модификационное, комбинаторное и радикальное (новаторское) [2, с. 204].

Модификационное новшество предполагает видоизменение, модернизацию (обновление), совершенствование, рационализацию, оптимизацию чего-то, что уже было известно, что имеет аналог или прототип.

Комбинаторное новшество создается путем первоначального разделения, расчленения какого-то целостного опыта или его конечных продуктов на части, компоненты, элементы, а затем соединения этих частей в иных, чем прежде, порядке, структуре, сочетаниях и соотношениях для создания нового целого.

Радикальное (новаторское) новшество предполагает создание такой образовательной практики, которой не было прежде, то есть того, что не имеет ни аналогов, ни прототипов.

Анализ теории и практики наглядно свидетельствует, что в настоящее время большинство новшеств, разрабатываемых или осваиваемых образовательными учреждениями, являются модификационными или комбинаторными и чаще всего — ретроинновациями, то есть тем, что уже частями или целостно, но было описано где-то. Новизна носит лишь относительный характер.

Инновационность всегда была свойственна развитию психолого-педагогической действительности. Инновационные процессы в теории и в образовательной практике заметно активизировались в начале XX в., когда в связи с быстрым развитием науки и техники и социальными катаклизмами усилился интерес к становлению, к созданию культуротворческих образовательных учреждений, к организации учебного процесса на основе культурологической парадигмы.

Если рассмотреть инновационный процесс как целенаправленную комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новых элементов системы, вызывающих ее переход из одного стабильного состояния в другое [3], то можно сказать, что инновационная деятельность психолога осуществляется по различным направлениям, затрагивая все аспекты функционирования образовательного учреждения: содержание образования в различных типах учебных заведений; технологии, принципы, методы, формы, приемы и средства обучения и воспитания; организацию учебно-воспитательного процесса; систему управления.

Условием успешного протекания инновационных процессов в образовании является высокий уровень инновационного потенциала психолога. Рассматривая сущностную характеристику понятия «потенциал» как источник, возможность, средство, запас, то, что может быть приведено в действие, использовано для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи, мы определяем инновационный потенциал педагога как совокупность профессиональных личностных качеств личности, определяющую готовность педагога совершенствовать образовательную деятельность с учетом социокультурных преобразований в обществе.

Главной преградой для внедрения образовательных инноваций в практику служит качественное состояние психолого-педагогических кадров. В данном аспекте важно обратить внимание на развитие в социуме таких необратимых процессов как информатизации общества, расширение влияния информационно-коммуникационных технологий, углубления международных контактов, межэтнического взаимодействия, смена ценностных ориентаций молодежи и т. д., которые предъявляют все более высокие требования к уровню социокультурной составляющей профессионализма современного психолога. Поэтому для успешного проведения инновационной политики на основе социокультурной парадигмы, для реализации своего инновационного потенциала психолог должен обладать следующими характеристиками: информационной культурой для успешного внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий; научной культурой для проведения мониторинговых исследования в процессе инновационной деятельности; культурно-творческой способностью генерировать и продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в практических формах, в конкретной деятельности; культурно-эстетической развитостью и образованностью, что предполагает интеллектуальную и эмоциональную развитость и высокий уровень культурной грамотности психолога, открытостью к новому, что базируется на толерантности личности и гибкости мышления.

Таким образом, развитие инновационного потенциала психолога — сложный интегративный процесс проблемно-ориентированного учебного поиска по созданию, разработке, освоению, использованию новшеств. Инновационность потенциала определяется нацеленно-

стью психолога на решение новых нестандартных профессиональных задач. Среди условий, обеспечивающих развитие инновационного потенциала психолога, можно выделить следующие: инициирование процесса ценностного осмысления психологами собственного профессионального опыта; включение психологов в целенаправленный практико-ориентированный поиск на основе культурологической парадигмы, моделирования, анализа и коррекции реальной инновационной деятельности образовательного учреждения; научно-методическое сопровождение развития инновационного потенциала психолога в процессе непрерывного профессионального образования.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Загвязинский В. И.* Исследовательская деятельность педагога: Учебное пособие для вузов [Текст] / В. И. Загвязинский. — М.: Академия, 2010. — 264 с.

2. *Поташиник М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие [Текст] / М. М. Поташиник. — М.: Центр педагогического образования, 2009. — 342 с.

3. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] / сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. — Екатеринбург: НТФИРРО, 2006. — 128 с.

4. *Юсуфбекова Р. Н.* Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании [Текст] / Р. Н. Юсуфбекова. — М.: Академия, 1991. — 420 с.

М. С. Другов

Формирование здорового способа жизни: психологический аспект

Актуальность. Проблема формирования здорового образа жизни в последнее время приобрела особенную актуальность, поскольку рассматривается как залог и перспектива сохранения украинской нации, дальнейшего ее продвижения в сфере обогащения духовного, материального потенциала человечества.

Еще в 1981 году мадридская конференция министров здравоохранения европейских стран признала приоритетным образовательным направлением сохранение и укрепление здоровья населения. В 1988 году Комитет министров стран-членов Совета Европы разработал подробные рекомендации относительно внедрения курсов из здравоохранения во все звенья образовательных заведений этих стран. Украина активно переняла мировые тенденции относительно улучшения состояния здоровья населения через образование.

Состояние научного изучения проблемы исследования. В отечественной психологической науке огромный вклад относительно исследования вопросов здорового способа жизни осуществил В. Бехтерев, Б. Братусь, В. Дорфман, Д. Леонтьев, Ю. Орлов и др. В контексте проблемы исследование внимание привлекают научные поиски В. Казначеева и Е. Спирина. Ученые разработали концепцию «космопланетарного феномена человека».

Изложение основного материала исследования. В контексте проблемы исследования важно подчеркнуть, что не существует здорового образа жизни как отдельной формы жизнедеятельности индивида вне его жизни в целом. Тенденции относительно абсолютизации здорового образа жизни, а именно: превращение его в самостоятельный феномен, деформируют понимание самой сущности проблемы. Современная научная парадигма презентует формирование здорового образа жизни молодежи как актуальную психолого-педагогичну проблему.

Цель статьи — проанализировать разнообразные подходы в сфере психологической науки относительно формирования здорового способа жизни, а также исследовать взгляды ученых, которые являются основой для формирования здорового способа жизни.

В процессе исследования проблемы здорового образа жизни особый интерес представляют научные разработки академика В. Бехтерева. На страницах научных исследований ученый отстаивал мысль, что в процессе борьбы личности за свободу реализуется и ее борьба за собственное здоровье, его гармоничное развитие. Смысловой компонент научной книги В. Бехтерева «Личность и условия ее развития и здоровья» направляется на обоснование факторов влияния на личность, которые, по мнению ученого, есть главными во время формирования здорового образа жизни молодежи, а именно: биологического (влияние наследственности) и социального (влияние

воспитания). Ученый утверждал, что даже с благоприятной наследственностью и жизненными условиями индивид может быть нездоровым в результате негативного влияния воспитания, воспитательных условий, в которых находился в раннем детстве [2. С. 43]. Вышесказанное свидетельствует, что В. Бехтереву характерен социоцентризм сознания.

В контексте проблемы исследования заслуживает детального изучения научный подход относительно рассмотрения формирования здорового образа жизни молодежи, который синтезирует гуманитарные и естественные подходы и исследует ценностные ориентации в контексте отмеченной проблемы. Среди ведущих представителей этого направления стоит отметить таких ученых, как: Б. Братусь, В. Дорфман, Д. Леонтьев, Ю. Орлов [3], [5], [8], [9].

Привлекают внимание научные выводы М. Бердяева относительно того, что гармония в природе и обществе является объективной закономерностью движения и развития общей субстанции, при этом ученый отмечал, что это равновесие постоянно нарушается, в противовес природе, которая способна воссоздаваться, иногда медленно. М. Бердяев утверждал, что воспитание чувства гармонии, стремления к сохранению общечеловеческих ценностей, соотношения нравственности и политики — очень важные задания духовного развития личности и его «оздоровления» [1].

В процессе научного поиска необходимо проанализировать концепцию «космопланетарного феномена человека», согласно которой В. Казначеев и Е. Спирин предлагают различать здоровье целой популяции и здоровья отдельного человека. По мнению ученых, «здоровье индивида является динамическим процессом сохранения и развития его социально-естественных... функций, социально-трудовой, социокультурной и творческой активности при максимальной длительности жизненного цикла» [11. С. 17- 19]. Ученые утверждают, что это развитие предусматривает усовершенствование психофизиологических, социокультурных и творческих возможностей людей [11]. Вышеупомянутое дает основания утверждать, что основным критерием здоровья является производительность не только отдельного индивида, но и общества в целом в течение длительного времени, его участие в глобальных процессах окружающей среды.

Исследуя психологический аспект формирования здорового об-

раза жизни молодежи, считаем необходимым остановиться на основных теоретических и практических методах формирования психического здоровья через формирование здорового образа жизни [6]. В контексте проблемы исследование привлекает внимание научная работа А. Каткова «Управление здоровьем населения через формирование психического и психологического здоровья», в которой ученый доказал, что через здоровый образ жизни можно достичь психического равновесия [6].

В процессе научного поиска было установлено, что современные процессы глобализации, социальные, политические и экономические кризисы общества негативно влияют не только на физическое, но и на психологическое здоровье людей. Учитывая отмеченное, современные научные исследования направляются на поиск путей решения причин разрушения психики, анализ состояния психологического здоровья современной молодежи. В таком смысле привлекают внимание научные разработки Ю. Полищука, в которых ученый определил предпосылки разрушения психического здоровья молодого поколения [10]; Н. Колотий, которая детально охарактеризовала и оценила психологическое здоровье подростков в условиях общеобразовательного учебного заведения; обосновала и реализовала подход к изучению психологического здоровья учеников с учетом возрастных закономерностей становления индивида; выделила типы и уровни психологического здоровья на основе определенных критериев [7]. Нельзя оставить без внимания научные исследования таких ученых-психологов, как В. Торохтий (определил уровни психологического здоровья семьи) [13], Б. Братусь (определил уровни психологического здоровья индивида относительно уровней функционирования психического аппарата) [4], В. Тернопольска (раскрыла взаимосвязь между психическими процессами и социальной ответственностью в структуре личности); обратила внимание на психические состояния и саморегуляцию личности как основу здорового образа жизни [12].

Следовательно, вышеупомянутое дает основания утверждать, что согласно научных трудов ведущих психологов между гармоничным развитием индивида и его психологическим здоровьем существует тесная взаимосвязь.

Вывод. Следовательно, в процессе научного познания было выяснено, что проблема формирования здорового способа жизни моло-

дежи занимает важное место в психологической научной литературе. Во время анализа психологической парадигмы относительно проблемы исследования нами были выяснено, что целостность человеческой личности проявляется, в первую очередь, во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма. Огармоническое сочетание психологического и физического аспектов в структуре современного молодого человека обеспечивает повышение уровня его здоровья.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Бердяев Н. А.* О человеке, его свободе и духовности : Избр. тр. / Ред.-сост. : Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская; Академия пед. и социал. наук, Моск. психолого-социал. ин-т / Н. А. Бердяев. — М. : Моск. психолого-социал. ин-т : Флинта, 1999. — 311 с. — Библиогр. : с. 305 — 309.
2. *Бехтерев В. М.* Личность и условия ее развития и здоровья / В. М. Бехтерев — [2-е изд.]. — СПб., 1905. — 43 с.
3. *Братусь Б. С.* Аномалии личности / Б. С. Братусь. — М. : Мысль, 1988. — 301 с. — Цитированная лит. : с. 293 — 300.
4. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. — 1997. — № 5. — С. 3 — 19.
5. *Дорфман Л. Я.* Детерминированность свободы человека / Л. Я. Дорфман // Психология с человеческим лицом : Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. — М., 1999. — С. 144 — 145.
6. *Катков А. Л.* Управление здоровьем населения через формирования психического и психологического здоровья / А. Л. Катков // Валеология : Медико-психологические аспекты формирования здорового образа жизни. — Киев, 1999. — С. 82 — 83.
7. *Колотій Н. М.* Психологічне здоров'я підлітків та його оцінка в умовах загальноосвітнього навчального закладу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : зі спеціальності 19.00.07 / Наталія Миколаївна Колотій. — Х., 2003. — 165 с.
8. *Леонтьев Д. А.* Очерк психологии личности : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1997. — 64 с. — Библиогр. : с. 63 — 64.
9. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю. М. Орлов — М. : Просвещение, 1990. — 286 с.

10. *Поліщук Ю. Й.* Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : зі спеціальності 13.00.05 «соціальна педагогіка» / Ю. Й. Поліщук. — Тернопіль : ТНПУ, 2005. — 430 с. — Библиогр. : с. 385—430.

11. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студ. вузов / Васильева Ольга Семеновна, Филатов Филипп Робертович. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 352 с.

12. *Тернопільська В. І.* Психологія для старшокласників : навч. посібник / В. І. Тернопільська. — К. : Центр навч. л-ри, 2004. — 272 с. — Бібліогр. : в кінці розділів.

13. *Трохий В. С.* Психологическое здоровье семьи и пути его изучения / В.С. Трохий // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 1996. — № 3. — С. 36—44.

И. В. Зеленова

Правовые аспекты деятельности психолога в системе образования

Современная психология является эффективным инструментом, направленным на помощь гражданину в реализации его личностного потенциала в рамках образовательной системы Российской Федерации.

Целью данной статьи является анализ законодательства Российской Федерации, регулирующего деятельность психолога в образовательной сфере.

Основными нормативными документами, определяющими деятельность психолога в системе образования являются международные акты, Конституция РФ, Трудовой кодекс РФ, Федеральный закон РФ «Об образовании», другие нормативные правовые акты, а также ведомственные документы.

В целях развития и совершенствования психологической помощи участникам образовательного процесса создаются службы практической психологии.

В соответствии с ведомственными нормативными правовыми актами, служба практической психологии — это организационная структура, в состав которой входят педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психолого-педагогические и медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения, подразделения высших учебных заведений, учебно-методические кабинеты и центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.

Служба способствует раскрытию личностного потенциала на всех этапах непрерывного образования, развитию у обучающихся, воспитанников творческих способностей, созданию у них позитивной мотивации к обучению.

К основным направлениям деятельности службы практической психологии относятся: психологическое просвещение, профилактика, диагностика, коррекция и консультативная деятельность.

Деятельность службы обеспечивается органами управления образованием, в ведении которых находятся образовательные учреждения. Координация деятельности службы осуществляется соответствующим структурным подразделением Министерства образования России. Служба работает в тесном контакте с учреждениями и организациями Российской академии образования, здравоохранения, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел и прокуратуры, общественными организациями, оказывающими образовательным учреждениям помощь в воспитании и развитии обучающихся, воспитанников.

Все образовательные учреждения несут в установленном законодательством Российской Федерации порядке ответственность перед органами государственной власти, органами местного самоуправления за соответствие применяемых форм, методов и средств организации образовательного процесса, коррекционно-реабилитационной и оздоровительной работы возрастным психофизиологическим особенностям, способностям, интересам, требованиям охраны жизни и здоровья детей.

Психологи, работающие в системе образования имеют право по-

вышать квалификацию в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, а также в учреждениях повышения квалификации, проходить медицинское обследование за счет средств работодателя, пользоваться правами и льготами в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, а также дополнительными льготами, предоставляемыми в регионе.

Работодатели образовательных учреждений также определяют виды и размеры надбавок, доплат и других выплат стимулирующего характера в пределах средств учреждения, направляемых на оплату труда.

В своей профессиональной деятельности психолог обязан руководствоваться Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральным и региональным законодательством, международными и российскими нормативными правовыми актами в области защиты прав детей, рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции, оказывать психолого-педагогическую помощь работникам образования, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений, родителям, законным представителям несовершеннолетних в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, обеспечением индивидуализированного подхода к детям, хранить профессиональную тайну, постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

Конституция России предусматривает право каждого на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, защиту своей чести и доброго имени. Данная норма имеет непосредственное отношение к профессиональной деятельности психолога в системе образования.

При осуществлении своей профессиональной деятельности психолог должен основываться на нормах профессиональной этики.

В соответствии с Этическим кодексом психолога, этика психолога основывается на общечеловеческих, моральных и нравственных ценностях. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, и при которых усилия психолога приносят реальную пользу.

Сведения о результатах психологического обследования, об особенностях личности, о наличии психического и иных расстройствах организма, а также иные сведения личного характера, ставшие известными психологам при оказании психологической помощи, являются профессиональной тайной, охраняемой законом.

Психологи, которым в установленном порядке переданы сведения, составляющие профессиональную тайну, с учетом причиненного ущерба, несут за разглашение профессиональной тайны дисциплинарную, уголовную или гражданско-правовую ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Знакомство с нормативной базой сферы профессиональной деятельности формирует у психолога особый стиль мышления, позволяющий обнаруживать за сложившейся системой понятий, принципов и фактов множество альтернативных вариантов.

Таким образом, исходя из вышеизложенного психологам необходимо иметь четкое представление о структуре законодательства, регулирующего деятельность психологов в системе образования Российской Федерации, что способствует формированию правовой культуры и правосознания.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 года.
2. Федеральный закон «Об образовании» в редакции Федерального закона от 13 января 1996 года № 12-ФЗ с изменениями на 10 июля 2012 года.
3. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 12 марта 1997 г. № 288 «Об утверждении типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии» с изменениями от 10 марта 2000 г., 23 декабря 2002 г.
5. Постановление Правительства РФ от 1 июля 1995 г. № 676 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».
6. Постановление Правительства РФ от 31 июля 1998 № 867 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении

для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи».

7. Приказ Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе министерства образования Российской Федерации» от 22 октября 1999 г. № 636.

8. Этический кодекс психолога принятый 14 февраля 2012 года на V съезде Российского психологического общества.

Ю. Г Мутилина

Экология общения как духовное взаимодействие человека с другими и с самим собой

«Нравственность человека видна в его отношении к слову»

Л. Н. Толстой

Чем богаче мир человека, тем глубже его мысли, и тем более сложных и разнообразных языковых средств он требует. И наоборот: богатство языка усложняет, разнообразит мысленную и духовную жизнь личности.

В настоящее время в научной литературе все большее внимание уделяется исследованию процессов культурного и духовного развития человека, при этом в качестве одного из ключевых элементов его духовной культуры рассматривается речевая культура. Но единый подход к пониманию ее содержанию и сущности не выработан. Речевая культура — не только филологическое понятие, это еще и часть духовной культуры, которая характеризует богатство сознания, степень развитости человека. Речевую культуру следует понимать как систему ценностей, которая определяет отношение человека к языку, его литературным нормам, а также отношения человека к человеку. Культура общения (культура языка) или языковое бескультурье способны возвысить или снизить уровень человеческих взаимоотношений в целом, так как язык и речь самым тесным образом связаны с человеческими эмоциями и разумом. Эта мысль прослеживается

и у И. В. Толстого, который говорит о том, что не существует национального языка и речи без определяющих разум духовных ценностей, которые не могут быть выражены с помощью мата и других форм сквернословия. Нет и не может быть национальных ценностей без чистоты национального языка и воплощающей его речи — двух систем, фиксирующих мироощущение, миропонимание и самоопределение нации. По словам И. В. Толстого, «язык и речь нельзя рассматривать изолированно от духовной жизни нации, ибо духовная жизнь творится посредством языка и речи, существует по преимуществу в языке и речи и хранится ими же».[10]

В последние десятилетия как в России, так и ряде зарубежных стран, все большее внимание уделяется разработке общей теории культуры языка, где на первое место выдвигается речевая деятельность, коммуникация в связи с анализом языковых высказываний говорящих и пишущих, с языковым воспитанием и языковой, коммуникативной компетенциями индивида (Е. В. Архипова, Е. Д. Божович, А. П. Василевич, Т. Г. Винокур, В. Гумбольдт, А. Е. Иванова, Е. М. Лазуткина, А. П. Панфилова, Э. Г. Туманян).

Представители психолингвистики (А. А. Леонтьев, А. В. Петровский, В. В. Давыдов, Н. И. Жинкин, В. П. Зинченко) полагают: «Чтобы стать сформированной цельной личностью, человеку необходимо четко формулировать свое отношение к жизни, свои идеалы, объективно оценивать самого себя. И здесь язык оказывает человеку неоценимую помощь». [4] «Каждый человек, — указывал В. Гумбольдт, — употребляет слово для выражения своей особенной личности».

В языке отражаются своеобразие и уровень культуры личности: ее интеллигентность, широта интересов, воспитанность, эрудиция, этическая и «эстетическая» образованность и др. [4]

Язык рассматривается исследователями как «лингвистический вариант социальной деятельности человека» (Жельвис В. И., 1990), а слово не только преобразует индивидуальное, групповое и коллективное сознание, но и задает программу деятельности и поведения его истолкователям (Дридзе Т. М., 1980). Таким образом, наблюдается взаимосвязь между системой понятий, которой оперирует человек, и его жизнедеятельностью и поведением.[1] Вульгаризация, упрощение, вседозволенность речи, по словам В. К. Харченко, обо-

рачивается не только «болезнью интеллекта», «бедой искаженного сознания», но и определенными поведенческими проявлениями. [11]

Русская культура, по мнению Е. П. Белозерцева, не может рассматриваться без такого феномена как духовность. Более того, ученый считает: «русская культура определяется русской национальной личностью, взятой в той мере, в какой она воплощает в себе национальный дух». Язык недаром признается краеугольным камнем культуры. «Духовная культура сохраняется, передается языком, словом, — замечает Е. П. Белозерцев. — Качество слова в России изначально определялось и оценивалось его святостью, священностью. Слово имело прежде всего сакральное значение. Слово — знак культуры, владение словом — показатель общей культуры». [2, с. 55]

Потребность духовности, «стяжание духа» — одна из главных черт личности. В наше время стоят проблемы экологизации сознания людей, формирования экологической культуры и становления экологической личности. Этой проблемой занимались Э. М. Андреев, Э. В. Гирусов, В. И. Горвая, В. И. Медведев.

Проблемой формирования духовных потребностей занимались Б. С. Братусь, В. М. Назаренко, В. А. Пономаренко. Согласно их позиции, современное экологическое образование должно быть направлено на преодоление сложившихся в обществе стереотипов через формирование духовно-нравственной, экологически грамотной личности и создание условий для ее развития. Роль духовно-нравственных и ценностно-смысловых факторов в формировании сознания, образа жизни человека и его личности широко изучалась Б. С. Братусем, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьевым, В. А. Пономаренко, В. В. Рыжовым. Согласно точке зрения Б. С. Братуся, «человек может быть вполне психически здоровым (хорошо запоминать и мыслить, ставить сложные цели, быть деятельным, руководствоваться осознанными мотивами, достигать успехов, избегать неудач и т. п.) и одновременно быть личностно ущербным, больным (не координировать, не направлять свою жизнь к достижению человеческой сущности, разобщаться с ней, удовлетворяться суррогатами и т. п.)». [3] В. П. Зинченко отметил, что погружение в духовный опыт, изучение его вовсе не означает отказ от реальных достижений научной психологии. Напротив, это приведет к ее обогащению, делает ее более интересной и привлекательной, будет способствовать

повышению психологической культуры, откроет новые горизонты развития. [6]

С позиции Д. А. Леонтьева, духовность — это качественная ступень личностного развития, на которой бытие личности определяется общечеловеческими ценностями и смыслами жизни. В свою очередь, духовная личность — это личность, приобщенная к универсальным духовным ценностям. [7]

К сожалению, в современном мире наблюдается отторжение красоты вообще, в том числе и красоты слова, нравственности, духовности. В настоящее время есть понятие «экология» (она изучается как раздел биологии). Но существует такое понятие как экология души — способность человека противостоять неблагоприятным воздействиям, иначе — социальная экология.

Духовным человек считается в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого общества, способен поступать в соответствии с ними. То есть мы можем утверждать, что духовность — это способность сохранять человеческое в человеке, активное внутреннее стремление к истине, добру и красоте путем самосовершенствования и житнетворчества.

В русский язык варварски вторгся поток иноязычных заимствований, жаргон и различного рода брань. Вследствие этого снизился общий уровень владения языком, особенно среди молодежи. Происходит упрощение речи до однообразия, снижается ее духовность, речь опошляется и, как следствие, опошляются мышление и поведение людей. Яд материцыны отравляет души людей, калечит их нравственность.

К сожалению, в обыденной речи не так уж редко можно услышать грубые выражения, которыми рассказчик пытается заменить (а точнее, не желает подбирать) нормальные слова либо в силу привычки сообразно своему раздраженному, ущемленному самолюбию выражает свое презрительное отношение к окружающему миру.

В настоящее время активно формируется экология культуры — сохранение и возрождение накопленных ценностей. Мы же говорим об экологии общения, которая является показателем уровня духовного развития как личности, так и общества в целом. Согласно нашему определению, экология общения — это природное (естественное), здоровое, экологически чистое, культурное и бережное отноше-

ние к слову, языку, а также духовное взаимодействие человека как с другими людьми, так и с самим собой. Экология общения — это сфера жизни человека, нуждающаяся в очищении, спасении, защите. Прекрасны размышления на эту тему Д. С. Лихачева: «Вернейший способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит».[8] Язык человека — показатель его морального облика, уровня сознания и скрытого от глаз истинного «Я». Поэтому, чтобы сохранить духовно-нравственные ценности народа, необходимо, прежде всего, повысить уровень культуры общения: чтобы то, что мы говорим и, особенно, как мы говорим, перестало быть только личным делом каждого отдельного человека, а стало бы предметом организованных целенаправленных общих усилий по устранению речевого бескультурья.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Андросова О. Е.* Связь основных социально-демографических факторов со спецификой употребления жаргона учащейся молодежью : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 Пенза, 2006.
2. *Белозерцев Е. П.* Образ и смысл Русской школы. — Волгоград: Перемена, 2003. — С. 55.
3. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997, № 5. — С. 9—10.
4. *Глухов В., Ковшиков В.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности. — М.: Изд-во: АСТ, 2007.
5. *Зинин С. И., Курышева И. В.* Диалогическое общение как путь духовного преображения личности: монография / С. И. Зинин, И. В. Курышева ; Нижегород. Фил. Ин-та бизнеса и политики. — Нижний Новгород : НФ ИБП, 2009.
6. *Зинченко В. П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. — С. 19—26.
7. *Леонтьев Д. А.* Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993.
8. *Лихачев Д. С.* «Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет». — Л.: Сов. писатель, 1989.
9. *Рыжов В. В.* Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В. В. Рыжов. — Н. Новгород : Изд-во Нижегородского ун-та. — 1994. — 163 с.

10. Толстой И. В. Язык и нация // Журналистика и культура речи: Сб. научных статей. МГУ. — 1997. — Вып. 2.

11. Харченко В. К. Молодежи о сквернословии // Русский язык в школе. 1997. — № 1. — С. 97 — 101.

Е. М. Огурцова

Здоровьеобеспечение учебной деятельности обучающихся в условиях инновационного образовательного процесса

Народная мудрость гласит: «У здорового человека — много задумок и желаний, а у больного — одно». Бесспорно, что к счастью ведет одна дорога — крепкое здоровье. В последние годы, анализируя состояние здоровья школьников городов, специалисты обращают внимание на рост числа заболеваний, характеризующихся нарушениями в нервно-психическом и физическом развитии. Наиболее значимыми медико-социальными факторами, формирующими нездоровье школьников, специалисты определяют:

— отсутствие реальных предпосылок формирования культуры здоровья в условиях семьи — несоответствие образа жизни подавляющего большинства семей в России принципам здоровьесбережения, слабая мотивация родителей на сохранение и укрепление здоровья всех членов семьи;

— низкая двигательная активность — один из основных факторов риска отклонений в состоянии здоровья. Распространенность низкой двигательной активности среди старшеклассников достигает 72,1 % (среди юношей — 66,5 %, среди девушек — 75,7 %);

— нерациональная организация питания;

— высокая степень стрессовости в ближайшем для ребенка окружении — наличие постоянно действующей стрессовой ситуации в окружении ребенка отрицательно сказывается на состоянии его психического здоровья;

— увеличение тенденции общей задержки физического развития, позднего полового созревания (паспортный возраст сегодняшних подростков отстает на 2 года);

— нездоровые пристрастия и увлечения: курение, алкоголь (особенно пивной среди молодежи), наркотическая и игровые компьютерные зависимости.

Низкий уровень здоровья обучающихся является одной из основных причин возникновения трудностей в образовательном процессе, в слабом усвоении учебного материала, что резко сказывается на качестве образования в целом. Сегодня, как никогда, педагогу необходимы комплексные знания об особенностях развития современного ученика, о его здоровье, методах и технологиях здоровьесбережения и здоровьесформирования, поддержании и восстановлении оптимальной работоспособности в образовательном процессе, а ученику — элементарные знания о себе, своем организме, способах выживания. Современная школа обязательно должна стать школой здоровья.

Перечислим основные направления деятельности школы по реализации здоровьесберегающего подхода в условиях инновационного образовательного процесса.

1. Здоровьесберегающая среда школы включает административный контроль за соблюдением требований СанПиНов, мероприятия по организации качественного питания обучающихся, повышение уровня материально-технической базы школы.

Школьная мебель является важным элементом оздоровительной среды, оказывающей существенное влияние на умственную работоспособность и функциональное состояние ведущих физиологических систем организма учащихся. На современном рынке недостатка в предложениях школьной мебели и детских столов нет, но вот выбрать такой вариант, чтобы и хватило надолго, и удобной была, и места много лишнего не занимала, и при этом еще, чтобы безопасной как экологически, так и механически оказалась, и чтобы по цене была доступной — задача не из простых. Предметно — пространственная среда в школе включает, наряду с ученической мебелью, физкультурно-спортивное оборудование, оснащенность которым позволяет проведение уроков физической культуры с достаточной интенсивностью и эффективную организацию работы спортивных секций.

2. Здоровьесберегающая организация образовательного процесса предполагает контроль за соблюдением гигиенических требований к расписанию, общему объему учебной нагрузки, домашних заданий,

использование различных методик обучения, индивидуальный, дифференцированный подход в обучении, контроль за соблюдением требований к использованию технических средств обучения.

3. Организация внеклассной и внешкольной спортивно-массовой работы в школе включает мониторинг занятости обучающихся, контроль за соблюдением рекомендаций по объему двигательной активности обучающихся, регулярное проведение спортивно-оздоровительных массовых мероприятий: «Дни здоровья», «Папа, мама, я — спортивная семья», акции-протесты «Нет вредным привычкам!», «Путешествие в страну здоровья» и др.

4. Развитие здоровьесберегающей компетентности участников образовательного процесса, формирование ценностного отношения к здоровью, воспитание здорового образа жизни, осознанного здоровьесберегающего поведения — одно из важнейших направлений здоровьесбережения.

Интересные нетрадиционные программы, современные образовательные технологии приводят к увеличению плотности современного урока, повышению уровня его содержания. Существует множество приемов здоровьесбережения, которые помогают избежать однообразия на уроках, монотонности, преждевременной усталости детей. Вот некоторые из них:

— Игровые моменты на уроке (с целью разнообразить виды деятельности и помочь легче усвоить учебный материал);

— Разного рода траектории, по которым дети «бегают» глазами (овалы, восьмерки, зигзаги, спирали).

— Некоторые приемы самомассажа, точечный массаж. Массаж обладает расслабляющим действием и облегчает перенапряжение в любое время.

— Дети, работая на уроке, устают, и им хочется пить. Ребенок пьет воду в тот момент, когда у него возникает в том потребность, делает один — два глотка. Питье воды помогает не только поддерживать водный баланс в организме, но и снимать напряженность и усталость.

— Смена позы на уроке необходима. Ребенку невероятно трудно высидеть на уроке в одной позе все 45 минут, поэтому можно предложить на уроке детям послушать или почитать стоя. Это упражнение длится всего 1—2 минуты, но при этом учебная деятельность

не прерывается, изменяется положение позвоночника, улучшается кровоснабжение, повышается работоспособность.

— Если нужно сконцентрировать внимание детей перед важным и сложным этапом урока, можно проделать упражнение — «ритмирование». При этом ученики в положении стоя или в положении сидя хлопая в ладоши, повторяют предложенный ритм, и только потом приступают к выполнению учебного задания. Упражнение занимает не более одной минуты, при этом включается произвольное внимание, которое дети будут способны удерживать несколько минут, что и нужно на предстоящем этапе урока.

Здоровьесберегающие технологии не отнимают много времени от урока и при этом не только не отвлекают от хода учебного процесса, но, наоборот, делает его более увлекательным и продуктивным. Главное — системность в применении этих приемов и творческий подход к их применению.

5. Работа по развитию здоровьесберегающей компетентности педагогов и родителей предполагает повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах педагогики здоровья: лекции, семинары по различным вопросам роста и развития ребенка, привлечение педагогов и родителей к совместному планированию и проведению работы по воспитанию здорового образа жизни, профилактике вредных привычек.

6. Мониторинг здоровья и эффективности здоровьесбережения включает мониторинг состояния здоровья обучающихся, ведение документации по оценке их здоровья, организацию медико-психолого-педагогического сопровождения обучающихся со школьными проблемами.

Невозможно представить себе работу по сохранению здоровья детей без социально-психологической и логопедической службы. Особую нужду в этих специалистах испытывают первоклассники. Только наличие в школе психолога, логопеда и социального педагога и их совместная деятельность с педагогами позволяет своевременно скорректировать образовательный процесс и определить индивидуальный маршрут сопровождения ученика, реализация которого приводит к успешности в школьной жизни каждого обучающегося.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» здоровье определено как одно из приоритетных направле-

ний системы общего образования. Подчеркивая важность данного направления, в документе отмечено: «Дети проводят в школе значительную часть дня, и сохранение, укрепление их физического, психического здоровья — дело не только семьи, но и педагогов. Здоровье человека — важный показатель его личного успеха. Если у молодежи появится привычка к занятиям спортом, будут решены и такие острые проблемы, как наркомания, алкоголизм, детская безнадзорность».

При решении проблем в области здоровьесбережения школьников необходимо:

— Расширение интеграции содержания и образовательной среды (предметные интеграции знаний о здоровье во все образовательные области, интеграция знаний о здоровье с личным опытом обучающихся и социальной практикой);

— Развитие самообразовательной деятельности обучающихся и педагогов по вопросам сохранения и укрепления своего здоровья за счет поддержки исследовательской и проектной деятельности, активное участие в инновационной и экспериментальной работе;

— Развитие интереса и потребностей учащихся по моделированию здорового образа жизни путем включения их в систему школьного самоуправления;

— Развитие социального партнерства и сотрудничества в вопросах здоровьесбережения.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Шклярова О. А., Шестакова Н. В., Павлович И. Г. Здоровьесберегающее направление в современной школе. — М.: УЦ Перспектива, 2012. — 280 с.

1. Безруких М., Сонькин В., Безобразова В. Здоровьесберегающая школа // Управление школой. — 2005. — № 17 — С. 43.

О. В. Осика, А. В. Кабанков

Альтруизм как социально-психологический феномен

Альтруизм играет важную роль в становлении личности педагога, в его профессиональной деятельности, влияет на состояние семьи и судьбу детей, на жизнедеятельность всего общества.

Одно из объяснений альтруизма дает теория социального обмена: человеческое взаимодействие направляется «социальной экономикой». Мы обмениваемся не только материальными благами и деньгами, но и социальными товарами — любовью, услугами, информацией, статусом. Делая таким образом, мы используем стратегию «минимакс»: минимизируем расходы, максимизируем вознаграждение. Теория социального обмена не утверждает, что мы сознательно рассчитываем на вознаграждение, просто она предполагает, что такие раздумья определяют наше поведение [5].

Вознаграждение, которое мотивирует помощь, может быть внешним и внутренним. Когда фирмы ради улучшения своего корпоративного имиджа выступают спонсорами, или же когда какой-нибудь человек, чтобы получить признание или добиться дружбы, предлагает воспользоваться услугами, выгода есть внешней. Мы даем, чтобы получить. Таким образом, мы больше всего желаем предоставлять помощь тем, кто привлекательнее для нас, чьей симпатии мы добиваемся [5, с. 593]. Польза от предоставления помощи может включать внутренние самовознаграждение. Если вблизи кто-то имеет плохое настроение, как правило, отвечаем эмпатией. Женский крик за окном тревожит и беспокоит. Конечно, если мы не считаем этот крик шутливым розыгрышем, мы никак не можем успокоиться, мы можем попробовать выяснить его причину или же предоставить помощь пострадавшему человеку, уменьшая таким образом свой стресс. Альтруистические поступки также усиливают наше чувство собственного достоинства. Почти все доноры, которых опросила Д. Пильявин во время своего исследования, согласились с тем, что сдача крови «принуждает думать о себе лучше и дает чувство самоудовлетворения» [3].

На основании своих исследований Г. Снайдер, А. Омото и Д. Клери выделили следующие шесть мотивационных блоков, которые объясняют, почему люди по собственной воле предоставляют помощь,

например, присматривая за больными СПИДом: 1) знание: желание лучше понимать людей или чему-то научиться; 2) карьера: расширить перспективы получения работы, благодаря приобретенному опыту и связям; 3) социальная приспособленность: стать частью любой группы; 4) защита своего я: уменьшение чувства вины или решение личных проблем; 5) возростание уважения: укрепление чувства собственного достоинства и уверенности в себе; 6) выражение ценностей: действия в соответствии с общечеловеческими ценностями и забота о других [4].

Так как лишь функция выражения ценностей дает объяснения альтруизма, подобный анализ приобретений и затрат может выдаться обидным. Однако в защиту этой теории, можно задать следующие вопросы: а разве не благодаря человечности мы получаем удовлетворение от предоставления помощи другим? Разве не благодаря ней наше поведение по большей мере не антисоциальное, а «просоциальное»; разве не поэтому мы ощущаем удовлетворение, когда дарим любовь? Насколько было бы хуже, если бы мы получали удовлетворение только идя за своими собственными интересами.

Б. Ф. Скиннером основательно исследована проблема альтруизма. Мы уважаем людей за их хорошие поступки, считает исследователь, только тогда, когда мы не можем объяснить эти поступки. Мы объясняем поведение этих людей их внутренними диспозициями только тогда, когда нам не хватает внешних объяснений. Когда же внешние причины известны, мы выходим из них, а не из особенностей личности. Однако есть и слабая сторона в теории социального обмена: эта теория отличается недостаточно глубоким объяснением причин поступков людей. Если какая-то учительница из собственной воли решила принять участие в программе повышения квалификации по определенной педагогической дисциплине, так и хочется объяснить ее поведение тем удовлетворением, которое она получает от дальнейшей профессиональной деятельности. Но подобное указание выгоды задним числом ведет к объяснениям по кругу. «Почему она из собственной воли пошла на это?» — «Через внутреннее удовлетворение.» — «А почему вы считаете, что она получила внутреннее удовлетворение?» — «Зачем ей тогда из собственной воли идти на это?» Именно через этот недостаток теория эгоизма — идея о том, что личный интерес мотивирует все поведение, — перестала пользо-

ся таким авторитетом. Чтобы предотвратить подобное циклическое объяснение, нужно рассмотреть вознаграждение и затраты независимо от альтруистического поведения. Если общественное одобрение мотивирует предоставление помощи, то эксперименты должны показать, что когда за предоставлением помощи идет одобрение, помощь усиливается. Более того, анализ затрат и прибылей свидетельствует и о другом. Он указывает на то, что пассивные свидетели, которые наблюдают за тем, как насильник старается затянуть в дом девушку, не являются апатическими. На самом деле, они ощущали сильное потрясение, но были парализованные страхом возможных потерь в случае их вмешательства. Действительно ли люди, которые спасают других, доноры, волонтеры корпуса мира, всегда руководствуются мотивами бескорыстной заботы о других? Или же ими всегда руководят конкретные личные интересы, как, например, снижение дистресса или освобождение от чувства вины? [5]

Психолог Д. Батсон утверждает, что на наше желание предоставлять помощь влияют соображения как эгоистического, так и бескорыстного характера. Огорченные чем-то, мы стараемся облегчить наши страдания, или тем что уклоняемся от неприятных ситуаций, или тем что предоставляем помощь. В тех случаях, когда мы ощущаем благосклонность к кому-то, подчеркивает Д. Батсон, мы также ощущаем эмпатию. Любя, родители страдают, когда страдают их дети [2, с. 91]. Когда мы ощущаем эмпатию, мы обращаем свое внимание не столько на наш собственный дистресс, сколько на страдание других. Истинная эмпатия и сопереживания мотивируют нас помочь другому человеку в его собственных интересах. Такая эмпатия возникает естественным путем. Даже грудные дети одного дня от рождения начинают плакать сильнее, когда слышат, как плачет другой ребенок. И в родовых домах плач одного ребенка иногда вызывает целый хор плачущих голосов. Похоже, что мы появляемся на свет с врожденным чувством эмпатии. Часто дистресс вместе с эмпатией побуждает к действиям по преодолению того или иного кризиса. Д. Найт вместе со своими коллегами из университета штата Аризона показал, что дети от 6 до 9 лет чаще других огорчаются, когда кого-то обижают или кто-то должен терпеть издевательство. После того как дети посмотрели видеофильм о девочке, которая стогрела в костре, они проявляют самое большое великодушие, когда им

предоставляется возможность внести часть заработанных ими, в ходе исследования, денег в пользу детей, которые пострадали от пожара.

Чтобы выделить эгоистическую направленность к уменьшению собственного дистресса от альтруистичной эмпатии исследовательская группа Д. Батсона провела изучение того, что вызывает эмпатия. Исследователи обратили внимание на то, будут ли обеспокоенные люди уменьшать свой собственный дистресс путем избегания ситуации или же они придут на помощь другому человеку. Результаты последовательно свидетельствовали об одном: эмпатия людей в этом случае увеличивается, они по обыкновению предоставляют помощь [5, с. 544].

Другие данные показывают, что истинный альтруизм может существовать исключительно в следующих случаях: 1) эмпатия вызывает предоставление помощи только тогда, когда люди считают, что другие получают необходимую им помощь; 2) люди, у которых возросла эмпатия предоставят помощь даже тогда, когда уверены, что никто не узнает о их помощи. Их участие длится до тех пор, пока человеку не будет предоставлена помощь; 3) люди иногда настаивают на предоставлении помощи пострадавшему, даже когда думают, что их плохое настроение временно вызвано каким-то лекарством депрессивного действия; 4) ощущая, что эмпатия пробуждает альтруизм, люди временами стараются избежать ситуаций, которые вызывают эмпатию. Если подытожить все сказанное, каждый согласится с тем, что некоторые действия по предоставлению помощи есть сугубо эгоистическими (чтобы заслуживать одобрение или избежать наказание) или почти эгоистическими (стремление облегчить внутренний дистресс). Часто мы предоставляем помощь другим не потому, что сознательно высчитывали, что такое поведение в наших интересах, а просто потому, что что-то подсказывает нам, что мы должны совершить именно так. Мы должны помочь въехать соседу в новую квартиру. Мы должны выключить свет в автомобиле, когда становимся на стоянку. Мы должны возвратить кошелек том, кто его потерял.

Нормы — это общественные ожидания. Они предписывают нам определенное поведение, определенные жизненные обязательства. Исследователи, занимались изучением поведения людей, которые предоставляли помощь, определили две социальные нормы, мотивирующие альтруизм. Это норма взаимности и норма социальной ответственности [1, с. 135]. Социолог А. Гоулднер утверждает, что

общечеловеческим моральным кодом является норма взаимности: нам не следует наносить неприятности, а нужно предоставлять помощь тем, кто предоставляет помощь нам. А. Гоулднер считает, что эта норма такая же универсальная, как запрет на кровосмешение. Мы «делаем вклады своих усилий в других и ожидаем дивидендов». Норма взаимности касается даже брака. Иногда человек делает больший вклад, чем получает, но после того, как пройдет много времени, он может надеяться, что установится баланс взаимодействия.

Во всех подобных взаимодействиях получения без отдачи возбуждается норма взаимности. Эта норма наиболее явным образом касается взаимоотношений равных с равными. Те, кто считает себя зависимым от кого-то, особенно остро ощущают необходимость отвечать взаимностью. Если они не могут этого сделать, они могут ощутить, что, принимая помощь, они подвергают себя опасности или теряют чувство собственного достоинства. Таким образом, в отличие от людей с низким чувством собственного достоинства, они с большим нежеланием ищут помощи. Что касается людей, которые находятся в зависимом состоянии и не могут ответить взаимностью: дети, бедные люди, инвалиды и прочие, неспособные в ответ дать столько же, сколько они получают, — их помощь мотивирует другая социальная норма [4, с. 341]. Вера в то, что люди должны предоставлять помощь тем, кто в ней нуждается, безотносительно к возможной выгоде в будущем, есть норма социальной ответственности. Именно эта норма побуждает людей, например, поднять книгу, которую упустил человек на костылях. Когда люди нуждаются в нашей помощи, мы предоставляем ее, руководствуясь нормой социальной ответственности.

Третье объяснение альтруизма вытекает из эволюционной теории. Эволюционная психология утверждает [5, с. 540], что главная задача жизни, сохранение рода. Гены принуждают нас действовать так, чтобы максимально увеличить возможность выживания людей. Когда наши предки умирали, их гены продолжали жить. И это существенный довод в пользу альтруизма.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Агиев В. С.* Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В. С. Агиев // Вопросы психологии. — 1987. — № 5. — С. 135—140.

2. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку / І. Д. Бех // Освіта і управління. — Т. 1, 2005. — С. 91—170.

3. Кобильченко В. В. Самосвідомість підлітка як важливий регулятор соціальної взаємодії / В. В. Кобильченко // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 19—24.

4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики 4-е изд. / А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Моск. ун-та. — 1981. — 584 с.

5. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. / Д. Майерс. — СПб.: Питер, 2000. — 688с.

Н. А. Скобелева

Развитие социально-личностных качеств детей дошкольного возраста в контексте общественных отношений

Дошкольный возраст — это период наиболее ярких эмоциональных впечатлений, глубоких переживаний, неповторимых встреч с окружающим миром. Именно в этот самый нежный и чувственный период жизни осуществляется становление человека, гражданина, личности. В многочисленных психолого-педагогических трудах отмечается «самоценность» дошкольного детства, когда происходят важнейшие психологические образования (воображение, образное мышление, произвольность и др.), во многом определяющие дальнейшую «взрослую» жизнь ребенка [5. С. 23].

В сущности, вопрос о развитии личности ребенка неразрывно связан с формированием его отношений. В Концепции отношений В. Н. Мясищев дает определение личности как «системы отношений человека с окружающей действительностью» [3. С. 9].

Несомненно, ребенок вступает в разнообразные отношения с миром: предметным, природным, социальным, и каждое из этих отношений всегда является личностным. Самым главным и определяющим личность, на наш взгляд, является ее отношения к людям, которые одновременно проявляются как взаимоотношения. Именно в ходе общественных отношений у ребенка формируется своеобразная

картина мира, а на ее основе субъектное отношение к себе и миру [3. С. 4]. Идея развития личностных качеств ребенка в контексте общественных отношений подчеркивается в современных документах дошкольного образования. Программы дошкольного образования выделяют образовательную область «Социализация», в которой осваивается и реализуется система социальных отношений воспитанников в условиях семьи, детского сада, общества.

Значение формирования отношений ребенка с миром подчеркивается и в различных психолого-педагогических исследованиях. Как отмечал В. Н. Мясищев, они способствуют проявлению и развитию способностей ребенка — «тех характеристик его индивидуальности, от которых зависит успех при выполнении им многочисленных видов деятельности, участником которых он является». Идеи А. С. Макаренко, а также успешный педагогический опыт его последователей подтверждают, что выключить личность, выделить ее из отношений невозможно, и что «дефектные» отношения, в которые оказывается включенной личность, ведут к отклонениям в ее формировании и, наоборот, социально и педагогически нормальные отношения развивают нравственно и психологически здоровые качества, составляющие структуру личности [3. С. 4].

В унисон сказанному звучит мнение Э. Эриксона, подтверждающего важную роль воспитания и культурного окружения, влияющих на становление положительных личностных качеств ребенка-дошкольника [8. С. 3]. Поэтому очень важно создание в семье и дошкольном образовательном учреждении мира ценностей, смыслов, культурных отношений, представляющего позитивный общечеловеческий опыт, осваиваемый ребенком, утверждаемый им.

Исследованиями И. Н. Агафоновой подтверждено, что у дошкольника в благоприятных социальных условиях успешно формируются такие важнейшие личностные качества, как уверенность в себе, уважение к другим и дружелюбие, альтруистичность, оптимистичность, любознательность, терпение, сообразительность, любовь к прекрасному, целеустремленность [1. С. 26].

Каковы же основные подходы в создании социокультурного пространства детства, способствующие эффективному развитию личности ребенка?

Социальная ситуация развития, о которой писал В. И. Слобод-

чиков, представляет собой интеграцию миров истории, культуры, социума и мира ребенка. Объединяющим началом в многообразии миров выступают ценности и смыслы, которые ребенок воспроизводит и преобразует в своем личном пространстве. Это образцы, правила, эталоны, культурные и семейные традиции, которые в технологично организованном образовательном процессе становятся образцами поведения и общения ребенка с окружающей действительностью [6. С. 263]. Н. А. Платохиной подчеркивается идея *культурной идентификации* ребенка, как базового механизма его личностного развития, обеспечивающего становление основ духовной культуры, активизирующих потребность ребенка принять лучшие образцы поведения, общения, способов жизнедеятельности [5. С. 22].

В. Т. Кудрявцев в своих исследованиях утверждает значимость *творческого диалога* взрослого и детского сообществ в процессе переосмысления ребенком культурно-исторического наследия окружающего мира [2. С. 17].

Объединением данных прогрессивных идей является разработанная нами модель дошкольного образовательного учреждения как Центра социализации личности ребенка-дошкольника. Образовательный процесс в нашем Центре построен по принципу *событийной общности*. Событием, то есть совместным бытием, совместным проживанием чего-либо значительного в жизни ребенка для нас стала тема, а их комплекс составил комплексно-тематическое планирование на учебный год. В реализации тематических разделов «Я — человек», «Мир сверстников», «Мир взрослых», «Мир вокруг меня», и соответствующих им образовательных ситуациях «Полезные и вредные привычки», «Общаемся», «Мой любимый детский сад», «Моя семья» и др. непосредственно отражаются особенности и содержание гуманных отношений ребенка к миру и самому себе.

Воспитательный эффект каждого культурного события, по нашему мнению, состоит в том, что оно обеспечивает развитие ребенка в единстве эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой сфер, что и составляет, по мнению А. В. Петровского, структуру отношения [4. С. 117]. В то же время отметим, что в каждой образовательной ситуации мы предоставляем ребенку возможность *выбрать* свою линию поведения, свою точку зрения, выразить свою эмоциональную реакцию на процесс открывающегося социального мира.

Такая атмосфера трех «само» — определения, актуализации, утверждения ребенка в собственном личностном пространстве в процессе изучения красивого — безобразного, доброго — злого, духовного — бездуховного, нравственного — безнравственного и т. п. — возникает в ситуациях выбора, решения проблем, реализации проектов, ведения диалогов и др. методов взаимодействия с воспитанниками. Выбор ребенком правильного способа действия из множества вариантов сопровождается внутренними противоречиями, а принятое решение становится осмысленным, в таких ситуациях происходит становление ценностного культурно-социального поведения, осознанной личностной позиции.

Благодаря этому, мы можем говорить не о педагогическом воздействии на ребенка, а о создании условий для его саморазвития.

Неоспорима *роль взрослого* в овладении ребенком человеческой культурой. Д. Б. Эльконин считал, что «овладеть духовными и практическими способами человеческих отношений к миру ребенок может только с помощью взрослых и во взаимосвязи с ними» [7. С. 271].

Влияние взрослого (родителя, педагога) в развитии отношения ребенка к миру в ракурсе положительной или отрицательной направленности отражается в психоаналитической концепции об отношениях «Я» и общества, представленной Э. Эриксонем. По утверждению автора, каждой стадии развития «Я» присущи свои собственные параметры: доверие или недоверие, предприимчивость или чувство вины, умелость, творчество или чувство неполноценности и т. д. Несомненно, становление положительной основы действий ребенка напрямую зависит от заботы со стороны взрослых (в 1-й год жизни), предоставления ребенку степени самостоятельности в освоении окружающего пространства в соответствии с его способностями (2–3 г.), предоставления инициативы в выборе деятельности (4–5 л.), поощрения и побуждения к мастерству, техническому творчеству (6–11 л.) [8. С. 4]. Мы убеждены, что становление гуманных конструктивных социальных отношений ребенка с окружающим миром напрямую зависит от того, насколько взрослыми формируется его положительная «Я-концепция».

Точно так же и у воспитателя должна быть сформирована позитивная «Я-концепция», иначе педагог с низкой самооценкой, с неприятием себя не сможет поддерживать и развивать в ребенке

оптимистичный взгляд на мир, как ценностно-смысловую целостность. Такие формы и методы работы с педагогами и родителями, как «психологический театр», семинары личностного самоопределения, упражнения, актуализирующие самовосприятие и личностную обратную связь и др. повышают их успешность, уверенность в себе, самоуважение, потребность в расширении диапазона положительных эмоций, связанных как с личностной, так и профессиональной сферами.

В Я-концепции ребенка дошкольного возраста преобладает эмоциональная составляющая, и этот факт мы учитываем в развитии эмоционального фона общения и деятельности в детско-взрослом сообществе. Для этого педагогов учреждения обучаем приемам невербальной коммуникации, психогимнастическим этюдам, коммуникативным играм и упражнениям.

Результативность реализации модели дошкольного образовательного учреждения как центра социализации личности ребенка определяется уровнем сформированности личностных качеств ребенка дошкольного возраста. Пользуясь материалами диагностики «Ориентир», нами было проведено исследование поведенческих проявлений девяти важнейших личностных качеств воспитанников дошкольного возраста [1. С. 28].

№ п/п	Личностное качество	Особенности проявления в поведении
1	Уверенность в себе	1. Легко и уверенно отвечает на вопросы педагога в процессе непосредственно образовательной деятельности, высказывает свое мнение в повседневном общении 2. Уверенная осанка и жестикуляция 3. Оказывает влияние на детей в игре и общении (проявления лидерской позиции)
2	Уважение к другим и дружелюбие	1. Проявляет уважение к интересам других детей 2. Радует успехам других детей 3. Проявляет внимание и заботу о других детях
3	Альтруистичность	1. Оказывает помощь другим детям (предлагает сам) 2. Может поделиться игрушкой 3. Выполняет просьбы взрослых и детей

№ п/п	Личностное качество	Особенности проявления в поведении
4	Оптимистичность	1. Имеет хорошее настроение 2. Хвалит других детей 3. Говорит о позитивных моментах и событиях
5	Любознательность	1. Задает вопросы 2. Проявляет заинтересованность в выполнении заданий 3. Рассказывает о своих впечатлениях
6	Терпение	1. Умеет дождаться своей очереди в процессе непосредственно образовательной деятельности, общения, игры 2. Может подождать, когда отказывают в выполнении его просьбы 3. Доводит начатое дело до конца
7	Сообразительность	1. Находит решение (выход) в затруднительных ситуациях (не теряется, проявляет находчивость) 2. Импровизирует 3. Сам придумывает игры, правила игры
8	Любовь к прекрасному	1. Замечает красоту в окружающем 2. Создает красивое (поделки, рисунки, танцует, поет, играет на музыкальных инструментах и т. п.) 3. Говорит или невербально проявляет восхищение прекрасным
9	Целеустремленность	1. Знает, что хочет 2. Добивается поставленной цели 3. Не останавливается на достигнутом, ставит новые цели

Анализ полученных результатов позволил выявить группы воспитанников, имеющих высокий, средний и низкий уровень сформированности личностных качеств. Динамика развития каждого воспитанника и групп в целом (увеличение детей с высоким уровнем развития социально-личностных качеств на 35 %) свидетельствует о результативности деятельности педагогов нашего Центра в сфере социально-личностного развития дошкольников.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Агафонова И. Н., Хрущева Н. Н., Антипова Э. Д., Перфильева М. С. Диагностика сформированности личностных качеств

дошкольника // Справочник старшего воспитателя № 12/2011, С. 26.

2. *Кудрявцев В., Алиева Т.* Еще раз о природе детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 1997. № 3, 4.

3. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. Под ред. А. А. Бодалева / Вступительная статья А. А. Бодалева. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

4. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.

5. *Платохина Н. А.* Ценностно-смысловая концепция детства в современной социо-культурной ситуации // Детский сад № 1/2011 С. 22.

6. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека. — М.: Школьная пресса, 2000.

7. *Эльконин Д. Б.* Развитие личности ребенка-дошкольника // психология личности и деятельности дошкольника. — М., 1996. С. 254—292.

8. *Элкин Д.* Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / [Пер. с. англ.] — М.: Когито-центр, 1996.

Ф. Ф. Тимиров

Управление здоровьесберегающим образовательным процессом

В настоящее время все более высокие требования предъявляются к физическому и психическому здоровью специалиста, которое является фундаментом его полноценного функционирования в профессиональной деятельности. В ситуации, когда одна лишь система здравоохранения не может эффективно решать вопросы сохранения здоровья, так как занимается преимущественно лечением заболеваний, а не формированием культуры здоровья, на помощь ей должна прийти система образования. Формирование здоровья у будущих специалистов требует правильно организованной в образовательном процессе здоровьесберегающей среды, спроектированной на психолого-педагогических принципах здоровьесбережения.

Здоровьесбережение представляет собой, во-первых, психолого-педагогическую систему, основанную на разумном приоритете ценности здоровья; во-вторых, образовательную систему, провозглашающую ее реализацию при организации обучения; в-третьих, область знаний о построении менеджмента качества образования в условиях здоровьесберегающей среды. Таким образом, отличительными чертами здоровьесбережения являются следующие:

— представление о здоровой личности, которая является не только идеальным эталоном, но и практически достижимой нормой развития;

— здоровый человек рассматривается в качестве целостного телесно-духовного организма;

— оздоровление трактуется не как совокупность лечебно-профилактических мер, а как форма развития и расширения психофизиологических возможностей специалиста.

Принимая во внимание идею о том, что управление образовательным учреждением должно основываться на образовательной и здоровьесберегающей парадигме, мы провели анализ нормативно-правовых документов (Декларация прав ребенка, Конвенция ООН о правах ребенка, Конституция Российской Федерации, Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан, Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях, Закон РФ «Об образовании» и др.), который позволяет констатировать: приоритетная цель модернизации российского образования — обеспечение высокого качества образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний, умений и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся и через категорию «здоровье». Следовательно, сфера ответственности руководителя образовательного учреждения в организации здоровьесберегающего образовательного процесса не может быть ограничена только обеспечением реализации государственных образовательных стандартов, но должна включать в себя обеспечение успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья учащихся.

В этом плане на образование как целостную государственную структуру, обеспечивающую социальное развитие личности, ложит-

ся, помимо прочих, задача сохранения психического, физического и нравственного здоровья детей и молодежи.

Несмотря на то, что в силу различных причин сегодня еще нет четкого определения понятия «здоровьесбережение», так как сам термин монополизирован медициной, оперирующей симптомами болезней, мы можем утверждать, что обеспечению здоровьесберегающего образовательного процесса в условиях современного образовательного процесса будет способствовать управленческая деятельность, направленная на создание комплекса условий, способствующих минимизации образовательных факторов риска с целью сохранения, укрепления и формирования здоровья учащихся и педагогов.

Нами было сделано предположение, что для эффективного управления здоровьесберегающим образовательным процессом в современных образовательных условиях необходимо разработать соответствующий механизм, который бы учитывал целевой, содержательный, процессуальный и результативный аспекты управления данным процессом.

Для обоснования и реализации содержательного и процессуального аспектов механизма управления здоровьесберегающим образовательным процессом мы прибегли к методу моделирования. В соответствии с социальным заказом государства и общества, выраженным в нормативно-правовых документах, на основе системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов была спроектирована структурно-функциональная модель здоровьесберегающего образовательного процесса.

Содержательный аспект управления здоровьесберегающим образовательным процессом представлен компонентами: организационным, педагогическим, психологическим, медицинским и компонентом безопасности.

Процессуальный аспект управления представлен следующими этапами: организационным (выработка единого понимания, методологического подхода к организации здоровьесберегающего образовательного процесса); диагностическим (анализ условий здоровьесберегающего образовательного процесса и состояния здоровья участников образовательного процесса); аналитико-прогностическим (выработка рекомендаций для участников образовательного процесса по направлениям здоровьесберегающей деятельности по результатам

диагностики и проведенного анализа); технологическим (построение здоровьесберегающего образовательного процесса в соответствии с валеологическими рекомендациями, создание целостной системы здоровьесбережения).

В контексте управленческой деятельности при рассмотрении специфических особенностей здоровьесберегающего образовательного процесса осуществляются информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная функции управления.

Таким образом, спроектированная структурно-функциональная модель управления здоровьесберегающим образовательным процессом с позиций системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов рассматривается как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостность (цель — субъекты образовательного процесса — содержание менеджмента качества образования — содержание поэтапной здоровьесберегающей деятельности — результат).

Основными особенностями разработанной модели являются: единство целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного аспектов управления; направленность на достижение поставленной цели; интеграция функций отдельно взятых компонентов, позволяющих реализовать функции всей модели.

Основой управления в последовательной поэтапной деятельности по обеспечению здоровьесберегающего образовательного процесса является оперативная обратная связь, пронизывающая весь здоровьесберегающий образовательный процесс, что обеспечивается осуществлением управленческого мониторинга качества образования, позволяющего рассмотреть результативный аспект паритетности образования и здоровья подрастающего поколения в современных условиях.

Ю. А. Тишкина

Роль отца в гендерной социализации ребенка

Общеизвестно, что главенствующая роль в познавательном и личностном развитии ребенка, в усвоении им культурных норм и ценностей принадлежит семье как одному из основных социализирующих факторов. Поэтому особую актуальность приобретает проблема родительства. Значимость матери в воспитании детей ни у кого не вызывает сомнений. А вот отношение к институту отцовства, а точнее к характеру взаимодействия отца с ребенком, неоднозначное. Повышенное внимание ученых к проблеме отцовства связано с существованием в российском обществе двух моделей гендерной социализации: традиционной (патриархатной) и нетрадиционной (альтернативной, эгалитарной) [8, 16]. В рамках традиционного (полоролевого) подхода семейные обязанности мужа и жены жестко дифференцированы. Роль жены сводится к ведению домашнего хозяйства и материнству. Основная функция мужа связана с финансовым обеспечением семьи. Многие зарубежные и отечественные авторы (С. Бем, И. С. Клецина, Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова, А. А. Никитина, Ю. Е. Гусева, М. Л. Сабунаева) отмечают, что принятие на себя роли «добытчика» и «кормильца» отрицательно влияет на исполнение мужчиной родительских функций, что в свою очередь, приводит к массовой безотцовщине [15]. Однако, как показывает православная история, мужчина никогда не был полностью исключен из воспитательного процесса. Муж как глава семьи несет ответственность не только за материальное благополучие семьи, но и за духовно-нравственное воспитание всех ее членов. Именно он задавал те моральные нормы, которые сохраняла и поддерживала жена. Сын запечатлевал мужской образ, идущий от отца, который олицетворял собой авторитет власти, силы, порядка. Он внушал своим сыновьям понятия чести, мужественности, твердости воли, решительности. Современные исследователи [8, 9, 13, 16] патриархатный стиль взаимодействия с ребенком характеризуют как авторитарный, и, следовательно, неблагоприятный тип воспитания.

Распространение эгалитарной (нетрадиционной) стратегии гендерной социализации привело к серьезным изменениям в сторону

расширения диапазона отцовских ролей. Если раньше образ отца ассоциировался с маскулинным поведением, то теперь от мужчин ждут мягкой и активной заботы о детях, умение вступить в эмоциональный контакт с ребенком.

Психологические и педагогические исследования демонстрируют огромное влияние отца в процессе воспитания и развития ребенка. Ряд авторов подчеркивают роль отца в интеллектуальном развитии (Р. Бернс, Б. И. Кочубей, В. Фтенакис), усвоении моральных норм (Ш. Барг, О. Б. Чиркова, Л. Ф. Островская). По данным специалистов (Г. Крайг, Д. С. Акивис, Р. Кемпбел, Р. Бернс, Д. Плек) эгалитарный стиль взаимодействия отца с ребенком способствует позитивному развитию социально-личностной сферы мальчиков и девочек. Дети «вовлеченных отцов» отличаются повышенной эмпатией, высоким уровнем притязаний. Они более отзывчивы и менее тревожны. Е. П. Ильин подтверждает, что дети, которые близки с отцом, обладают значительно более высокой самооценкой и стабильностью образа Я. Особенно велика роль отца в гендерной социализации ребенка. Отец способствует усвоению сыном мужского поведения и формированию адекватной гендерной идентичности. По мнению Э. Фрейда, Ш. Барга, именно отцом закладываются сексуальность сына и его последующие отношения к женщине.

Отсутствие отца, согласно исследованиям, имеет негативные последствия для гендерного развития мальчиков. Так, по данным Х. А. Биллера, отсутствие отца в период дошкольного возраста оказывает отрицательное влияние на полоролевую ориентацию мальчика сильнее, чем в более старшем возрасте. М. Мид описала последствия исключения отца из процесса воспитания для гендерной социализации мальчиков. Во-первых, мальчик вынужден обращаться к тем отцовским характеристикам, которые наиболее очевидны и присущи мужчинам вообще — к одежде к физической силе, низкому голосу, то есть как раз к тем его особенностям, в подражании которым ребенок сталкивается с наибольшими трудностями. Отец, в первую очередь, воспринимается не как индивидуальность, а как представитель определенного пола, т. е. обладает теми качествами, которыми обладают и большинство других мужчин.

Во-вторых, не в состоянии отождествить себя с отцом, лишенный стимулирующего его мужского общества, мальчик обращается к

своей возрастной группе, к ее стандартизирующему, уравнивающему влиянию, приводящему к потере индивидуальности.

В-третьих, отсутствие отца приводит к стандартизации, неопределенности, расплывчатости представлений о мужской гендерной роли. В таком случае место идеала занимает общая идея маскулинности [12, 3].

Д. Н. Исаев и В. Е. Каган утверждают, что «мальчики, воспитывающиеся без отца, либо усваивают «женский» тип поведения, либо создают искаженное представление о мужском поведении как антагонистически противоположном женскому и не воспринимают всего того, что пытается привить им мать. В обоих случаях складывается вульгаризированное представление о мужском поведении как агрессивном, грубом, резком и жестоком в сугубо кулачном смысле» [7, 13]. Такой же позиции придерживается И. С. Кон, считая, что мальчики из неполных семей труднее налаживают контакты со сверстниками, им труднее дается усвоение мужских половых ролей и соответствующего стиля поведения, они чаще других гипертрофируют мужское поведение, проявляют агрессивность и грубость. Но, признавая важность отцовского влияния на развитие мальчика, следует подчеркнуть, что детская асоциальность опосредуется целым рядом факторов. Дети, выросшие без отца, во многих случаях успешно социализируются, тогда как в полных семьях тоже может встретиться ребенок, испытывающий трудности в поведении, адаптации в обществе.

Многие авторы отмечают позитивную роль отца в воспитании дочери. Отец — первый мужчина девочки. Отношения отца с дочерью служат первичной моделью отношений будущей женщины с мужчинами, именно в сопоставлении с этой моделью будут оцениваться все типы и формы будущих отношений. Дефицит мужского внимания в ходе взросления девочки существенно затрудняет ее гендерное развитие [11]. Выросшие без отцовского влияния девочки могут испытывать трудности во взаимоотношениях с противоположным полом, как со сверстниками, так и со старшими мужчинами, напряженность и неразборчивость в общении.

Таким образом, многочисленные исследования свидетельствуют о значимости фигуры отца в становлении личности мальчика и девочки. Однако, несмотря на большой вклад отцов в воспитание детей, широко распространено мнение о неадекватности, неумелости

мужчин в сфере родительства, что является причиной возникновения трудностей в выполнении им отцовской роли [3]. Уверенность отца в себе как воспитателе связана с достаточно высоким уровнем компетентности в вопросах воспитания и общей высокой самооценкой личности [5]. Далеко не многие мужчины обладают такой уверенностью. В этой связи необходимо готовить современных мужчин к принятию роли отца, способного демонстрировать андрогинную культуру поведения (баланс мужских и женских качеств). Это поможет мужчинам более успешно справляться со своими отцовскими обязанностями.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Бернс Р. Развитие Я — концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986.
2. Борисенко (Евсеевкова) Ю. В. Психология отцовства // Психолог в детском саду. — 2008. — № 2. — С. 64—77.
3. Гендерная социализация ребенка в семье: учебное пособие / Т. А. Араканцева — М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2011. — 138с.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи. — СПб.: Питер, 2006.
5. Зверева О. Л., Ганичева А. Н., Кротова Т. В. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста. — Учебное пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2009.
6. Ильин Е. П. Пол и гендер. — СПб.: Питер, 2010. — 688с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
7. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание и психология пола у детей. — М.: Медицина, 1979.
8. Клецина И. С. Гендерный подход в анализе социализации в период дошкольного детства // Психолог в детском саду. — 2012. — № 1. — С. 12—24.
9. Кожина Е. В. Гендерная специфика родительского отношения к детям дошкольного возраста // Психолог в детском саду. — 2012. — № 1. — С. 80—91.
10. Кон И. С. Мальчик — отец мужчины. — М.: Время, 2009.
11. Кон И. С. Мужчина в изменяющемся мире. — М.: Время, 2009.
12. Мид М. Культура и мир детства. Избр. произв. — М.: Наука, 1988.

13. *Никитина А. А.* Особенности гендерной социализации современных мальчиков // Психолог в детском саду. — 2012. — № 1. — С. 42—53.

14. *Павлов И. В.* Психология отцовства: обзор исследований и некоторые выводы о современном состоянии проблемы // Перинатальная психология и психология родительства. — 2008. — № 4. — С. 78—95.

15. *Семенова Л. Э.* Воспитание мужчины как будущего родителя: состояние проблемы в современной России // «Мужское» в традиционном и современном обществе. Материалы научной конференции. — М.: ИЭАРАН, 2003. — С. 67—68.

16. *Семенова Л. Э.* Содержание основных моделей процесса гендерной социализации в современном обществе // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. — С. 143—147.

И. В. Усольцева

Воспитание младшего школьника как психолого-педагогическая проблема в современных социокультурных условиях

Проблемы воспитания в современной школе оказываются в центре внимания всех субъектов педагогического процесса: учителей, администрации, родителей, социальных педагогов, педагогов-психологов. Современная школа осуществляет свою миссию в иных условиях, связанных с изменением роли, места и функций институтов социализации в процессе воспитания детей, с изменением социальной ситуации развития современных детей (снижением границы взрослости, снижением возрастного ценза для конкурентной борьбы, трансформацией ведущих деятельностей и т. д.).

Происходит переосмысление отношений и семьи и школы в вопросах воспитания детей. Если для предыдущего исторического периода было характерно придание учителю большей роли в воспитании, в первую очередь в связи более высоким, по сравнению с родителями, образовательным уровнем последнего, наличием специальных

знаний по психологии и педагогике детей младшего школьника, то в современных условиях вопрос об отношениях между учителем и родителями оказывается более сложным.

Конечно, и в современных социокультурных условиях роль учителя для психического и личностного развития ребенка чрезвычайно высока. Как и раньше, состояние «влюбленности» первоклассника в своего учителя оказывает положительное влияние на развитие творческих способностей учеников. По данным Н. С. Лейтеса, личностные качества учительницы мало влияют на этот процесс: и деспотичная и приветливая учительница выступают предиктором повышения творческих способностей детей [5].

Но современные родители недостаточно учитывают эту возрастную особенность детей, разрушая это особое состояние первоклассника, «первачка» своим явным или скрытым недовольством учительницей. Как показали наши опросы родителей первоклассников (было опрошено 75 родителей первоклассников в 2010—2011 годах, 64 матери и 11 отцов), только 36 % считают важным подчеркивать уважение к учителю. Особенно показательно сравнение отношения родителей к учителям общеобразовательных школ и к педагогам дополнительного образования — к последним подчеркнуто уважительно считают нужным относиться уже только 25,3 % от всех опрошенных родителей. Интересно, что подавляющее большинство из родителей, ориентированных на уважение учителя, составляют родители девочек: их было 66,7 % в первом случае и 63,2 % во втором.

Одной из причин падения авторитета учителя, безусловно, следует считать тенденцию к отношению современных родителей к своим детям как к коммерческому проекту, описанному А. Ермаковым [4]. В ребенка вкладывают капитал (часто немалый), поскольку дополнительное образование уже давно является условно бесплатным, ему создают рыночный имидж, очерченный параметрами «успешный» и «нужный». Какой же социотип хотят сформировать современные родители и какую помощь в этом процессе они ждут от современной школы?

«В рамках борьбы за повышение производительности труда в детских цехах объявлена война «экономически нецелесообразному» досугу (сказкам, играм, друзьям). <..> Даже престижными «элитными» учебными заведениями, — пишет А. Ермаков, — родители пользуются,

как средством для реализации своего «бизнес-плана», жестко пресекая незапланированные ими влияния образовательной среды. Идеальный вариант выглядит приблизительно так: никаких друзей, никаких компаний, никакой самостоятельности или обслуживающего труда (а класс пусть уборщица моет!), питаться только в столовой, танцевать только у станка, драться только на тренировках, и никаких любимых учителей со своей точкой зрения на мир, короче говоря, никакой школы. Учить — учите, а в душу не лезьте, — территория охраняется!» [4].

Одним из проявлений указанной тенденции следует считать увеличение внеучебной нагрузки детей. Обратной стороной такой загруженности выступает усталость детей и родителей, возрастает напряженность между ними из-за постоянного контроля успеваемости в школе и на дополнительных занятиях. Как следствие — учебная мотивация детей падает и к обучению в общеобразовательной школе и к занятиям дополнительного обучения.

Конечно, современные думающие, ответственные родители справедливо связывают увеличение конфликтов с детьми с постоянной нехваткой времени ребенка для себя — на игру, чтение, просмотр мультфильмов, телепередач, и их постоянным давлением на детей. Более 70 % обращений родителей за психологической помощью, например, в детской школе искусств «Родник», учреждении дополнительного образования детей, связаны с проблемой падения мотивации детей к обучению и проблемой давления на ребенка с целью продолжения занятий.

Указанные особенности социокультурной ситуации, не являются статичными, эти условия могут существенно измениться в ближайшие десятилетия. Д. В. Григорьев, П. В. Степанова [3, С. 6] считают, что в ближайшее десятилетие педагогу предстоит работать в условиях:

- расслоения населения (в том числе детей и молодежи) по уровням обеспеченности и уровням образованности;

- плотно работающих с сознанием ребенка различных средств массовой информации (телевидение, Интернет, печать, FM-радио) и видео-аудио-компьютерной индустрии;

- разрастания в обществе стилей и форм жизнедеятельности и отдыха, уводящих и отчуждающих от реальности;

- экспансии молодежной субкультуры, ориентирующей молодых людей на удовольствия и потребление;

- разреженности систем идей, определяющих общественно-коллективные формы жизни и формы самоидентификации личности;
- нарастания межнациональных, межконфессиональных, межпоколенных и иного рода межгрупповых напряжений.

В этих условиях учитель не может работать в системе образования, построенного без учета изменившихся социокультурных условий. Необходимость реформирования школьного образования осознается учеными и практиками достаточно давно. Так, известный отечественный психологов А. Г. Асмолов еще в 1996 году говорил о необходимости разработки новой психологической стратегии воспитания, считая, что данная проблема может быть решена только комплексно: через системное рассмотрение школы в обществе, обретение ею нового места и роли среди других институтов социализации, через перестройку социально-экономического статуса учителя как работника духовного производства и через перестройку социальной технологии взаимоотношений между учителем и учеником в школе [1, С. 626].

Первая стратегия отражает связь школы с общим уровнем развития общества. Вторая стратегия опирается на специфические особенности труда учителя, описанных еще Л. С. Выготским [2, С. 85]: «следует иметь в виду, что педагог выступает в воспитательном процессе в двойной роли, и в этом отношении учительский труд не представляет какого-либо исключения по сравнению со всяким другим видом человеческого труда. Любой человеческий труд двойствен по природе <...> рабочий выступает <...> в качестве организатора и управителя производства, а с другой — в качестве части своей же машины». Поэтому, делает вывод Л. С. Выготский, «учитель с научной точки зрения — только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником» [2, С. 86].

В центре второй стратегии лежит проблема соотношения обучения и воспитания в современной школе, в которой господствует «чисто словесное воспитание». «Грустные последствия сведения сути личности к ее индивидуальным знаниям и переживаниям трудно переоценить, — пишет А. Г. Асмолов. — Одним из последствий такого понимания является подмена в школе воспитания обучением, иллюзия о том, что воспитать — значит объяснить. Из-за этой иллюзии

люзии в школе господствует чисто словесное воспитание. При этом не учитывается, что даже самые правильные слова и призывы не могут научить совести, что нечестность рождается не из-за незнания и знанием ее не перекроешь» [1, С. 627].

Практической реализацией данных стратегий стала разработка новых ФГОС для начального образования как одного из приоритетных направлений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [6]. Требования стандарта предполагают формирование предметных и универсальных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе; воспитание основ умения учиться — способности к самоорганизации с целью решения учебных задач; индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития — эмоциональной, познавательной, саморегуляции.

В качестве результатов образования теперь следует отдельно оценивать предметные результаты (русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир), метапредметные результаты (познавательные, регулятивные, универсальные действия и коммуникативные) и личностные результаты (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация) обучающихся, достигаемые путем освоения универсальных и предметных способов действий, ведущих идей и ключевых понятий; достижения на этой основе способности к развитию «компетентности к обновлению компетенций».

В условиях внедрения стандарта закономерным является вопрос, существуют ли предпосылки для появления у ребенка младшего возраста заявленных личностных результатов? По справедливому замечанию известного российского психолога В. Д. Шадрикова «развивать можно только то, что уже дано в той или иной мере и в отношении чего имеются определенные предпосылки к развитию. Пытаться развить то, что отсутствует, — это значит поставить в фрустрационную ситуацию и ученика, и родителей, и педагогов (что часто наблюдается в педагогической практике)» [7, С. 129].

Вызывает сомнение обоснованность выбора младшим школьником «уровня освоения планируемых результатов», поскольку в этом возрасте еще только начинают складываться те структуры личности, которые отвечают за осознанный и осмысленный выбор: ценностно-смысловая сфера, мотивационная сфера. В этом плане для млад-

ших школьников характерно поведение, описанное Н. С. Лейтес [5, с. 324], когда ученикам задавали вопросы о том, кто кем хотел бы стать. Ответы были краткими и уверенными: «Я буду изобретателем», «Я буду космонавтом», «Я буду артисткой». Часть ребят, называя профессию, ничего не знали о ней, некоторые тут же на уроке меняли свой выбор.

Об этой пластичности детей, открытости новому, будущему указывали практически все исследователи этого возрастного этапа развития детей (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, И. С. Славина и другие). Как писал Л. С. Выготский, «ребенок обладает множеством социальных возможностей. Из него могут выработаться самые различные личности» [2, с. 90]. Но эта открытость будущему противоречит оценке развития его личности как результата обучения уже хотя бы потому, что результат обучения уже задан, а развитие личности еще только должно осуществиться.

Недостаточно сформированы и, так сказать, «технологические» средства осуществления выбора — уровень развития познавательных процессов, интеллекта детей этого возраста также недостаточен для принятия продуманных и взвешенных решений о перспективах своего развития.

Исходя из этих возрастных особенностей личности ребенка младшего школьного возраста, сложно надеяться на осознанный выбор им своих образовательных результатов.

Оценивая различия в разработанности проблем самоопределения, смыслообразования и формирования нравственно-этической ориентации, можно предсказать значительные проблемы, с которыми столкнутся учителя и педагоги-психологи при оценке сформированности данных УУД у младших школьников. Ведь для оценки некоторого явления необходимо не только его теоретическое осмысление, но и разработка средств его измерения, инструментов психологической диагностики самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации, адекватных возрастным особенностям младших школьников. А самоопределение и смыслообразование до недавнего времени изучались психологами на взрослых людях и простая экстраполяция имеющихся методов диагностики не будет эффективна.

Как же отнеслась педагогическая общественность к этим новым образовательным стандартам для начальной школы? Как свидетельствует Интеренет-опрос, проведенный сайтом <http://standart.edu.ru>, только 17,59 % от всех ответивших респондентов (общее число участников опроса составило 432 человека), отвечая на вопрос «В достаточной ли мере Требования к результатам освоения основных образовательных программ отражают воспитательную функцию школы?» выбрали вариант ответа «Да, вполне отражают, и это правильно, что воспитание возвращается в школу». Недостаточно отражают, необходимо разработать более развернутые рекомендации по организации воспитательной работы в школе — считают 27,55 % от числа всех опрошенных. Большинство же отвечавших — 54,86 % — считают, что указанные Требования совсем не отражают воспитательную функцию школы, и воспитанием ребенка должна заниматься семья.

Можно предположить, что такой, по сути дела, отказ учителей от своей воспитательной функции при реализации новых ФГОС, связан отчасти с тем, что собственно роль учителя начальной школы в этих стандартах прописана недостаточно, основной акцент в них сделан на содержании учебных программ. И хотя дискуссия о соотношении воспитания и обучения в школе, наверное, никогда не будет закончена, очевидно, что недооценка личности учителя в области воспитания школьников, будет основным препятствием на достижении основного результата Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» — личности выпускника школы, для которого свойственны «инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни».

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. — Москва, Воронеж, 1996. — 768 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 1991. — 387 с.
3. *Григорьев Д. В., Степанов П. В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. — М., 2010. — 223 с.
4. *Ермаков А.* Воспитание детей как коммерческий проект // <http://www.zavet.ru/deti/ermakov2.htm>.

5. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. — М., 2008. — 480 с.

6. ФГОС второго поколения // <http://standart.edu.ru>

7. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. — М., 1994. — С. 129 — 133.

А. Е. Цыгулин

Проблема развития субъектности в контексте современного общества

Развитие современного общества создало достаточно своеобразную ситуацию: с одной стороны, в результате активной компьютеризации, автоматизации, пронизавших все стороны жизни, не только в производственной сфере, но и на уровне бытовом, происходит обезличивание многих процессов, меняются формы общения: все чаще оказывается предпочтительной заочная форма общения, когда люди могут не только не видеть, но и не слышать друг друга, используя современные средства коммуникации. И как следствие, начинают проявляться тенденции «аутизации» общества; прагматизм, рационализм становятся неотъемлемыми чертами особого вида современности: «человека успешного», часто основным мотивом деятельности становится потребление. Естественно, тенденции, имеющие место в мире взрослых, не могут не отразиться в мире детском. В результате, все меньше детей можно увидеть во дворах, играющих в прятки, догонялки и т. д., книги как традиционный носитель и транслятор знаний, культурного наследия человечества постепенно переходят в категорию раритетов, смещаются ценностные ориентации в сторону признания основного мотива учебной деятельности — в дальнейшем достижение материального благополучия. В этой связи многие современные исследователи (В. В. Абраменкова, С. Л. Новоселова, Е. Е. Кравцова, Е. О. Смирнова, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова) говорят о снижении многих показателей качества жизни ребенка как в сфере духовно-нравственного развития, физического здоровья, психологического состояния здоровья, а также о кризисе традиционной

игровой культуры, что негативно отражается на развитии как психических функций, например, воображения, так и психологических составляющих: самостоятельность мышления, способность к целеполаганию, толерантность, рефлексия, коммуникабельность и т. д.

На этом негативном фоне нарастания индивидуализма, определенной стандартизации, обезличивания мы сталкиваемся с другой тенденцией современного общества, а именно, предъявление высоких требований к способностям, проявлениям индивидуальности, креативности, способности самостоятельно мыслить, принимать решения и иметь достаточный потенциал для достижения как личных, так и коллективных целей, что предполагает хорошо развитые коммуникативные навыки, наличие развитого элемента воли и т. д. Из этого напрашивается вывод, что человек в современном обществе все чаще должен быть субъектом деятельности как в личной, так и общественной жизни. И здесь мы подходим к одной из центральных проблем современной философии, педагогики, психологии — проблеме субъектности, а вернее ее развития, воплощения, осуществления в человеке. Что такое субъектность с нашей точки зрения? Это интегративное свойство потенциально существующее в человеке, предполагающее в результате воспитания и самовоспитания наличие таких качеств личности как самодетерминирующей активности, направленной на преобразование себя и окружающей действительности, способности к целеполаганию, рефлексии, принятия на себя ответственности, стремление к саморазвитию, признание уникальности другого .

Опираясь на работы Э. В. Сайко (2006) [1], нам представляется уместным говорить о потенциальной субъектности, которая на уровне онтогенеза не дается полностью и сразу, она формируется постепенно через усложнение видов и форм активности. Растущий человек проходит различные этапы развития, меняются виды ведущей деятельности, когда человек становится способен стать субъектом в определенном виде деятельности, усложняется и расширяется его взаимодействие с окружающим миром, происходит постепенное осознание себя, осознание своих возможностей. Но чтобы этот процесс был успешным необходима целенаправленная работа окружающих ребенка взрослых: родителей, воспитателей в детском саду, учителей, психологов. Проблема заключается в том, что формирование

субъектности у растущего человека невозможно без развитой субъектности его учителей в широком смысле слова (различные аспекты субъектности педагога в профессиональной деятельности рассматривают Е. Н. Волкова, С. Н. Глазачев, В. В. Горшкова, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), невозможно успешное развитие без реально действующей новой модели образования, когда ученик из объекта превращается в субъекта учебной деятельности, и обучение носит личностно-ориентированный характер, целью которого является не только усвоение определенных знаний, но развитие личностных качеств учащихся, которые и станут залогом и основой успешного образовательного процесса, а в дальнейшем самоосуществления, самореализации личности, как субъекта, что подтверждают и психолого-педагогические исследования последних десятилетий: первостепенное значение имеет не столько знание воспитателем возраста и индивидуальных особенностей, сколько учет личностных характеристик и возможностей воспитанников.

Большой вклад в разработку теоретических основ этого обучения внесли такие ученые, как Е. В. Бондаренко, О. С. Газман, Э. Н. Гусинский, В. В. Сериков, Ю. И. Турчанинова, И. С. Якиманская. Опираясь на идеи педагогической и философской антропологии (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, М. Шелер и др.) и научные труды отечественных и зарубежных ученых — представителей гуманистического направления в педагогике и психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.), они предприняли усилия для становления в России в середине 90-х годов XX века теории и практики личностно-ориентированной педагогической деятельности. Личностно-ориентированное обучение тесно связано с тем направлением психологии, которое предлагает строить обучение в соответствии с принципом «развивающей помощи». Он состоит в том, чтобы не указывать человеку, что делать, не решать за него его проблемы, а дать ему осознать себя и разбудить его собственную активность и внутренние силы, чтобы он сам делал выбор, принимал решения и отвечал за них. Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного обучения, разработаны доктором психологических наук И. С. Якиманской [2] — наиболее привлекательны для решения задач развития личности учащегося, раскрытия индивидуальности через учение. Согласно концепции

лично-ориентированного обучения, каждый ученик — индивидуальность, активно действующий субъект образовательного пространства, со своими особенностями, ценностями, отношением к окружающему миру, субъектным опытом.

Суть лично-ориентированной педагогики, по И. С. Якиманской, составляет «признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса». А это диктует поиск новых способов, форм взаимодействия в поле «учитель-ученик». Внедрение новых развивающих технологий обучения на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений развития образовательных систем РФ. Критерием эффективной организации лично-ориентированного обучения выступают параметры личностного развития. Для того чтобы индивидуально работать с каждым учеником, учитывая его психические особенности, необходимо иначе строить весь учебный процесс. Следовательно, одной из основных задач, стоящих перед школой является организация учебного процесса таким образом, чтобы он способствовал не только росту образовательного уровня, но и развитию таких личностных качеств как самостоятельность мышления, наличие нравственных установок, умение выделять и находить способы решения проблем, наличие собственной точки зрения на различные события и явления, осознание своего Я. Решение этой задачи возможно только при особой организации образовательной среды: ребенку предоставляется свобода выбора при выполнении и решении задач, вариативность заданий, накопление знаний, умений и навыков выступает не в качестве самоцели (конечного результата), а важного средства реализации детского творчества; обеспечение на уроке лично значимого эмоционального контакта учителя и учеников на основе сотрудничества, сотворчества, мотивации достижения успеха через анализ не только результата, но и процесса его достижения. То есть образовательный процесс строится как субъект — субъектные отношения, а информационная база урока становится подлинно развивающей.

Но в повседневной практике эти принципы часто не находят себе применения: ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, программы рассчитаны на среднестатистического ученика, накопление информации, «багажа» знаний — основная цель образовательного процесса. В результате существующая система обучения,

практически, не создает условий для становления учащихся как субъектов учебной деятельности, а в дальнейшем и как субъектов жизнестроительства. К этому можно добавить дефицит знаний о психологии ребенка у родителей, в силу объективных причин невозможность осуществления качественного психологического сопровождения психологами ДООУ (много детей — мало психологов), часто недоразвитость субъектных свойств у самих педагогов, экономические проблемы и т. п.

Все это позволяет нам говорить о системном кризисе в образовании, который решить можно тоже только системно.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Сайко, Э. В. Субъект: созидатель и носитель социального. — М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «Модэк», 2006.
2. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000.

А. В. Щербаков

Религиозная принадлежность как маркер подхода к работе с семьей в деятельности практического психолога

Россия является многонациональным государством, что определяет пестроту спектра сосуществующих в ней культур. Сформированные в специфической культуральной среде особенности личности определяют ее мировоззрение и способ существования в окружающей социальной действительности. Единство социального пространства взаимодействия представителей различных культур требует от каждого из них навыков общения для построения конструктивного диалога.

Основным содержанием работы практического психолога является непосредственное общение с людьми, с целью оказания психологической помощи и поддержки. Поэтому ему особенно важно, на наш взгляд, обладать знаниями об особенностях той или иной культуры, в частности, о специфике религиозного самосознания и мироощущения ее представителя, и уметь применять их на практике.

Одной из сфер деятельности психолога в сфере образования является работа с семьей. Семья, как носитель и передатчик культуры, формирует личность ребенка. Именно здесь закладываются основы человеческого характера, отношения индивида к окружающим, его социальные и мировоззренческие ориентации. Отношения между ребенком и родителями являются первой формой непосредственных социально-психологических контактов, в которые вступает ребенок и от содержания которых зависит очень многое в его последующем развитии. Данные отношения находят свое выражение в ролях членов семьи, образуя ролевую структуру.

На протяжении ряда лет на базе ННГУ имени Н. И. Лобачевского г. Нижнего Новгорода Васильевой Е. Н. и Щербаковым А. В. разрабатывается проблема психологии семейных ролей в онтогенезе детско-родительских отношений [1, 2, 3].

В данной публикации представлены результаты одного из этапов изучения вышеуказанной проблемы — изучение значимости семейных ролей в семьях людей различной религиозной принадлежности — православные, мусульмане, а также в семьях атеистов. В группах были собраны мужчины в возрасте от 20 до 30 лет, открыто выражающие свои религиозные убеждения.

С этой целью нами была проведена методика «Социальные семейные роли» (Васильева Е. Н., Орлов А. В.). Респондентом оценивается выраженность семейных ролей отца, матери и своих будущих семейных ролей. Он должен проранжировать предложенные роли от 1 до 20, где 1 — самая значимая роль, 20 — самая незначимая роль. Обработка результатов заключается в анализе полученных рангов.

В результате анализа данных нами были выявлены достоверные отличия взглядов мужчин изучаемых нами культур на ролевую структуру родительской семьи¹.

¹ Содержание использованных в описании ролей: «Авторитет» — лицо, являющееся неким идеалом личности для меня, служащее мне примером для подражания, «Вдохновитель» — лицо, которое может меня воодушевить, поднять настроение, настроить на что-либо, придать уверенности, «Защитник» — лицо, которое защищает меня от проблем, вселяет спокойствие, «Учитель» — лицо, целенаправленно обучающее меня чему-либо, передающее соответствующие знания и навыки.

Для *мужчин-мусульман* наиболее важными являются такие роли *отца* как «Авторитет» (2 усредненный по группе ранг в отличие от групп православных и атеистов), «Учитель» (5 усредненный по группе ранг в отличие² от групп православных и атеистов) и «Вдохновитель» (6 усредненный по группе ранг в отличие от группы православных). Самыми распространенными ролями *матери* в мусульманских семьях оказались роли «Вдохновителя» (3 усредненный по группе ранг; в отличие от групп православных и атеистов) и «Учителя» (6 усредненный по группе ранг в отличие от группы православных).

Для *мужчин-православных отцов*, прежде всего, выступает в качестве «Авторитета» (7 усредненный по группе ранг в отличие от группы мусульман) и «Защитника» (8 усредненный по группе ранг в отличие от группы мусульман). *Мать* же, чаще всего, воспринимается как «Авторитет» (5 усредненный по группе ранг в отличие от группы мусульман) и «Вдохновитель» (6 усредненный по группе ранг в отличие от группы мусульман).

У *мужчин-атеистов* было выявлено такое восприятие семейной ситуации, в которой *отцу* отводится, прежде всего, роль «Защитника» (5 усредненный по группе ранг в отличие от группы мусульман). *Мать*, как им представляется, чаще выступает в ролях «Авторитета» (5 усредненный по группе ранг в отличие от группы мусульман) и «Вдохновителя» (6 усредненный по группе ранг в отличие от группы мусульман).

Таким образом, обозначились резкие отличия в структуре семейной системы мусульманских семей по параметру распределения родительских ролей от семей, исповедующих православие и атеизм. Между семьями православных и атеистов достоверных различий не выявлено, что, по-нашему мнению, роднит их взгляды на семью и место каждого из членов семьи в ней.

Мы считаем, что выявленные нами особенности взглядов представителей различных вероисповеданий на характер внутрисемейного устройства должны учитываться практиком психологом в сфере образования с целью улучшения качества его профессиональной деятельности.

² Достоверность различий по на уровне $p \leq 0,05$

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Васильева Е. Н.* Стиль воспитательного воздействия родителей как «скрытое» эмоционально-психологическое насилие по отношению к ребенку // Материалы Международной научно-практической конференции «Социокультурные корни насилия в современном обществе», 1–3 ноября 2012 г. — Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2012.

2. *Васильева Е. Н., Щербаков А. В.* Семейные социальные роли как фактор-детерминант личностных характеристик субъекта // Материалы III Международной научно-практической конференции «Психологическая наука и практика: проблемы перспективы», 25 апреля 2012 г. — Н. Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2012.

3. *Щербаков А. В.* Детские роли как предпосылки агрессивного поведения девушек // Материалы Международной научно-практической конференции «Социокультурные корни насилия в современном обществе», 1–3 ноября 2012 г. — Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2012.

Четвертая секция

**Современные подходы к пониманию
и организации образовательной среды**

И. Н. Габа

**Социально-психологические аспекты
развивающего потенциала образовательной среды вуза**

Современная парадигма высшего образования ориентирует всех участников образовательного процесса на максимальное раскрытие в человеке творческой самостоятельности, индивидуального своеобразия личности, на осмысление себя и других в мире, на развитие способности быть субъектом профессионального самоопределения и самореализации. Личностно-профессиональное развитие студента становится одним из важнейших заданий современного общества, истинная цель и стратегия которого основывается на гуманно-личностной направленности. Для психологической науки и практики важное значения приобретает задание научного исследования и получение знаний о студенческой молодежи, выявление особенностей и закономерностей развития личности студента в образовательной среде. Образовательная среда вуза, прежде всего, должна быть направлена на повышение качества личности будущего специалиста, а для этого необходимо как можно полнее использовать ее возможности. Анализ различных источников литературы, посвященных развитию и становлению личности в образовательной среде В. Слободчиков, Н. Крылова, В. Петровський, М. Князева, В. Рубцов. В. Панов, Б. Ельконин, концепция развивающей среды, представленная в работах И. Дубровиной, Н. Гуткиной, О. Медеведева, В. Зинченка; концепции субъектности человека К. Абульхановой-Славской, А. Брушлинского; профессионального развития и профессионального становления Ю. Швалба, Л. Митиной В. Третьяченко В. Бондаревой, Н. Воля-

нюк, и др.; позволяет нам к одному из условий эффективности данного процесса отнести потенциал образовательной среды. В самом широком смысле под «потенциалом» мы понимаем средства, источники, имеющиеся в наличии и способные к мобилизации, достижения любой цели, реализации плана, решения конкретной задачи. В семантическое пространство понятия включаются и такие значения, как «возможность», «активность», «сила», «совокупность ресурсов». Кроме того, категория «потенциал университетской образовательной среды» может быть определен через взаимосвязь, объединение, интеграцию всех ресурсов и возможностей университета как образовательного учреждения, направленных на развитие общей и профессиональной личности. Образовательная среда, в которой реализуется развивающий потенциал, является понятием комплексным, поэтому существуют разные подходы к определению ее содержания, структуры и функций. В исторической ретроспективе образовательная среда является одним из основных способов косвенного, ненапряженного воздействия на личность [4. С. 167–173]. Значение образовательной среды в обучении и воспитании всегда было в центре внимания ведущих ученых. Высшее учебное заведение относится к локальной образовательной среде, т. е. функциональному объединению субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи [1. С. 28]. По мнению В. Рубцова образовательная среда это форма сотрудничества (коммуникативное взаимодействие) [6. С. 176]. Исходным положением данного подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития личности является ее участие в совместной деятельности, которая связана с другими участниками образовательного процесса. В качестве основных составляющих образовательной среды В. Панов выделяет деятельностную, коммуникативную и пространственно-предметную [5. С. 62]. В. Ясвин считает, что это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, которые существуют в социальном и пространственно-предметном окружении. В качестве базового понимания В. Слободчиков, считает, что образовательная среда есть то, что невозможно определить чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит встреча обучающего и обучаемого, где они совместно проекти-

руют и строят. Эту среду можно рассматривать и как предмет, и как ресурс (потенциал) совместной деятельности [7. С. 34]. Анализ образовательной среды с точки зрения характера средовых воздействий настолько они имеют развивающий эффект, учитывают различные потребности и интересы личности, способствуют ее жизненному самоопределению и самореализации позволяет говорить о развивающей, личностно-ориентированной среде. Образовательная среда вуза представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и человеческих отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. В зависимости от сочетания компонентов образовательной среды, уровня их развития и согласованности можно предположить различные варианты реализации личностного потенциала. Именно поэтому одной из важнейших задач высших учебных заведений становится организация таких связей студентов и образовательной среды, которые оптимально влияют на индивидуальное развитие, способствуют профессиональному становлению. В этом смысле подчеркнем важность создания в образовательной среде вуза самых разнообразных возможностей для студента. Именно предлагаемые возможности подчеркивают активное начало субъекта, который осваивает образовательную среду. Возможность представляет собой «мостик» между субъектом и средой и определяется как свойство среды, так и свойство самого субъекта. Изучая и моделируя образовательную среду университета, необходимо обратить внимание на следующие принципиальные моменты: взаимовлияние и взаимодействие окружающей социальной среды и университетской образовательной среды; субъекты образовательной среды университета: системообразующая роль преподавателя, активная позиция студента. На взаимовлияние и взаимодействие окружающей социальной среды и образовательной среды обращал особое внимание С. Шацкий [8. С. 186]. Он подчеркивает роль педагогов в создании образовательной среды не только внутри учебного заведения, но и снаружи. В этом смысле у вузов особая миссия. Они должны быть центром науки, просвещения и культуры в регионе. Создается особая среда партнерских отношений между образовательными учреждениями в регионе, формируется единое образовательное пространство, в котором от степени координированности связей зависит успешная социальная мобильность учащихся и

студентов, жителей региона в целом, и, как следствие, качество их жизни. Относительно второго момента, то основными субъектами образовательной среды университета является преподаватель и студент. Именно их отношения, взаимное, взаимодействия и создают неповторимое среду университета. Важно стимулировать положительное проявление активности личности. Активность личности проявляется в двух основных формах, в форме инициативы и ответственности. Инициатива — отвечает потребностям личности форма самовыражения, побудительный аспект деятельности, общения, познания. Способность проявлять инициативу развивается по мере того, как личность овладевает социальными способами реализации инициатив, от того как принимаются ее инициатива социально-психологическим окружением. Личность на этапе профессионального обучения должна получить опыт взаимодействия с социальным окружением в процессе реализации своих инициатив [3. С. 34—38]. В сознании личности инициатива должна быть четко связана с ответственностью. Активность личности должна иметь вектор направленности как извне — совершенствование общества, так и внутри — самоактуализацию, самосовершенствование, самореализацию. Только на этой основе возможно полноценное функционирование личности в обществе, результатом которого является духовное развитие личности, раскрытие ее жизненных сил. На этапе профессионального обучения общая организация жизни должна постепенно передаваться органам самоуправления, необходимо стимулировать участие молодежи в общественных организациях и объединениях. Личностно-профессиональное развитие студентов активно происходит во внеаудиторной деятельности. В этом смысле образовательная среда вуза должна быть насыщена разнообразными возможностями. Личность в образовательной среде вуза выступает как саморазвивающаяся система, предусматривающая в системе образования развития субъект-субъектного подхода. Сегодня именно реализация данного подхода повышает эффективность формирующего потенциала образовательной среды [5. С. 36]. Субъект-субъектный подход определяет, что системообразующим фактором является личностный компонент, основная цель которого — развить человека в человеке, создать условия для актуализации механизмов «самости» личности, развития творческого потенциала, осознание себя социальным человеком, носителем культу-

ры, ответственным за позитивные преобразования в стране. Ценность данного подхода заключается в том, что он обращен к целостной личности как субъекта культуры, ее транслятору и преобразователю. Социально-психологическими условиями для усвоения профессиональных ценностей, прежде всего, профессии как ценности, развития, раскрытия и реализации личностного профессионального потенциала студента в образовательной среде можно отнести:

— контекстность обучения, которое носит профессионально-ориентированный характер, максимально приближая цели обучения к профессиональным требованиям [2. С. 76];

— активную профессиональную субъектную позицию студента, которая предполагает такой уровень развития сознания, при котором личность стремится к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности;

— установку личности на стремление к постоянному профессиональному росту, на утверждение себя значимым членом общества, способным к решению социальных проблем и перестройке общественных отношений;

— профессиональной креативности как инвариантной личностного качества профессионала, который проявляется в способности нестандартно, но эффективно решать профессиональные задачи, находить новые подходы, создавать профессиональные инновации;

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Габа, И. М.* Образовательная среда: социально-психологическая парадигма / И. М. Габа // Актуальные проблемы психологии: Научн. Работ Ин-та психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины / под ред. С. Д. Максименка. — К., 2010. — Т. 7; вып. 22. — С. 27—31.

2. *Вербицкий, А. А.* Совершенствование педагогического процесса в вузе // Сов. педагог. 1986. № 6. С. 75—78.

3. *Дерябо, С. Д.* Формирование ценностной ориентации воспитанников образовательных учреждений / С. Д. Дерябо // Высшее образование в России. — 2007. — № 3. — С. 34—38.

4. *Митина, Л. М.* Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя [Текст]: учеб. пособие для техн. психологов / Л. М. Митина. — М., 1992. — 59 с.

5. *Панов, В. И.* Психологические основы двух теорий обучения // Учитель в психологии (Пособие для учителя) / В. И. Панов [Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова] — М., 1997. С. 55—89.

6. *Рубцов В. В.* Оценка образовательной среды школы / В. В. Рубцов // Материалы второй Российской конференции по экологической психологии. — М., 2000. — С. 176—177.

7. *Слободчиков В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. Слободчиков // Новые ценности образования: Культурные модели школ. — М., 1997. — С. 32—36.

8. *Шацкий С. Т.* в его педагогических высказываниях / сост. С. А. Черепанов, [под ред. М. Н. Скаткина, Л. Н. Скаткина]. — М., 1958. — 186 с.

А. Ю. Голошумов

Механизм герменевтической интерпретации информационных объектов

Герменевтика (греч. *hermeneutikos* — разъясняющий, истолковывающий) — учение об истолковании; теория интерпретации и понимания текстов. Информационную герменевтику мы рассматриваем как выявление и обоснование значимости истолкования и интерпретации представленной информации, понимания и постижение информационной реальности через рефлексивное осмысление богатейшего ценностного опыта социума. Обращение к герменевтике обусловлено тем обстоятельством, что в центре герменевтического учения находится проблема понимания, которая имеет для процесса подготовки инновационных кадров в условиях информатизации социума уникальное значение, так как затрагивает интересы всех социально-экономических структур.

В настоящее время становление и развитие информационной герменевтики обусловлено, прежде всего, внутренними тенденциями самой социально-экономической системы, с ее нарастающим вниманием к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям

ям субъектности личности, что является базовым для поиска инновационного пути экономического развития, формирования стратегических направлений новой экономики. Герменевтическое направление в условиях информатизации экономики сегодня разрабатывается с целью определения методов и приемов, способствующих наиболее полному и всестороннему постижению человека социоэкономической реальности в целом в контексте взаимодействия аффективных и интеллектуальных начал инновационной деятельности на основе соединения рационального и иррационального в познании и понимании окружающей экономической действительности.

Информационная герменевтика непосредственно обращена к проблеме выработки личностных смыслов, к ценностным аспектам инновационной экономики.

Значимость развития информационной герменевтики в условиях инновационной экономики обусловлена, прежде всего, беспрецедентным по темпам своего развития современных информационных технологий, включающих новые средства связи и обработку информации и коммуникации. В данном аспекте необходимо обратить внимание на то, что всякий контент современных информационно-коммуникационных ресурсов интертекстуален. В нем выделяются гипертексты различного уровня иерархии, восприятие которых предполагает осознание и интерпретацию разных знаковых систем в единстве с содержанием информационного объекта. Технологическим механизмом в системе герменевтической интерпретации контента информационного ресурса выступает взаимосвязь и взаимообусловленность следующих действий:

- на первом этапе — постановка проблемы, поиск и погружение в ценности информационного пространства;
- второй этап — анализ, интерпретация, осмысление и понимание универсальных общекультурных смыслов информации;
- третий этап — рефлексивная оценка индивидуального информационного опыта экономической деятельности.

Таким образом, использование информационной герменевтики позволит актуализировать инновационный потенциал информационных экономических ресурсов и решать следующие профессионально-образовательные задачи в процессе подготовки кадров к эффективной деятельности на рынке труда:

- развитие проблемного видения, самостоятельности суждений;
- умение концентрировать внимание и мыслительную активность;
- умение самостоятельно находить в представленной информации главный элемент;
- развитие потребности постичь источник поставленной проблемы, ее суть;
- умение устанавливать структурные связи между элементами научных знаний;
- умение проникать в противоречивую сущность постигаемых экономических инноваций, видеть отношения единства и противоположности их сторон.

Герменевтическая интерпретация выступает как аналитико-синтетическая деятельность личности по творческому освоению (присвоению) информации, предшествующая непосредственному использованию этой информации в практической деятельности. В основе механизма герменевтической интерпретации информационного объекта — установление связи между логико-познавательной и ценностно-смысловой характеристиками деятельности через осознание взаимодополнительности объективного значения и субъективного личностного смысла знания в едином процессе антиципации (предвосхищения) и рефлексии субъекта деятельности.

В центре внимания информационной герменевтики — проблема смыслообразования, смылосозидания в контексте отношений объективно-содержательных характеристик смысловых образований и конкретных форм их функционирования. В связи с чем реализация информационной герменевтики актуализирует обращение к ценностно-смысловой и субъективно-эмоциональной стороне в анализе и оценке объектов и явлений информационного пространства инновационной экономики.

В данном контексте интересно рассмотреть возможность использования информационной герменевтики в процессе подготовки кадров для рынка труда. Данный процесс целесообразно организовать на моно-, унтер- и транскультурных уровнях информационной образовательной среды, где моноуровень связан с освоением форм и методов самостоятельной работы с информационными ресурсами, направлен на обеспечение формирования у будущих специалистов

установки по ценностному отношению к информации. На интеруровне определяются формы и методы целевого и ценностно-смыслового взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности. Транскультурный уровень направлен на активизацию самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации социума, развитие умений и навыков ставить и решать конкретные социально-профессиональные цели и задачи в процессе работы с информацией в Интернет-пространстве на основе осмысления, понимания и постижения универсальных общекультурных смыслов.

Организация информационной образовательной среды на моно-, интер- и транскультурных уровнях позволяет выявить в рамках информационной герменевтики — герменевтическую технологию подготовки кадров и рассмотреть ее как «процессную модель», которая «охватывает» систему профессионального образования целиком как совокупность процессов, на всех ее стадиях. При этом процесс обучения идет непрерывно и итерационно, по «спирали», создавая при прохождении нового витка очередной функциональный модуль в системе знаний обучаемого, обеспечивая точность и логичность интерпретации получаемой информации, ее интеграцию и инверсию. Этапы применения герменевтической технологии не имеют однозначного разделения по фазам и могут выполняться параллельно, при этом некоторые виды учебной деятельности имеют сквозной характер, т. е. выполняются сразу в нескольких фазах. Таким образом, процессная модель герменевтической технологии подготовки кадров в полной мере реализует философский феномен «герменевтического круга».

С герменевтико-интерпретационных позиций понимание экономических инноваций носит эвристический и поливариативный характер, обусловленный помимо логико-научного бесконечным множеством субъективных факторов. Предмет интерпретации представляет собой интегративное образование, включающее в себя заданную содержательную проблему или познавательную задачу (предмет познания) и рефлексивно с ними связанный субъективно-индивидуальный образ проблемной ситуации, складывающийся в сознании под воздействием личного жизненного опыта, социально-культурного фона и инноваций в экономике.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Абдуллин А. Р.* Философская герменевтика: исходные принципы и онтологические основания. — Уфа, 2000.
2. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. — М., 2006.
3. *Закирова А. Ф.* Теоретические основы педагогической герменевтики. — Тюмень, 2001.
4. *Розанов В. В.* О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. М., 1996.
5. *Соколов Б. Г. Х.-Г.* Гадамер: современная герменевтика и герменевтическая традиция // История современной зарубежной филологии: компаративистский подход. — СПб., 1997.
6. *Сулима И. И.* Философская герменевтика и образование // Педагогика. 1999. № 1.
7. *Шпет Г. Г.* Герменевтика и ее проблемы // Контекст. Литературно-теоретические исследования. — М., 2005.

М. В. Дрынова**Психологические аспекты значения тела
в построении взаимодействия субъекта
с социальной средой**

В наше время люди сталкиваются с многочисленными жизненными ситуациями, которые возникают на протяжении всего жизненного пути в разных социальных сферах. Одни из них способствуют развитию личности, другие — приводят к регрессу. Включение личности в те или иные внешние обстоятельства происходит посредством тела, общий покров которого образует кожа. Именно она выполняет ряд важнейших функций: терморегуляцию, выделение секретов, а с ними и вредных веществ; дыхание, депонирование энергетических запасов, контакт и представление телесности субъекта окружающему миру. Помимо этого, ей приписывают и ряд психологических свойств: базисный орган всех восприятий [3], фокус проявления внутренних конфликтов [6], индикатор физического и душевного

здоровья человека [9], граница между Я и Ты, орган выражения эмоционального состояния [7].

Как одна из существенных структур тела кожа имеет свой язык и код передачи информации, сигнальное значение которых выступает в межличностном общении и, в ряде случаев, в качестве опредмечивания некоторых состояний для самой личности. Но, к сожалению, язык кожи (лично или биологически детерминированный) не столь очевиден как слово, речь, движение, а его значение и смыслы, стоящие за ним, практически не различимы [10].

Г. Валлон подчеркивал, что тело является продолжением личности и играет важную роль в развитии характера и мышления индивида. Процессы аккумуляции, смещения и разрядки напряжения, происходящие внутри него, способствуют обретению «кожи-Я», образование которой происходит в ответ на потребность формирования нарциссической «оболочки — конверта», обеспечивающей психическому аппарату ребенка на ранних стадиях его развития уверенность в базовом благополучии и устойчивость хорошего самочувствия в последующем [2]. Именно за счет эпидермического и проприоцептивного происхождения «Я» наследует двойную способность: устанавливать барьеры и фильтровать обмены с внешним миром. Учитывая это, следует обратиться к двум основным принципам взаимодействия телесного и психического, первый из которых гласит: любая психическая функция развивается, опираясь на телесную, откуда она перемещает функционирование на психический план. Развитие психического аппарата совершается через последовательный отрыв от своей биологической основы, что дает возможность, с одной стороны, ускользать от биологических законов, а с другой, делает необходимым поиск опоры всех психических функций в функциях тела. Согласно второму принципу, развитие нервной системы (НС) человека в течение эволюции приобрело особенность, не встречающуюся в других органических системах, а именно: самый молодой и близкий к поверхности орган — мозг — стремится взять на себя управление всей системой, интегрируя другие неврологические подсистемы [1]. На ту же роль претендует и сознательное «Я». Оно также стремится занять в психическом аппарате поверхность, контактируя с социальной средой, и контролировать функционирование этого аппарата. Известно также, что кожа (поверхность тела) и мозг (поверхность

НС) берут свое начало в одной и той же эмбриональной структуре — эктодерме. Получается, что основное значение кожи заключается в снабжении психики субъекта основными представлениями «Я» и его главными функциями в ситуации изменения условий жизни индивида.

Состояние кожи обладает большой субъективной и объективной значимостью для человека вследствие тесной связи с функциональными системами всего организма. Во-первых, кожа — это «конверт», который вмещает и удерживает внутри нас все хорошее и полноценное, что было собрано в течение жизни. Во-вторых, это поверхность, которая обозначает границы с внешним миром и удерживает внутренний барьер, защищающий нас от проникновения других людей или предметов. В-третьих, это первичное средство коммуникации и установления значимых отношений с другими людьми. В-четвертых, своей шероховатостью, цветом, текстурой и запахом человеческая кожа представляет в высшей степени индивидуальное образование, позволяющее ее обладателю стать для других объектом привязанности и любви; утвердить себя в качестве индивида, имеющего свою собственную уникальность. В-пятых, это оболочка, имеющая углубления и полости, где располагаются органы чувств, не связанные с функцией осязания, которой служит сам эпидермис. Именно межсенсорная функция кожи завершает построение «общего чувства Я», «отсутствие которого влечет за собой страх распадающегося на кусочки тела» [11, с. 68]. В-шестых, коже как поверхности, испытывающей постоянную стимуляцию сенсомоторного тонуса посредством внешних возбуждений, соответствует функция либидонозной разгрузки психического функционирования и поддержания внутреннего энергетического напряжения с его распределением между структурными компонентами «Я». В-седьмых, кожа осуществляет запись тактильных сенсорных следов, влияющих на когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий уровни «Я-концепции» («Я-К») личности. Ввиду этого, любой индивид может сформировать у себя привычку «эмоционального поведения», когда та или иная конкретная эмоция (обида, вина, стыд, гнев и т. д.) полностью не осознается, но сопутствующие ей кожные реакции достигают мучительного уровня, заставляя человека расчесывать свою кожу и переключать внимание своего сознания с душевной боли на физическую — чувство кожного зуда [4].

Любая реакция тела, сформировавшаяся в особых жизненных обстоятельствах в виде переходящего функционального нарушения, может наблюдаться и в дальнейшем в форме стереотипно повторяющегося или хронифицированного процесса с определенными вазомоторными, секреторными и трофическими изменениями. Непосредственной причиной возникновения или обострения кожного страдания становятся при этом всевозможные неблагоприятные неспецифические воздействия: переутомление, физическая травма, соматогенная и постинфекционная астения, переохлаждение или перегревание, ломка жизненного стереотипа, изменение качества жизни, конфликтные ситуации [5].

Рецидивы патологического телесного процесса развиваются по механизму «оживления следов» даже при многолетней, практически полной ремиссии, при отсутствии какой-либо связи с непосредственной причиной изначального поражения, т.к. решающее значение принадлежит не столько определенного рода специальным воздействиям, сколько совершенно неспецифическим и, тем не менее, вполне конкретным изменениям центральной регуляции покровов тела. Всевозможные, даже самые ничтожные, подпороговые раздражители начинают приобретать характер чрезвычайных на фоне общей психической гиперестезии и все большего снижения резистентности организма к этим влияниям с течением времени [8].

Благодаря закреплению символического плана «красивого (чистого) тела» в раннем детстве происходит бессознательное фиксирование внимания субъекта на коже как органе взаимодействия с внешним миром в период взросления. В последующем, при изменении психологической доминанты в связи с трансформацией телесности под влиянием различного рода воздействий происходит формирование и закрепление нерационального способа управления неприятными эмоциями, когда кожа берет на себя несвойственную ей функцию — ослабление болезненных переживаний, что и приводит к развитию кожного страдания по механизму скрытого научения при изменении среды. Психоэмоциональные факторы, сопровождающие изменения тела под влиянием новых жизненных условий, не только поддерживают и обостряют манифестацию патологического процесса в коже, но и изменяют удельный вес структурных компонентов «Я-К» и личности.

Таким образом, человек как личность при взаимодействии с социальной средой на протяжении всего онтогенеза выстраивает свою «Я-К» со всеми ее уровнями, механизмами, связями, осмыслением себя, своего поведения и своего места в мире. Базовой подсистемой «Я-К» является тело, обеспечивающее формирование когнитивных процессов и осуществляющее ввод информации в личностные структуры с учетом ее непротиворечивости реальному положению вещей. Одной из форм проявления рассогласования в эмоционально-смысловых оценках реального и желаемого результата служит декомпенсация в наименее защищенной системе — в феномене «тела — кожи», через которую «Я-К» легче всего достичь ослабления давления ситуации на свои структуры, сохранив консервативность.

Кожа, так же как и ее родовые структуры — тело и «Я-К», — обладает всеми признаками системы с функционально-уровневыми проявлениями во внешних поведенческих и целевых механизмах. Исследуя особенности, характер, длительность того или иного типа кожного реагирования, можно изучить специфику и принципиальные особенности организации и функционирования эмоционально-смысловых механизмов регуляции информационных потоков личности, сохранения личностного гомеостаза, достижения конгруэнтности и адаптивности опосредующей системы — «Я-К».

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Бассин Ф. В.* Проблемы бессознательного. — М., 1968.
2. *Блюм Г.* Психоаналитические теории личности. — М., 1996.
3. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988. — 304 с.
4. *Брудный А. А.* Психологическая герменевтика. — М.: Лабиринт, 1998. — 335 с.
5. *Дорожевец А. Н.* Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1986. — 19 с.
6. *Изард К. Э.* Психология эмоций. — СПб: Питер, 1999. — 460 с.
7. *Ильин Е. П.* Психофизиология эмоциональных состояний. — СПб: Питер, 2005. — 412 с.
8. *Кайдановская Е. В.* Изучение динамики когнитивного компонента отношений личности как важнейшего элемента интегративной оценки эффе-ктивности личностно-ориентированной (реконструк-

тивной) психотерапии // Интегративные аспекты современной психотерапии. — СПб, 1992. — С. 130—134.

9. *Никитин В. Н.* Психология телесного сознания. — М.: Алетей, 1998.

10. *Тютяева О. А., Пережигина Н. В.* О природе алекситимии у детей, страдающих бронхиальной астмой и atopическим дерматитом // Вестн. ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. — 2008. — № 7. — С. 39—43.

11. *Dunbar F.* Emotions and bodily changes, 4. Aufl. Columbia Univ. Press. — N.Y., 1954.

Л. В. Зинченко

Историография проблемы взаимодействия семьи, школы и общественности в Украине (1946—1991 гг.)

Современные процессы образовательно-педагогических изменений происходят в контексте общих цивилизационных трансформаций, предопределенных как глобализационными процессами, широким распространением новых образовательных технологий, современных средств информации и коммуникации, так и существенным расширением возможностей и потребностей в индивидуальном, личностном развитии человека. Эти факторы обуславливают, с одной стороны, развитие независимости и демократии в Украине, ее национальное возрождение, а с другой стороны — модернизацию и гуманизацию современной системы образования в целом. Важное место в этом сложном и многогранном процессе принадлежит социальным институтам, которые готовят ребенка к жизни и выбору будущей профессии в динамических сегодняшних условиях глобализации общества, формирует у молодого поколения современное мышление, национальную идентификацию и самоидентификацию — сознательного гражданина своей страны.

В процессе нашего исследования нами было обработано большое количество архивных материалов, фондов библиотек, периодических профильных изданий, научных источников педагогического,

исторического, психологического, политического плана, правительственных документов второй половины XX века, законодательных актов, постановлений, приказов, директивных указаний Министерства образования СССР, УССР, которые отображают разные аспекты взаимодействия семьи, школы и общественности в 1946—1991 гг. Такой широкий спектр литературной базы исследования обуславливает необходимость ее деления на группы.

К первой группе источников исследования нами были отнесены архивные учреждения, а именно: Государственный архив Донецкой области (ГАДО, г. Донецк); архивный отдел Славянского городского совета (г. Славянск). В процессе обработки фондов вышеупомянутых архивных учреждений для нашего исследования самыми ценными оказались фонды № 2852, № 48.

Нами были исследованы: документы по организации и совершенствованию работы органов народного образования области (справки, информация, переписка, протоколы) за 1969, 1972, 1977, 1978, 1982 и др. года; документы конференций работников просвещения: планы, рекомендации, доклады; материалы общегородских конференций: протоколы, рекомендации, доклады; документы об участии народного университета педагогических знаний г. Макеевки во всесоюзном смотре народных университетов, справка о работе Совета содействия народным Университетам педагогических знаний при областном отделе народного образования и др.

Таким образом, во время анализа архивных материалов нами были проанализированы протоколы городских совещаний, выступлений, конференций, тематических проверок школ города Славянска Донецкой обл. Все вышеупомянутое дало возможность обобщить и систематизировать практический опыт организации взаимодействия семьи, школы и общественности исследуемого периода; определить позитивный опыт, который заслуживает внимания и практического применения в современной системе воспитания детей.

Вторую группу источников составляют официальные документы, которые опубликованы в разных сборниках. Чрезвычайно полезными оказались документы, которые были собраны в сборнике «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг.» [6]. В этом издании напечатаны выдержки из законов, которые касаются как системы образования в целом,

так непосредственно и системы воспитания ребенка в семье, причем, благодаря широким хронологическим рамкам, которые охватывает коллекция, можно проследить в ретроспективе развитие взаимодействия семьи, школы и общественности.

В 1982 г. были опубликованы «Основные документы о школе». В них содержались ряд Положений, утвержденных Секретариатом ЦК ВЛКСМ и Министерствами СССР и УССР о воспитательной, физкультурно-массовой, оздоровительной работе с детьми и подростками по месту жительства, а также о лагерях труда и отдыха для учеников старших классов общеобразовательных школ. Однако основную информативную наполненность это издание несет в себе относительно школы.

Отдельного внимания заслуживают официальные документы, которые были опубликованы в официальном «Сборнике приказов и распоряжений Министерства образования Украинской ССР». Анализ приказов и директив Министерства образования Украинской ССР позволил нам проследить динамику и тенденции развития взаимодействия семьи, школы и общественности в образовательном пространстве социальных институтов исследуемого периода.

Следует обратить внимание на закон «Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании», который был опубликован в сборнике «Народное образование в СССР. Сборник нормативных актов» [6]. Он представляет научный интерес потому, что внешкольному образованию, которое было неотъемлемым звеном общей системы образования, был уделен отдельный раздел. В основном, он касался материально-технического аспекта работы учреждений и организации шефства над внешкольными заведениями с целью улучшения качества их работы и расширения сети.

Третье направление составляют труды непосредственно историко-педагогического характера. Взаимодействие семьи, школы и общественности 1946—1991 гг. в большей или меньшей степени исследовалось научными работниками в ряде научных трудов, статей историко-педагогического характера [1, 2, 3, 5, 7] посвященных изучению общих проблем педагогического образования в исследуемый период.

Педагогические исследования взаимодействия семьи и школы, которые проводились в 90-х годах XX ст. (Т. Кравченко, О. Хромоченко,

ва, О. Носова и другие), обогатили науку объективными фактами, которые доводят влияние школы на семейное воспитание и влияние семьи на школу. Осуществляемое школой влияние на семью происходит по двум основным направлениям: в процессе работы с родителями и в процессе работы с самими учениками.

В диссертационном исследовании Т. Кравченко «Взаимодействие семьи и школы в воспитании детей (1945—1991 гг.)» анализируется процесс взаимодействия семейного и общественного воспитания будущего поколения. Диссертантка определила историко-педагогическую суть и конкретное историческое содержание проблемы взаимодействия семьи и школы, обнаружила и охарактеризовала основные тенденции взаимодействия семьи и школы в воспитание детей в зависимости от объективных условий развития общества в исследуемый период. Она выделяла три этапа развития взаимодействия семьи и школы в воспитании (1945—1991 гг.): первый этап характеризуется взаимодействием школы и родительского комитета, семьи учеников, то есть «работа с родителями»; второй этап отличается тем, что начинается поиск и развитие разнообразных форм взаимодействия семьи и школы; третий этап, по ее мнению, ознаменовался перенесением центра тяжести во взаимодействии семьи и школы на педагогизацию родителей [4].

Содержательной является работа А. Гуцол «Развитие системы внешкольных заведений образования в Луганской и Донецкой областях (1946—1991 гг.)», в которой проанализированы основные этапы развития внешкольных заведений образования, раскрыт опыт организации системы внешкольных заведений Луганской и Донецкой областей. Рассмотрены особенности развития внешкольных заведений, кадровые ресурсы внешкольного образования и материально-техническое обеспечение внешкольных учреждений. [2]

Заслуживает на внимание диссертационный труд Т. Харченко «Взаимодействие школы и социальной среды в воспитании учеников колледжей и лицеев Франции». В диссертации определенно сущность взаимодействия школы и социальной среды в воспитании, обнаружены ее отрасли. Осуществлен сравнительный анализ современных теоретических основ взаимодействия школы и социальной среды во Франции и в Украине. Прослежены этапы становления отношений между французской средней школой и семьей по делу воспитания

подростков. Дана характеристика французской средней школы как открытой социально педагогической системы, которая вступает во взаимодействие с внеклассными и внешкольными организациями, государством, общественными организациями. Исследуются особенности социализации учеников французских средних школ средствами массовой информации. В диссертации определяются возможные пути использования позитивного французского опыта взаимодействия школы и социальной среды в нашей стране [7].

Важным исследованием по этой проблеме является кандидатская диссертация Курчий О. «Проблемы педагогического просвещения родителей в отечественной педагогической периодической прессе (50—80-е годы XX век.)». Обоснованы этапы развития педагогического просвещения родителей в отечественной периодической прессе в 50—80-х гг. XX ст. Охарактеризованы теоретические идеи и обобщен опыт педагогического просвещения родителей, выделены принципы, содержание, направления, методы и раскрыта специфика организационных форм педагогического просвещения родителей [5].

Значительный вклад в развитие теоретических и методических основ взаимодействия семьи и школы осуществила исследователь Кравченко Т. В диссертации «Теоретико-методические принципы социализации детей школьного возраста во взаимодействии семьи и школы» раскрыта логика взаимосвязи социализации и воспитания. Исследованы особенности социального становления младших школьников, подростков и старшекласников. Также охарактеризована роль семьи и школы в социализации детей школьного возраста, подчеркнута сущность взаимодействия семьи и школы как педагогического феномена. Определена сущность, структурные компоненты, критерии, показатели и обнаружены уровни социализированности детей младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста, типы взаимодействия семьи и школы [4].

Следующее направление научных поисков исследуемой проблемы составляют труды экспериментального характера. В диссертационных работах последних времен представлена апробация путей, средств и условий повышения эффективности взаимодействия семьи, школы общественных организаций, внешкольных, внеклассных учреждений.

В монографии О. Безпалько «Организация социально-педагогической работы с детьми и молодежью в территориальном сообществе: теоретико-методические основы» определена роль общества как социализирующего фактора в развитии и социальном становлении детей и ученической молодежи, выяснена сущность социально педагогической работы. Обоснованы концептуальные принципы организации такой работы с детьми и ученической молодежью в территориальном сообществе. С позиции сервисного подхода охарактеризована социально педагогическая работа заведений и организаций социальной инфраструктуры для детей и ученической молодежи, определено содержание и виды социальных услуг, которые в них предоставляются. Описан опыт организации социально педагогической работы с детьми и ученической молодежью в отдельных территориальных сообществах [1].

Таким образом, проведенный анализ многочисленных материалов показал, что на сегодня отсутствует целостное историко-педагогическое исследование, предметом которого были бы содержание и методы взаимодействия семьи, школы и общественности в период 1946 – 1991 гг.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Безпалько О. В.* Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : Монографія / О. В. Безпалько. — К.: ін-т проблем виховання АПН України. — «Наук. світ», 2006. — 363 с.

2. *Гуцол А. В.* Развитие системы внешкольных заведений образования в Луганской и Донецкой областях (1946–1991 гг.) : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гуцол Алла Владимировна. — Луганск, 2010. — 230 с.

3. *Королев Ф. Ф.* Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917–1920 / Ф. Ф. Королев. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 551 с.

4. *Кравченко Т. В.* Взаимодействие семьи и школы в воспитании детей (1945–1991 гг.): дис. кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 / Кравченко Тамара Владимировна. — К., 1993. — 152 с.

5. *Курчій О. В.* Проблеми педагогічної просвіти батьків у вітчизняній педагогічній періодичній пресі (50–80-ті роки ХХ сто-

ліття): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Курчій Оксана Володимирівна. — Полтава, 2011. — 381 с.

6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917—1973 гг. — М. : Педагогика, 1974. — 559 с.

7. Харченко Т. Г. Взаємодія школи та соціального середовища у вихованні учнів колегів і ліцеїв Франції: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Т. Г. Харченко ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2002. — 19 с.

Каманина Ю. П., Никитина Е. Н.

Организация работы по управлению педагогическими инновациями в учреждении

С 2011 г. МБДОУ является экспериментальной площадкой НИРО по разработке авторской модели воспитания основ российской гражданской идентичности у детей старшего дошкольного возраста. Перевод учреждения в режим инноваций внесло изменения в систему управления, главным образом, в работу руководителя, от которого зависело принятие комплекса грамотных управленческих действий с учетом стадии развития инновационного процесса и условий своего образовательного учреждения. Вашему вниманию представляем опыт организации управленческой деятельности по внедрению данной педагогической инновации в ДОУ.

На I стадии — зарождение инноваций — одним из первых управленческих действий руководителя являлся грамотный выбор темы инновационной деятельности, с одной стороны, актуальной для учреждения, а с другой, интересной и выполнимой для педколлектива. Необходимость эксперимента по данной теме обусловлена появлением новых приоритетных направлений в области образования, одним из которых является гражданское воспитание. В учреждении имелся опыт работы за период 2007—2010 гг. по проблеме этнокультурного воспитания дошкольников, который мог быть организационно-методической базой нового проекта по воспитанию основ российской гражданской идентичности. Далее был проведен *проблемный анализ*

деятельности учреждения на предмет его готовности к работе в статусе экспериментальной площадки. Наличие позитивного пятилетнего опыта работы педагогического коллектива по внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс, а также обучение педагогов на курсах НИРО по актуальным проблемам модернизации дошкольного образования позволили руководителю МБДОУ претендовать на возможность открытия экспериментальной площадки по инновационной теме на базе своего учреждения. Научным руководителем был выбран доцент кафедры теории и методики дошкольного образования НИРО, к. п. н. Попова В. Р., обладающая качествами вдумчивого ученого и творческого практика, имеющая свою гражданскую позицию, свой педагогический подход к решению проблем. Проведенный анализ кадрового потенциала позволил выявить педагогов-мастеров, которые могут справиться с внедрением инноваций и стать *участниками экспериментальной группы*: Айдова Н. В., Кулагина Л. А., Куликова М. Н., Рыжова Н. В. В течение полугода посредством комплекса методических средств было организовано их обучение научным и методическим основам воспитания российской гражданской идентичности дошкольников.

На II стадии — разработки и проектирования инновационной деятельности — наиболее трудоемким управленческим действием стало разработка заявки и проекта на организацию эксперимента. В заявке были определены объект, предмет, цель исследования, ожидаемые результаты. В инновационном проекте представлена структура содержания образовательного процесса, включающая блоки патриотического, этнокультурного и правового воспитания. Заявка и проект эксперимента получили одобрение ученого совета НИРО, издан приказ по организации площадки. В дошкольном учреждении издан приказ об организации экспериментальной работы с определением участников творческой группы, а также подобраны нормативные документы федерального, регионального уровня, регулирующие содержание и организацию эксперимента.

На III стадии — программирования инновационной деятельности — управленческие действия были направлены на разработку программы экспериментальной работы, плана по реализации проекта на ближайший год и плана работы с родителями и социальными партнерами.

IV стадия — опытно-экспериментальная проверка — предполагала реализацию разработанной программы, где основным действием руководителя стало *ресурсное обеспечение*. Система *мотивационных условий* включала методическую поддержку профессионального развития участников эксперимента: повышение уровня квалификации, участие в конференциях различного уровня, возможность публикаций, возможность массовой трансляции полученных результатов. Исследовательский поиск воспитателей поддерживался посредством: вручения благодарственных писем кафедры теории и методики дошкольного образования НИРО на мероприятиях регионального уровня; презентаций информационных изданий с публикациями участников эксперимента; положительных результатов анкетирования слушателей курсов повышения квалификации НИРО. С введением отраслевой системы оплаты труда в дошкольных учреждениях имелась возможность определения ежемесячных надбавок и доплат по итогам года участникам эксперимента. *Информационные условия* позволили в методическом кабинете создать и периодически обновлять: электронный банк дидактического материала и электронную библиотеку по теме эксперимента, каталог обобщенного педагогического опыта воспитателей по смежным темам. В рамках развития *материально-технического обеспечения* компьютерная инфраструктура учреждения обогащена мультимедийной системой, оргтехникой, компьютерами для самообразования воспитателей, сайтом учреждения. В ДОУ создан мини — музей дружбы народов, приобретены экспонаты для него. Руководителем налажены и *заключены договорные отношения* с учреждениями культуры: музыкальной школой № 17, музеем истории и культуры Московского района, библиотекой им. П. Заломова, творческим коллективом «Радуга». *Научно-методическое и дидактическое сопровождение* осуществлялось под руководством научного руководителя. Разработаны: перспективные, календарные комплексно-тематические; содержание родительских уголков; система мониторинга уровня сформированности качеств российской гражданской идентичности у детей. В процессе эксперимента менялись *кадровые условия*, происходила переподготовка кадров по теме эксперимента, расширялся состав участников: Пряникова О. Ю., Щитова Г. А. Следующее *управленческое действие* — *контроль, анализ и внесение корректив в программу эксперимента* — осуществлялось

через: педсоветы, тематические проверки, наблюдение за деятельностью детей, беседы с воспитателями, результаты мониторинга освоения тем детьми, анализ предметно-развивающей среды. Созданная в учреждении модель управленческой структуры, помогла субъектам эксперимента в определении своих функциональных обязанностей и конкретных целей.

На V стадии — многократного повторения новшества — для достижения устойчивого результата была расширена сфера эксперимента. Проекты, разработанные в 1 год эксперимента, апробировались во 2 год в группах, не участвующих в эксперименте. Кроме того, разработанная модель проходила апробацию в детском саду-дублере № 12 Автозаводского р-на г. Н. Новгорода.

На VI стадии — подготовки сопровождения новшества в массовой практике — были созданы: комплекты дидактического обеспечения разработанных проектов; мультимедийная продукция авторских находок педагогов; видеофильмы, отражающие систему работу коллектива.

На VII стадии — включения инновации в повседневную практику — педагоги демонстрировали общественности открытые мероприятия и предметно-развивающую среду гражданской направленности в рамках работы методических объединений района и стажерской практики для слушателей курсов НИРО; публиковали статьи в СМИ об организации инновационного педагогического опыта; выступали на конференциях и семинарах областного, городского, районного уровня.

В VIII стадию — рутинизации и широкого применения на практике — детский сад еще не вошел. Это будет возможным после завершения эксперимента в 2014 году, обобщения материалов по его итогам, и экспертной оценки его новизны и качества.

Надеемся, что представленные материалы помогут руководителям-исследователям качественно организовать и эффективно управлять инновационными процессами в своих детских садах.

В. В. Катунова

Организация рекреационной активности учащихся как форма психологического сопровождения образовательного процесса

Рекреационная деятельность как одна из форм социальной активности человека является важным фактором совершенствования уровня его психического развития, духовного мира, системы ценностных ориентаций (М. Каплан, Д. Келли, М. Ньюмейер, Дж. Нэш, С. Паркер и др.). Рекреация относится к такому избирательному виду деятельности, который на сегодняшний день становится необходимым условием нормальной человеческой жизни, средством компенсации напряжения, средством восстановления работоспособности и условием продолжения самого производства. В настоящее время, в связи с гуманизацией психолого-педагогической проблематики теоретических и прикладных исследований, в этой научной области предстает целесообразным анализ особенностей рекреационной деятельности учащихся всех форм образования и различных возрастных категорий — детей и подростков, дошкольников, школьников и студентов (Н. А. Анашкина, Т. Ш. Насырова, Л. Г. Рубис, Т. Г. Суржок и др.).

Активные формы рекреационной деятельности учащихся — это средство развития их инициативы, форма их самореализации и самовоспитания, которые могут быть направлены на активное познание окружающей действительности, повышение их материальной и духовной культуры (Закревская Н. Г., 2000; В. А. Квартальнов, 2000; Филимонова С. И., 2000; И. В. Зорин, 2002; Никитина А. А., 2002; Ю. А. Стрельцов, 2002; А. С. Кусков, О. В. Лысыкова, 2004 Рыжкин Ю. Е., 2002), всестороннее развитие физических и духовных сил личности учащихся (А. Э. Клеменко, 1998; Н. В. Малиновская, 2002; М. В. Малашенкова, 2009) в условиях активного отдыха. Рекреационная деятельность выступает одним из мощных и многоплановых средств воспитательного воздействия (О. В. Лишин, 1997; Ю. Ф. Безруков, 1998; Н. В. Малиновская, 2002; Д. Р. Таубер, 2003), где объективной основой воспитательного процесса выступают не только источники информации (материальные объекты, явления природы), но и средства, формы активного общения с ними. Ис-

пользование различных форм активной рекреационной деятельности предоставляет личности учащегося неограниченные возможности для организации неформального общения, познания природы, людей, страны, мира, других культур и образов жизненного уклада, самопознания (А. Г. Озеров, 2001; А. В. Колесов, Н. П. Ю. С. Самохин, 2003); для приобретения навыков самостоятельности и умения действовать в экстремальных условиях (А. В. Колесов, Н. П. Дяченко, 2003); для реализации общественной идеи здорового образа жизни (А. Э. Клеменко, 1998; М. В. Малашенкова, 2009).

Рекреационная деятельность имеет выраженную *культурную обусловленность*, наиболее ярко проявляющуюся в тенденциях ее организации. В этом аспекте активная рекреационная деятельность учащихся может быть рассмотрена как специфическая форма культурно-обусловленного народного творчества, выбор человека в рациональном использовании собственной двигательной и общественной активности, формирующийся под влиянием общественных и образцовых традиций (А. А. Андреев, 2007; Н. А. Киселева, 2007).

К основным традиционно-принятым в отечественной среде формам организации рекреационной деятельности учащихся относятся: практические занятия с учащимися в окружающей среде (экологические тропы, экскурсии в природу, ведение пришкольных садово-огородных участков), общественные и природоохранные акции и мероприятия, туристические секции и кружки, посещение музеев, театров, выставок, научных конференций и форумов, досуговых и культурных центров.

Образовательная среда, в силу своей высокой степени структурированности и функциональности способна выполнять наиболее *объективные управленческо-организационные функции рекреационного сопровождения педагогического процесса*:

- проблемно-ориентационную, полагающую выделение проблем и основных направлений рекреационной деятельности учащихся; разработка концептуальных положений, целей, норм и методов рекреационной деятельности в рамках учебного учреждения;

- диагностическую, определяющую определение актуального уровня в организации рекреационной деятельности учащихся в данном регионе, изучение условий ее обеспечения;

- конструктивную, включающую определение задач и тактики,

планирование деятельности методических и научных объединений, связанных с рекреационной деятельностью (взаимодействие с региональным министерством по туризму, туристическими клубами, базами отдыха, спортивными базами и лагерями, психологическими центрами и т. д.);

— организаторскую, заключающуюся в выборе и реализации методов всех видов сопровождения рекреационной деятельности учащихся, определение и обеспечение оптимальных условий реализации программ, планов, проектов;

— стимулирующую, включающую моральное и материальное стимулирование учащихся, поддержку при выполнении самостоятельных программ и проектов (например, в рамках деятельности вожатых, студенческих советов), представление и презентацию достижений учащихся и учебных заведений;

— аналитическую, в рамках которой педагогическими сотрудниками и психологами учебного учреждения проводится анализ результатов организации рекреационной деятельности, их распространение и внедрение в научно-методической среде.

Таким образом, организация рекреационной деятельности учащихся может быть представлена как достаточно влиятельная полифункциональная форма психологического сопровождения образовательного процесса, направленного на формирование практико-ориентированных моделей сознания и поведения в структуре личности учащихся, а также на общее повышение личностной ценностной ориентации образовательного процесса.

С. Л. Невзорова

Развитие познавательных интересов посредством дидактических игр математического содержания у детей старшего дошкольного возраста

Как показывают многочисленные психолого-педагогические исследования, а так же практика современного дошкольного образования, большую роль в развитии у детей познавательного интереса

в процессе освоения элементарных математических представлений имеет игра.

К. Д. Ушинский называл познавательный интерес «интересом, полным мысли» [15. С. 380]. Познавательный интерес, по мере его развития, становится мотивом умственной деятельности, основой формирования пытливого ума. Гармоничное познавательное развитие детей дошкольного возраста предполагает не только широкий круг знаний и определенный уровень сформированности умений, способов овладения различным информационным содержанием, но и обязательно — достаточно высокий уровень развития эмоциональной сферы ребенка.

У детей 6-ти лет наблюдается значительное совершенствование двух важных процессов когнитивного развития: памяти и метапознания, а так же интеллектуальных процессов, позволяющих дошкольникам осуществлять текущий контроль за своим мышлением, знаниями, целями и действиями. Для умственного развития ребенка существенное значение имеет приобретение математических представлений, которые активно влияют на формирование умственных действий, столь необходимых для познания окружающего мира и решения различного рода практических задач.

Проблема познавательного развития детей разрабатывалась в трудах ученых: Л. А. Венгера [2], Л. С. Выготского [3], В. В. Давыдова [5], А. И. Запорожца [11], Н. Н. Поддьякова [13], и др.

В своих трудах В. А. Мижериков [8], обращал внимание на то, что познание является процессом психического отражения, обеспечивающим приобретение и усвоение знаний. Познание — важнейшая составная часть общего психического развития ребенка. Но развитие у детей дошкольного возраста познавательных интересов, освоение элементарных математических представлений, овладение практическими умениями и навыками интеллектуально — познавательной деятельности, не может осуществляться без эмоциональных процессов. А. Н. Леонтьев [7], Л. И. Божович [1] рассматривали познавательный интерес как сильный мотив учения, как важный фактор успешности овладения знаниями.

Взаимообусловленность операционной и мотивационной сторон обучения выражается в том, что познавательный интерес вызывает существенные изменения в способах умственной деятельности. Об-

учение же приемам умственной работы является важным источником формирования познавательных интересов. Исследования показали, что источником самой сильной стимуляции учения в глазах учащихся является не только содержание обучения и процесса учебной деятельности, сколько социальные стимулы (вера в свои силы, воля, поощрение, отношения и. т. п.), которые для личности обучающегося важнее и сильнее всех остальных. Социальные стимулы не выступают обособленно от стимулов содержания и процесса деятельности. Переплетаясь друг с другом, влияя друг на друга, они побуждают познавательный интерес, оказывают воздействие на нравственное развитие личности. Поэтому важно учитывать мотивационную обусловленность процессов познания.

Познавательный интерес, как важнейшее образование личности, складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования, не являясь имманентно присущим человеку от рождения.

Дошкольный возраст является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сенситивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые отношения со сверстниками. Игровая деятельность непосредственно влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредоточиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Игровая ситуация и действия с ней оказывают постоянное влияние на умственное развитие ребенка дошкольного возраста.

Особый вид действий отвлеченного логического мышления, которым начинают овладевать дети в дошкольном возрасте, — действия с числами и математическими знаками (+, -, =). Ребенок может изменять числа и математические знаки, связывая их с действиями, которые он выполняет с группами конкретных предметов или с пред-

ставлениями о таких группах предметов, их разъединении и объединении. Нередко один и тот же ребенок пользуется разными способами счета и решения элементарных арифметических задач.

Математика представляет огромные возможности для развития у детей познавательных способностей, которые, в перспективе, являются базой для формирования математического мышления. Сформированность такого стиля мышления является гарантией успешного усвоения ребенком математического содержания в дальнейшем.

П. Я. Гальперин [4] считает, что формирование у детей элементарных математических представлений должно опираться на предметно-чувственную деятельность, познавательный интерес, благодаря которым ребенку легче усвоить весь объем знаний и практических умений, приобрести элементарную прочную основу ориентировки в общих математических понятиях.

Вызвать познавательный интерес к занятиям по интеллектуально-математическому развитию эффективней всего можно через игру, а конкретно через дидактическую игру. Согласно В. А. Мижерикову [8] дидактическая игра — это содержание, методика и правила, которые разрабатываются педагогами для развития познавательной активности детей. Только через использование дидактических игр ребенок может войти в мир математических знаний. Под влиянием эмоций, возникающих в игре, повышается обучаемость детей, способность к восприятию и воспроизведению знаний.

Исходя из теоретических положений дошкольной педагогики и психологии, опираясь на анализ современной методической литературы, мы осуществили разработку и экспериментальную апробацию на практике системы дидактических игр математического содержания. В своей работе руководствовались выводами Д. В. Менджеричкой [9], о том, что игра для детей — серьезная форма воспитания; игра для дошкольников — способ познания. При этом ставили следующую цель: повысить продуктивность математических знаний детей через формирование у них познавательного интереса к занятиям математикой за счет использования дидактических игр математического содержания. Нами были разработаны познавательно-математические игры:

— изучение восприятия геометрической формы («Волшебный мешочек»);

— развитие пространственных ориентировок на листе бумаги и во времени («Путешествие по клеточкам», «Часы — Крош»);

— формирование представлений о закономерностях образования чисел числового ряда («Веселый паровозик», «Магазин гномика»)

— формирование умения составлять и решать задачи с примерами («Волшебные линейки», «Магия чисел», «Собери букет цветов».

Разработанные нами дидактические игры математического содержания использовались в работе с детьми старшего дошкольного возраста по-разному:

— как элемент занятий по формированию элементарных математических представлений;

— как интеллектуально-развивающие игры при организации работы вне занятий.

Сравнительный анализ результатов первичного и итогового мониторинга интеллектуально-математического развития детей убедительно показал, что в результате осуществленной нами опытно-экспериментальной работы прослеживается положительная динамика продуктивности математических представлений дошкольников. Увеличилось количество детей, которые выполняют задания на счет, определение геометрических фигур, ориентируются во временных отношениях, сравнивают два множества с помощью различных средств.

По результатам «мониторинга на выходе» удалось выявить, что у большинства детей повысилась активность на занятиях, они с удовольствием выполняют задания математического содержания.

Разработанные дидактические игры математического содержания способствуют развитию у детей старшего дошкольного возраста восприятия, внимания, памяти, мышления, творческих способностей; они направлены на умственное развитие дошкольника в целом, а главное, — вызывают у детей старшего дошкольного возраста эмоциональный отклик, желание учиться, познавать новое (то есть, обеспечивают развитие познавательной активности, познавательных способностей).

Целостно оценивая результаты исследования и опыт нашей практической работы с дошкольниками, мы полагаем, что методы и приемы, выбранные нами, являются эффективными. Они пополняют копилку педагогических идей любого творческого педагога, а так же могут быть использованы как целостная программа занятий для

организации в ДОУ дополнительных образовательных услуг по направлению «Формирование элементарных математических представлений».

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — 389 с.
2. *Венгер Л. А.* О диагностике умственного развития детей поступающих в школу. — М., 1988. — 217 с.
3. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. — М., Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 416 с.
4. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий. — М., 1959. — 234 с.
5. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — 121 с.
6. *Жуковская Р. И.* Воспитание ребенка в игре. — М., 1963. — 91 с.
7. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. — М: Педагогика, 1983. — Т. 1. — 322 с.
8. *Мижеригов В. А.* Психолого-педагогический словарь / Под ред. П. И. Пидкасистого. — Ростов-на-Дону, Феникс, 1998. — 544 с.
9. *Менджеричкая Д. В.* Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Т. А. Марковой. — М.: Просвещение, 1982. — 128 с.
10. *Михайлова З. А.* Игровые занимательные задачи для дошкольников : Кн. для воспитателя дет. сада. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1990. — 94 с.: ил.
11. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. — М., 1964.
12. *Сорокина А. И.* Дидактические игры в детском саду. — М., 1999. — 64 с.
13. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н. Н. Поддякова, Ф. А. Сохина. — М. Просвещение, 1984. — 207 с., ил. — (Б-ка воспитателя дет. сада)
14. *Усова А. П.* Роль игр в воспитании детей / Под ред. А. В. Запорожца — М., 1989.
15. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Типография М. Меркушева — 1901. — 500 с.

Н. Н. Пахомкина

Роль командной работы сотрудников ДОУ как условие достижения эффективности воспитательно-образовательного процесса

Из семи нот можно сложить симфонию или танцевальную композицию. Из одних и тех же цветов можно создать строгий портрет или легкую абстракцию — все зависит от поставленной цели. А чтобы персонал получился ответственным, серьезным, есть только один путь — объединение в команду, объединение вокруг поставленной цели.

В конце 80-х-начале 90-х годов в деловой среде США и Западной Европы появился и быстро завоевал популярность такой метод развития организации, как командообразование.

Известно, что до последнего времени теории управления персоналом в основном были сосредоточены на удовлетворении потребностей служащих в материальном благосостоянии, карьерном росте, статусе, власти и репутации.

Людей заставляли работать быстрее, эффективнее, удовлетворять потребности потребителей и т. п., что поощрялось ростом заработной платы, временем оплачиваемого отпуска и другими материальными ценностями. Но в настоящее время стало ясно, что люди не хотят слепо выполнять распоряжения менеджеров и хотят получать больше от своей работы, чем просто материальные блага — они хотят чего-то, что вдохновляет и воодушевляет, хотят использовать не только разум, но и сердце.

Команда — это автономный самоуправляемый коллектив профессионалов, способный оперативно, эффективно и качественно решать поставленные перед ним задачи.

Создание команды — это определенный процесс, а любой процесс имеет свою продолжительность и состоит из некоторых этапов. Чтобы правильно организовать работу команды, ее создание должно пройти четыре стадии:

1. Подготовка.
2. Создание рабочих условий.
3. Формирование и построение команды.
4. Содействие в работе

Принципы работы команды составляют основу командообразования, задают определенные «правила игры» при организации команд:

1. Принцип коллективного исполнения работы.
2. Принцип коллективной ответственности.
3. Принцип высокого стимула команды за конечный результат.
4. Принцип повышенной исполнительской дисциплины.

Организация и осуществление управления предполагают достижение результатов совместно с другими и при помощи других. Независимо от того, как это называется: управление, руководство в основе находятся процессы, обеспечивающие управление ресурсами и возможность координации усилий.

В рамках общей концепции развития команды выделяются три ее важные части:

1. Производственная концепция,
2. Финансово-экономическая концепция
3. Социальная концепция

Особенности работы команды:

— Управление в команде является деятельно-ориентированным. Командный стиль управления уделяет особое внимание решению проблем, выполнения поставленных задач за счет развития персонала, каждого отдельного работника, совершенствования условий труда и удовлетворению требований всех и каждого.

— Командное управление является индивидуально-ориентированным. Стремление рассматривать каждого члена команды как личность и предлагать ему проекты и программы, идущие навстречу индивидуальным потребностям.

— Управленческо-проектная деятельность ориентирована на будущее. Чтобы создать эффективную команду, на разных этапах ее существования необходимо совершить ряд действий:

1. Совместно определить цели и задачи;
2. Договориться о групповых нормах;
3. Помочь членам команды лучше узнать друг друга;
4. Обучить членов команды;
5. Установить систему контроля и поощрять самоконтроль;
6. Обеспечить поддержание командного духа;

Работу детского сада можно сравнить с часовым механизмом, в котором должна быть отлажена качественная бесперебойная работа

всех его звеньев. В современных условиях главным ресурсом эффективной работы является корпус специалистов. Детский сад — это не только педагоги. «Бойцы невидимого фронта» — медсестра, завхоз, сотрудники пищеблока, рабочий по комплексному обслуживанию здания, машинист по стирке белья, помощники воспитателя, различные специалисты.

Совместная деятельность педагогов и специалистов ориентирует на командную работу. Одним из наиболее востребованных личных качеств, наряду с профессионализмом, является способность специалиста действовать в команде. Ключевым фактором эффективной работы команды является способность каждого ее члена «работать на результат», отсюда — понимание общих проблем и быстрая мобилизация на решение проблем, возникающих на отдельных участках образовательной деятельности или структур, обслуживающих его качество. Возможность работать в команде дает каждому человеку серьезную поддержку, взаимовыручку, раскрывает перспективы личностного роста. Сегодня жизнь учит человека работать в команде.

Все сотрудники, как члены коллектива дошкольного учреждения, заинтересованы в качественной работе всего дошкольного учреждения, видят свое место и роль в общеконандном деле, стараются обеспечить достижение результата высокого качества. Как создается сплоченная команда единомышленников? Ее творят коллективная мысль, идеи, творчество, объединяют убеждения, взгляды, мысли, традиции.

Так, например, на базе нашего Центра развития ребенка уже более 10 лет по инициативе сотрудников, при активном обсуждении возникшей идеи, организованы ДПОУ (дополнительно платные образовательные услуги). С каждым годом спектр таких услуг расширяется, также функционирует консультационный психолого-педагогический пункт, что стало возможным только благодаря сплоченной командной работе. Мы убеждены: нет команды — нет должного уровня качества. И не будет должного эффекта от любых полезных инициатив.

Главными вдохновителями в нашем дошкольном учреждении является творческая команда сотрудников, идущих и находящих новые пути реализации своих идей. Среди них квалифицированные, творчески мыслящие люди. Большинство их них работает не один

год. О каждом можно сказать много хороших слов. Они всегда «горят» новыми идеями, умеют зажечь каждого, кто работает рядом, всегда и во всем инициативны.

И. А. Решетова

Ученый совет в образовательной среде второй половины XX века

Актуальность. В контексте развития демократии и независимости Украины все более характерным становится осложнение целей и заданий реформирования отечественной образовательной отрасли, поскольку именно она со стороны государства определяется приоритетной сферой социально-экономических превращений, духовно культурного развитию общества. Интерес к периоду второй половины XX века не случаен, поскольку именно в это время состоялось как интенсивное развитие системы управления вузом, так и формирование образовательного пространства отечественных высших педагогических учебных заведений. Это повлекло позитивные изменения в отрасли высшего образования в целом, стимулировало развитие коллегиального руководства вуза, в частности в направлении создания теории организационно педагогической деятельности ученых советов на отечественной почве.

Состояние научного изучения проблемы исследования. Современная педагогическая наука обогатилась историко-педагогическими трудами отечественных педагогов, где проблема развития образовательного пространства во второй половине XX века рассматривается в региональном контексте. Среди таких не обходимо отметить монографии таких ученых, как: И. Андрущенко, О. Антоновой, В. Арешонкова, Р. Арцишевского, Н. Астрахана, Н. Басюка, П. Бойчука, Г. Бондаренка, Н. Борисенка, В. Бурлака, В. Васильчука, В. Витюка, А. Вискушенка, О. Губенка и др. В поцессе научного поиска было выяснено, что проблема исследования ученых советов в образовательной среде XX века не была предметом отдельного историко-педагогического исследования, что обусловило выбор темы научной статьи.

Цель статьи — исследовать образовательную среду второй половины XX века и выделить место ученого совета в ней.

Изложение основного материала исследования. В контексте нашего исследования под ученым советом высшего педагогического учебного заведения понимаем коллегиальный орган руководства, деятельность которого заключается в координации научной и учебно-методической деятельности ВУЗа, проведении конкурсов, на замещение вакантных должностей научных работников; рассмотрении дел относительно присуждения ученых степеней и званий и других важнейших вопросов сферы деятельности ВУЗа.

В процессе исследования развития образовательного пространства отечественных высших педагогических учебных заведений второй половины XX века нами было выяснено, что ученый совет как коллегиальный орган внутренней координации в структуре высшего педагогического образования занимала центральное место. Стоит отметить, что сущностно содержательный аспект организационно педагогической деятельности ученого совета педагогического ВУЗа в советский период и в период независимости значительно отличался. Во времена господства тоталитарного режима он был направленный на формирование коммунистических идеалов и ленинско-марксистского мировоззрения как доминанты существования. С приобретением Украиной независимости в системе высшего педагогического образования наблюдается постепенная демократизация, стали «создаваться и включаться в действие механизмы управления, которые дают руководителю возможность делать то, что нужно, и то, что требуют студенты» [1. С. 40]. Независимость и демократия Украины на первый план выдвинула процессы децентрализации, усиления места выбора, в образовательном процессе, становление общественно государственного характеру образования, что в свою очередь требовало новых управленческих решений и их научного обоснования. Сущность деятельности ученого совета ВУЗа была спроектирована в сферу открытых механизмов управления, гласности, передачи части управленческих функций общественности, или под его контроль [1. С. 40].

Следовательно, место ученых советов в процессе развития образовательного пространства второй половины XX века обуславливалось кардинально разными подходами к механизмам координацион-

ной деятельности коллегиальных органов со стороны государственного руководства: тоталитарность и закрытость координационных структур во времена советского периода и демократизация, открытость в период независимости.

Для рассмотрения основных вопросов деятельности и для осуществления принципа коллегиального управления отечественным высшим педагогическим учебным заведением в советский период развития образовательного пространства отечественных педагогических ВУЗов при ректоре и под его руководством организовывался ученый совет, который действовал на основании Положения, утвержденного Министерством высшего и среднего специального образования СССР.

Главным заданием ученого совета советского периода было объединение усилий всего коллектива отечественного высшего педагогического учебного заведения вокруг проблем реализации решений партии и государственного руководства относительно обеспечения высокого качества подготовки специалистов, последующего развития научно-исследовательской работы и проведения политико-воспитательной работы среди студентов.

Количественный состав ученого совета определялся приказом ректора и согласовывался с партийным и профсоюзным комитетами. Согласно Положения «Об ученом совете высшего учебного заведения» ученый совет формировался ректором и в таком составе:

- 50 % от общего состава ученого совета — ректор (председатель совета), ученый, секретарь, проректора, деканы;
- 25 % — представители профессорско-преподавательский состава (в состав совета могли включаться аспиранты и другие научные сотрудники, которые избирались открытым голосованием на общем заседании профессорско-преподавательского состава факультета);
- 25 % от общего состава ученого совета — представители студенческих коллективов, которые предлагались в состав ученого совета ВУЗа за результатами голосования на собраниях профессорско-преподавательского заседания факультетов.

Общественные и партийные организации отечественного высшего педагогического учебного заведения этого периода были представлены: а) Коммунистической партией Украины; б) Ленинским комсомолом Украины; в) Профсоюзами работников образования, высшей

школы и научных учреждений; г) Детскими спортивными лагерями; е) Красным Крестом и Красным Полумесяцем, которые объединяли студентов, профессорско-преподавательский состав, научный и учебно-вспомогательный персонал и других работников, которые действовали на основании своих положений и уставов.

Ученый совет мог вводить к своему составу выдающихся ученых и специалистов предприятий, учреждений и организаций, связанных с работой ВУЗа [2].

Состав ученого совета утверждался ректором ВУЗа сроком на три года. Представители студенческого коллектива могли переизбираться ежегодно. При отзывании членов ученого совета до окончания срока их полномочий пополнения количественного состава ученого совета к установленному количеству происходило в начале учебного года по тому же принципу как и формирование его состава.

Количество членов ученого совета из числа профессорско-преподавательского состава факультетов, а также представителей студенческих коллективов, определялось приказом ректора отечественного высшего педагогического учебного заведения.

На основе анализа Протоколов заседаний ученых советов отечественных высших педагогических учебных заведений советского периода нами было выяснено, что к компетенции ученого совета этого периода принадлежала координация и контроль за учебно-воспитательной, научно-исследовательской, общественно-организационной, финансово-хозяйственной деятельностью.

Относительно учебно-воспитательной сфер, то на заседаниях ученого совета отечественного высшего педагогического учебного заведения второй половины XX века анализировались:

1) результаты работы отечественного высшего педагогического учебного заведения за учебный год и выдвигались задачи к новому учебному году;

2) рассматривались вопросы организации учебного процесса высшего педагогического заведения, а именно: организация самостоятельной работы студентов; учебно-методическая работа кафедр высшего учебного заведения; воспитательная работа со студентами на факультетах; цели программируемой учебы; кинофикация учебного процесса; состояние грамотности студентов; результаты их педагогической практики; подготовка и результаты экзаменационных сес-

сий; состояние преподавания дисциплин в ВУЗе; состояние рабочих факультетов; работа коллективов по вопросам обобщения работы в школе; обсуждение случаев плохого поведения студентов [2], [3], [4].

В научно-исследовательской сфере ученый совет ВУЗа координировал и регулировал вопросы:

- 1) отчетов о состоянии научно-исследовательской работы в высшем педагогическом учебном заведении;
- 2) подготовки научно педагогических кадров;
- 3) научной работы кафедр высшего учебного заведения;
- 4) привлечение ведущих ученых к чтению отдельных курсов и лекций в ВУЗе;
- 5) ходатайство перед ВАК о присвоении ученых званий преподавателям высшего учебного заведения;
- 6) договоров о совместной научной работе с другими учебными заведениями;
- 7) рекомендаций к поступлению в аспирантуру;
- 8) отчетов о выполнении плана работы над докторскими и кандидатскими диссертациями;
- 9) обсуждение научной работы преподавателей, подготовку, к научным конференциям [2], [3], [4].

Ученый совет отечественного высшего педагогического учебного заведения рассматривал общественно-организационные вопросы, а именно:

- 1) заслушивала отчеты: о состоянии готовности отечественного высшего педагогического учебного заведения к новому учебному году; о наборе студентов (о работе приемной комиссии, проведения вступительной кампании);
- 2) утверждались планы работы: ученого совета, планы работы ВУЗа; планы политико-воспитательной работы;
- 3) обсуждались приказы Министерства образования УССР и постановлений ЦК КПУ и Совета Министерства УССР;
- 4) рассматривались вопросы: о состоянии общественно полезной трудовой деятельности студентов; об эффективности интенсификации сельскохозяйственного производства (обсуждение выполнения решений пленумов); о состоянии учебной документации высшего педагогического учебного заведения; о состоянии библиотечных фондов;
- 5) проводила выборы: на должность декана факультета, на за-

мещение вакантных должностей по кафедрам, выборы конкурсной комиссии, назначение общественных инспекторов и комиссии по вопросам проверки кафедр [2], [3], [4].

Вывод. В исследовании нами было изучено образовательную среду второй половины XX века и выделено место ученого совета в ней. Выяснено, что ученый совет как коллегиальный орган управления в исследуемый период занимал главное место.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Джура О.* Демократизація освіти як чинник її інтеграції у світовий освітній простір / Олександр Джура // Вища освіта України. — № 2. — 2009. — С. 38–43.

Державний архів Донецької області

2. Фонд р-3765. Донецький державний педагогічний інститут.

Оп.1

Сп. 399. Устав Донецького державного педагогічного інституту. арк. 22.

3. Спр. 435. Протоколи засідань Ради Донецького державного педагогічного інституту. 185 арк.

4. Спр. 467. Протоколи засідань Ради Донецького державного педагогічного інституту. 213 арк.

Пятая секция
**Современные технологии
психологического сопровождения
развития личности**

М. В. Архипова., Н. В. Шутова

**К вопросу влияния музыкального искусства
на повышение мотивации изучения иностранного языка
у подростков**

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, кандидат психологических наук, преподаватель английского языка для гуманитарных специальностей отделения иностранных языков филологического факультета

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии

Мотивация, занимая ведущее место в структуре личности, является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения и деятельности (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, J. W. Atkinson, K. V. Madsen и др.).

Усиление интереса к мотивации как к движущей силе человеческого поведения, стержня личности связано со сложностью ее структуры, с одной стороны, и повышением роли субъективного фактора в личностном развитии, с другой (В. Г. Асеев, В. А. Васильев В. А., В. К. Вилюнас, Н. Е. Елфимова, Л. П. Кичатинов, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, В. П. Симонов, П. М. Якобсон и др.).

Различные аспекты изучения и формирования мотивации учения школьников представлены в многочисленных работах отечественных психологов (Л. И. Божович, В. Н. Брайтфельд, В. В. Давыдов, Б. И. Додонов, Н. В. Елфимова, В. И. Ковалев, Н. В. Коротина, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина,

Д. Б. Эльконин и др.), которые отличаются во взглядах на проблему мотивации и мотива учебной деятельности.

Подростковый период является одним из самых сложных для становления личности. Имеющиеся в науке сведения красноречиво говорят о том, что в структуре мотивов учения подростков познавательные мотивы не являются доминирующими, у подавляющего числа подростков они требуют стимуляции извне и характеризуются неустойчивостью, ситуативностью, недостаточной действенностью, слабой обобщенностью, ориентированностью на результат. Как показывает практика, эти тенденции особенно проявляются в отношении изучения иностранного языка. В исследованиях В. А. Аитова, И. Н. Андреевой, О. В. Горбушиной, О. В. Кудравец, И. А. Зимней, И. Б. Мишаевой, В. В. Рыжова, Н. А. Саланович, Р. Г. Сапожниковой и др. отмечается, что у современных подростков присутствуют неоднозначное отношение к иностранному языку как учебному предмету, недостаточная мотивированность к его усвоению.

Мы рассматриваем мотивацию изучения иностранного языка подростками как целостный процесс, включающий ряд взаимосвязанных компонентов: 1) мотивационно-эмоциональный — выражает эмоциональное отношение подростков к изучению иностранного языка, учебным заданиям, динамику эмоционального состояния, степень эмоциональной насыщенности; 2) мотивационно-ценностный — характеризует цель, к которой стремится подросток, изучая иностранный язык; 3) мотивационно-результативный — проявляется в настойчивости преодоления трудностей, степени заинтересованности в положительном результате деятельности, удовлетворенности полученным результатом.

Исследователи предлагают различные методики повышения мотивации учащихся при обучении иностранным языкам. В последнее десятилетие внимание авторов привлекают возможности использования музыки в учебном процессе. Установлено, что музыка: активизирует умственную работоспособность (Е. П. Гейтвуд, И. М. Трахтенберг, С. М. Рашман, А. А. Калашников); оптимизирует интеллектуальную и творческую деятельность (Л. Н. Трегубова, В. Н. Петрушин, Л. П. Новицкая, Т. О. Гордеева, Н. В. Шутова, И. В. Курышева), способствует концентрации внимания (Л. Н. Трегубова, Г. А. Брезина); улучшает кратковременную память (Г. Ю. Маляренко,

Н. В. Шутова, Л. В. Хватова); повышает показатели вербального и невербального интеллекта (Г. Ю. Маляренко, М. В. Хватова); стимулирует воображение (В. П. Петрушин); изменяет поведение человека (Б. Г. Ананьев, А. В. Гребенникова, Л. П. Новицкая).

Все вышеуказанные авторы отмечают, что специально подобранные музыкальные произведения улучшают психофизиологические характеристики мозга, а значит, оптимизируют процесс формирования способностей к учению.

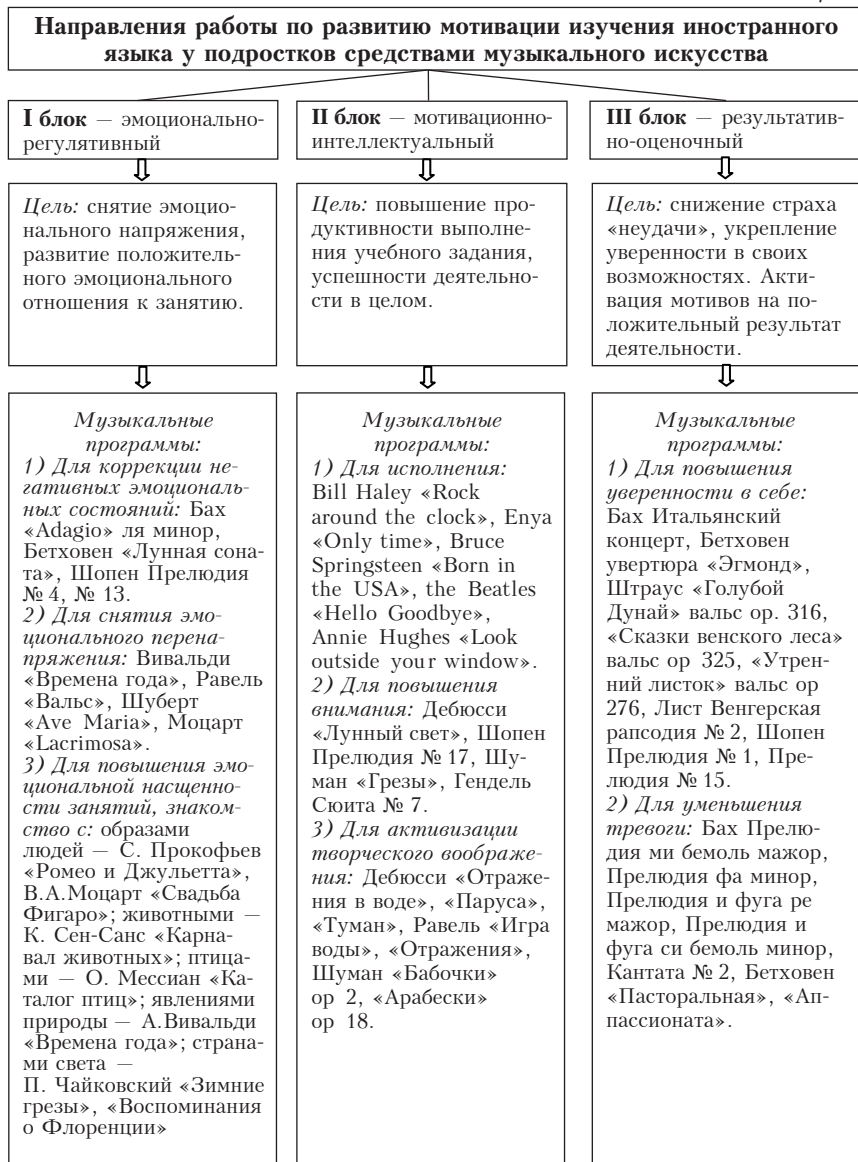
Отдельные аспекты использования музыкального материала при обучении иностранному языку рассматриваются достаточно большим количеством ученых (Н. В. Шутова, И. И. Невежина, И. А. Андреева, Г. С. Синькевич, В. Н. Перевозчикова, О. Е. Романовская, Л. И. Максимова, Р. М. Карпова, И. М. Синагаттулин, Е. А. Годунова, М. М. Костаков, Г. В. Утюкина, И. И. Лащикова, Е. А. Михайлова и др.). Следует констатировать, что в большинстве случаев использование музыки сводится к прослушиванию, пропеванию алфавита, пению песен, работе со стихотворениями, причем на начальном этапе обучения. Подростковый возраст остается вне поля зрения исследователей, хотя именно эта возрастная группа является одной из наиболее психологически и методически сложных.

В ходе изучения литературных источников было установлено, что психологические возможности музыкального искусства в развитии мотивации изучения иностранного языка у подростков до сих пор не являлись предметом исследования в педагогической психологии. Нами разработана и апробирована экспериментальная программа, направленная на развитие мотивации изучения иностранного языка у подростков средствами музыкального искусства.

Основные направления работы по развитию мотивации изучения иностранного языка у подростков представлены в таблице 1.

Основные направления работы по развитию мотивации изучения иностранного языка у подростков были включены в структуру уроков английского языка. С подростками проводилась целенаправленная работа по развитию основных компонентов мотивации изучения иностранного языка средствами музыкального искусства. В завершении программы был проведен контрольный эксперимент, направленный на определение ее эффективности.

Таблица 1



Результаты контрольной диагностики мотивации изучения иностранного языка у подростков свидетельствуют о развитии всех ее компонентов. Так, высокий уровень развития мотивационно-эмоционального компонента увеличился с 22 до 62 %, усилились интерес к изучению иностранного языка, положительное эмоциональное отношение к процессу и результату деятельности, улучшилось эмоциональное самочувствие. Также произошел существенный рост мотивационно-ценностного компонента, увеличилось число подростков, имеющих познавательный мотив изучения языка с 14 до 48 %, уменьшилось количество подростков с доминированием мотива принуждения в деятельности. Активизация интереса, положительного эмоционального самочувствия, отношения к деятельности, доминирование познавательного мотива деятельности способствовали повышению заинтересованности подростков ЭГ в выполнении учебных заданий, улучшению качества их выполнения и как следствие позитивному влиянию на конечный результат.

Таким образом, реализованная программа, в основу которой положены психологические возможности музыкального искусства, показала свою эффективность. Музыкальное искусство является важнейшим психолого-педагогическим средством развития мотивации изучения иностранного языка у подростков является музыкальное искусство, выполняющее ряд функций: побудительную, отражающую положительную энергетику, мобилизующую субъекта на положительное отношение к осуществлению интеллектуальной деятельности; организационную, обеспечивающую эмоциональный комфорт на протяжении всей деятельности; стимулирующую, поддерживающую активность субъекта на должном уровне вплоть до завершения деятельности.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности. — М. : Мысль, 1976. — 159 с.
2. *Бабич Н. Н.* Повышение уровня мотивации при использовании учебных ситуаций в обучении иностранному языку деятельности // Межвуз. Сб. науч. Трудов. — М. : МОПИ, 1980. — 129 с.
3. *Виллюнас В. К.* Психологические механизмы биологической мотивации. — М. : Изд-во МГУ, 1986. — 208 с.

4. *Петрушин В. И.* Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М. ВЛАДОС, 2000. — 176 с.

5. *Шутова Н. В.* Музыка как средство активизации учебной деятельности: Монография. — Н. Новгород: НГПУ, 2000. — 125 с.

6. *Bolte A., Goschke T., Kuhl J.* Emotion and Intuition: Effects of Positive and Negative Mood on Implicit Judgments of Semantic Coherence. — *Psychological Science*, Vol. 14, 2003, p. 416–422.

7. *Grossman S. P.* The Biology of Motivation. — *Annual review of Psychology*, 1979, Vol. 30, p. 209–242.

8. *Moore D. G., Burland K., Davidson J. W.* The Social Context of Musical Success: A developmental account. — *British Journal of Psychology*, Vol. 94, 2003, p. 529–550.

Е. Г. Бабич

Социально-психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

В Российской Федерации проживают миллионы семей, имеющие детей с ограниченным состоянием здоровья. Современная действительность складывается так, что родителям в этих семьях ежедневно приходится сталкиваться с проблемами самого различного характера. Присутствие в семье ребенка с ограничениями в состоянии здоровья увеличивает психологические, эмоциональные, физические и материальные нагрузки на ее членов, особенно родителей, выступая в качестве постоянного источника стресса. Инвалидность нельзя считать только проблемой индивида, это проблема всех членов семьи. Члены семей, особенно родители, страдают не меньше, чем их больные дети, и нуждаются в социальной и психологической поддержке.

Программа социально-психологической реабилитации родителей воспитывающих детей с ограниченным состоянием в здоровье ориентирована на формирование активных стратегий совладания (развитие личностных ресурсов и факторов социальной среды посредством

групповой интегративной методики, включающей в себя методы биохевиоральной и когнитивной психотерапии).

Изучение отечественного опыта в данном направлении позволило выделить наиболее конструктивные формы работы с данной категорией населения. Однако недостаток исследований в области психологического здоровья членов семей с детьми-инвалидами не позволял дифференцированно подходить к выбору методов психологической помощи [3, 4, 6, 10]. Это обстоятельство позволяет нам предложить пути психологической помощи родителям и членам семей, воспитывающих детей-инвалидов, основанные на собственных исследованиях и опыте.

К психологической помощи родителям детей-инвалидов мы относим следующие составляющие: психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция и неклиническая психотерапия, психологическое сопровождение, психологическая поддержка.

Семейное психологическое консультирование

Семейное психологическое консультирование является наиболее очевидной и потому довольно широко распространенной формой работы с семьями.

Основные задачи:

- помощь в разрешении семейных проблем;
- укрепление родительской компетентности;
- сопровождение семьи, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов;
- информационная поддержка.

Родительские группы

Еще одной формой работы являются родительские группы. На сегодняшний день формат этих групп является сочетанием клубной, терапевтической и семинарской форм работы, превалирование одной из этих форм работы скорее связано с пожеланиями конкретной группы родителей и этапом существования самой группы.

Основные задачи:

- преодоление изоляции семей и отдельных ее членов, формирование основы для взаимопомощи и объединения семей, создание групп родителей, реализующих социальные инициативы;
- сопровождение семьи и отдельных ее членов, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов;

- вовлечение семьи в процесс терапии, коррекции и обучения ребенка, укрепление родительской компетентности и партнерской позиции по отношению к специалистам;

- информационная поддержка;

- помощь в разрешении семейных и личных трудностей.

Преимущество групповой формы работы состоит в возможности получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих сходные проблемы и переживания. Нужно отметить, что работа с группами родителей, проводимая нашей исследовательской группой — это не собственно терапевтические группы в их обычном понимании, а сочетание групповой терапии, групп самопомощи, клубной работы, семинаров и участие в работе интернет-сайта. Хотя эффективная групповая работа с родителями может строиться и в рамках каждой из этих форм в отдельности.

Психологическая помощь родителям детей-инвалидов образовательного характера

Не многие родители имеют возможность посетить библиотеки, чтобы познакомиться со специальной литературой, кроме того, не все родители способны понять профессиональную терминологию. Недостаточная осведомленность родителей об особенностях развития и воспитания ребенка с ограниченными возможностями затрудняет процесс реабилитации ребенка.

В период рождения ребенка и постановки диагноза, для родителей наиболее общими приоритетами в психологическом образовании являются:

- информация о характере отклонений в развитии ребенка;

- навыки элементарной психологической помощи родителей самим себе и детям;

- воспитание, особенности обучения и возможности развития ребенка-инвалида;

В период взросления ребенка-инвалида, у родителей появляются новые проблемы и вопросы:

- о государственных гарантиях помощи семье, о своих правах, имеющихся услугах, о специальных образовательных учреждениях;

- о различных формах помощи инвалидам, о защите их интересов;

- об обучении и возможностях трудоустройства ребенка-инвалида.

— о возможностях самообслуживания и самообеспечения, автономного проживания.

Дополнительные формы работы с семьей

Общие родительские собрания и индивидуальные беседы с руководителем группы, в которой занимается ребенок.

Данная форма работы является самой распространенной формой взаимодействия между родителями и специалистами, и призвана обеспечивать единство воспитательного, образовательного и терапевтического пространства молодого человека с инвалидностью, формировать и поддерживать отношения сотрудничества и партнерства между семьей и специалистами.

Привлечение членов семей к организации праздников, спектаклей и другим формам досуговой деятельности.

Эта форма работы с семьями является очень важной и необходимой, если речь идет о процессах нормализации жизни семьи и создании партнерства. Многие семьи воспитывающие детей с нарушениями развития, в обычной ситуации настолько погружены в текущие проблемы, что испытывают дефицит атмосферы праздника и творчества, объединения с другими семьями, нормального, естественного хода жизни. Общие праздники, экскурсии, поездки за город, посещение зоопарков, театров и т. д. помогают семьям и отдельным ее членам преодолевать изоляцию, формировать формы активности, соответствующие этапам жизненного цикла семьи.

Летние интеграционные лагеря.

Летние лагеря, где вместе живут, занимаются и отдыхают подростки и молодые люди, их родители, братья и сестры, а также специалисты со своими детьми являются еще одной формой работы с семьей. Непривычные условия жизни в палаточном лагере в лесу способствуют открытию новых возможностей в адаптации, смене тех стереотипов домашнего уклада, которые стали тормозящими для развития ребенка, создают предпосылки для объединения семей и укрепления партнерства между семьями и специалистами. Специалисты помогают членам семьи научиться проживать различные жизненные ситуации, адекватно общаться в этих ситуациях с окружающими, способствовать расширению мира своего ребенка и ощущать себя полноценными членами общества. Это время может быть использовано для интенсивного семейного консультирования (в случае запроса семьи) и проведения родительских групп.

Создание интернет-сайта.

Результатом активизации родителей стало создание сайта [10] «Особое детство» (www.osboedetstvo.ru): оперативное распространение информации является насущной потребностью российских регионов. Сайт состоит из нескольких разделов.

Раздел «Книги» носит информативно-образовательный характер. Рубрика «Полезная литература» помогает родителям ориентироваться в печатной продукции по тем или иным вопросам. Рубрика «Электронная библиотека «Особый ребенок»» позволяет родителям познакомиться с новинками литературы в электронном варианте.

Рубрики раздела «Дети». «Персоналии» включает в себя страницы посвященные личным историям детей. Рубрика «Информационные страницы» дает ориентиры для родителей, как организовать домашнюю жизнь. Родители могут получить общую информацию о реабилитации детей с различными видами нарушений, рекомендации о том, как организовать домашнюю жизнь.

Раздел «Организации» дает полный список организаций ведущих образовательную и воспитательную деятельность с детьми с инвалидирующей патологией.

Правовой раздел сайта представляет собой комплексную юридическую Интернет-консультацию, включающую разделы «Информационные страницы», «Информационная база» и «Юридическая консультация».

В запуске сайта и в интенсивном использовании обычной почты (регулярная «бумажная» рассылка) мы видим действенное средство помощи родителям из отдаленных регионов России, отстаивающим права своих детей.

Таким образом, необходимо заметить, что, изначальная цель социально-психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченным состоянием здоровья — это помочь родителям ощутить контроль над событиями собственной жизни и жизни их детей. Чувство контроля помогает родителям более уверенно и целеустремленно действовать в различных ситуациях, предполагающих выбор.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Голубева М. С. Концептуальные основы изучения ресурсов семейного совладания // Управление системой социальных ценностей

личности и общества в мире изменений (краткосрочные и долговременные горизонты): Материалы международного психологического конгресса. Кострома, 23–24 октября 2003 г., т. 1 / отв. ред. : А. Л. Журавлев, Н. П. Фетискин. — М. ; Кострома, КГУ им. Н. А. Некрасова, 2003. — С. 117–118.

2. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения: Монография. — Кострома: Студия оперативной полиграфии «Аванти-тул», 2004. — 389 с.

3. *Мамайчук И. И.* Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб., 2007. — 288 с.

4. *Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.* Воспитание в семье ребенка с детским церебральным параличом // Психология семьи и большой ребенок / Под ред. И. В. Добрякова, О. В. Заширинской. — СПб., 2007. — С. 249–258.

5. *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства. — М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003.

6. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Под ред. Т. Л. Крюковой, М. В. Сапоровской, Е. В. Куфтяк. — СПб., 2005. — 453 с.

7. *Ткачева В. В.* Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Дефектология. — 2005. — № 1. — С. 25–34.

8. *Фетискин Е П* Психотехнологии стрессовладающего поведения. М. — Кострома, 2007.

9. *Шипицына Л. М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», 2002.

10. www.osoboedetstvo.ru

Ю. М. Баранова

Образовательная программа психологически безопасного знакомства с Интернет для детей и родителей

Информационные технологии и Интернет стали частью общественной жизни. Постоянно растет число пользователей Сети, в том числе и за счет увеличения доли детской и подростковой аудитории. Древнегреческий философ Анахарсис как-то сказал, что самые безопасные корабли — это корабли, вытщенные на сушу [1]. В Интернете, как в океане, нет универсального способа избежать рисков и угроз. И, тем не менее, сегодня дети должны осваивать азы пользования Интернет еще со времени детского сада.

В новых стандартах начальной школы предполагается, что каждый ребенок должен иметь доступ к компьютеру и соответственно приобретать определенный уровень медиаграмотности. Уже в первом классе школы Интернет становится частью образовательного процесса: школьные журналы становятся электронными, активно используется электронная почта с домашними заданиями, школьникам предлагается подготовка докладов и т. д. — все это требует умения пользования сетью Интернет.

Дошкольный этап — это базис, основа, первая ступенька дальнейшего успешного использования Интернет. Отсидеться на безопасном берегу уже не получится — всех надо учить плавать, ставить буйки, обучать спасателей.

Подобная постановка вопроса обуславливает необходимость проведения специальных занятий с детьми по теме безопасного использования сети Интернет. Так, например, в Великобритании уже появились специальные занятия, посвященные сетевой безопасности, обязательные для всех детей, старше пяти лет. Британские специалисты доказали необходимость обучения детей безопасному и «правильному» Интернет-серфингу. Эти уроки стали частью образовательной программы Click Clever Click Safe («Кликай с умом, кликай без риска»), в рамках которой также издаются специальные руководства, рассказывающие о сетевой безопасности для детей [2].

В связи с данной проблемой НРБОО «Забота» в рамках проектов

«Центр безопасного Интернета для детей», «Азбука безопасности» и «Погремушка, iPad и безопасный Интернет» разработала профилактическую обучающую программу, которую можно использовать для знакомства детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного с возможностями сети Интернет и правилами безопасного использования Интернет. Программа была разработана и реализована студентами — волонтерами на базе детских садов города Нижнего Новгорода, санатория-профилактория ОАО НМЗ г. Нижнего Новгорода, школы № 3 г. Выксы, Дома детского творчества г. Навашино.

Программа мероприятия предполагает:

- продолжительность одного занятия не более одного урока, т. е. 40—45 минут;
- группа может быть довольно большой — 25—30 человек;
- занятия могут вести педагог, психолог совместно со старшими школьниками или студентами.

При проведении мероприятия должна соблюдаться определенная последовательность: сначала у учащихся формируется представление о предмете или явлении (сети Интернет), затем вырабатывается соответствующее отношение к нему и далее осваиваются адекватные способы поведения в сети интернет. В рамках данного занятия дети знакомятся с возможностями и опасностями Интернета в игровой интерактивной форме. Это обучающая игра, в которую активно вовлекаются дети, становясь полноправными участниками представления.

Структура занятия:

- вводная часть, актуализирующая имеющийся опыт и житейские знания о сети интернет;
- основная часть, направленная на формирование новых представлений о возможностях сети Интернет и правилах безопасного использования сети.

Представление предполагает интерактивное путешествие по сети Интернет с детьми. Идея состоит в том, что Интернет — это космос, сайты — планеты. Путешествие происходит по планетам Google, Планете мультфильмов, Яндекс. Карты, Планете игр для детей. В процессе путешествия дети изучают возможности поисковых систем, рисуют с использованием компьютерной техники — iPad, смотрят поучительный мультфильм о безопасном интернете, играют в командную игру «Осьминог», направленную на развитие внимания и

реакции, а также на создание командного духа, а также узнают об опасностях в Интернете — вирусах, мошенничестве, угрозах и обманах, а также учатся вести себя вежливо и дружелюбно при общении в Сети. Основная идея мероприятия — демонстрация важности родительской поддержки детей в освоении Интернета. Именно родители являются главными проводниками в мир Интернета для своих детей.

— заключительная часть, включающая повторение пройденного и закрепление полученных знаний. Проводится в форме викторины.

Данная программа позволяет не только познакомить детей с возможностями Интернета в игровой и понятной форме, но также и заявить о проблеме безопасного Интернета педагогам и родителям, помочь осознать важность данной проблемы и необходимости совместного освоения Интернет с детьми.

Следует специально подчеркнуть, что программа для детей должна быть дополнена работой с родителями в рамках беседы, обсуждения проблемы, предоставлением дополнительных методических рекомендаций — памяток. Нами была разработана программа просвещения родителей по вопросам безопасного знакомства с сетью Интернет и психологической безопасности детей в сети. Программа строится на обозначении угроз сети Интернет для ребенка 3—9 лет и рассмотрении способов реагирования родителей на нарушение психологической безопасности ребенка в Сети, оказание первой психологической помощи ребенку.

Все угрозы психологической безопасности ребенка в сети Интернет можно условно разделить на два типа: внешние и внутренние. Внешние угрозы исходят от некоей внешней силы, которая стремится обмануть, применить агрессию и т. д. Внутренние угрозы связаны с самим ребенком и представляют собой угрозы внутренней психологической стабильности ребенка и его психологическому здоровью.

Основными угрозами психологической безопасности ребенка на ранних стадиях пользования Интернет являются:

— Случайные контакты со злоумышленниками: насилие в сети (агрессия, угрозы, унижения), сексуальные домогательства, секты, группы нелегальной деятельности

— «Опасные» материалы (видеоролики, изображения и тексты)

— Рискованное поведение ребенка в Сети

— Смена настроения и поведения ребенка после сеанса в Сети (перегруженность информацией, уход в виртуальную реальность, эмоциональная холодность, нестабильность).

В данном случае можно предложить следующие технологии защиты, которые могут применяться родителями:

1. Защита от случайных контактов со злоумышленниками и «опасными» материалами решается посредством подключения: специальных программ родительского контроля, антивирусных программ, специальных детских браузеров. Данные программы блокируют нежелательные сайты и позволяют создать безопасную интерактивную среду для ваших детей.

2. В настоящее время функционируют специальные центры безопасного Интернета, осуществляющие консультационную и психологическую помощь детям и их родителям. Например, Центр безопасного Интернета в России <http://www.saferunet.ru/>, Линия помощи «Дети онлайн».

3. Важно обучать ребенка правильному отношению к сети Интернет и правильному поведению в Сети, в том числе и собственным примером. Позиция: «Интернет — это полезный инструмент поиска информации и общения с друзьями».

4. После каждого сеанса в сети Интернет следует поиграть с ребенком, почитать книгу, порисовать.

5. Важно обсуждать сеансы в Сети с ребенком, рассказывать собственные истории о ценности реального общения.

6. Важно внимательно относиться к ребенку, следить за его эмоциональным состоянием и поведением, проявляйте заботу, ласку и поддержку.

Самая главная позиция заключается в том, что именно родитель может и должен стать проводником своего ребенка в сети Интернет. Совместный выход в Интернет, личный пример и внимательное отношение к своему ребенку — это основа безопасного знакомства с сетью Интернет.

В настоящее время запрет пользования Интернетом зачастую не решает вопросы безопасности ребенка. Максимум с 7 лет ребенок в любом случае столкнется с сетью Интернет. Сегодня это уже это такая же реальность как телевидение и средства мобильной связи. Поэтому важно для родителей стать проводником в мир Интернета

для своего ребенка. Интернет — это не плохо, просто нужно уметь им правильно пользоваться.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Солдатова Г., Рассказова Е.* Как им помочь. Ребенок в Интернете: запрещать, наблюдать, объяснять? // «Дети в информационном обществе». — № 10. — январь — март 2012. — С. 25

2. *Маленьких британцев обучат сетевой безопасности* // «Дети в информационном обществе». — № 3. — январь — март 2010. — С. 4

Е. Н. Васильева

**Использование тренинговой программы
«Эффективное родительство» в процессе
подготовки студента-психолога**

Одним из важнейших направлений современной социальной политики Российского государства является поддержка молодой семьи. Эта задача, на наш взгляд, оправдана тем, что семья, оставаясь структурной единицей здорового общества, обеспечивает сохранение и преумножение благосостояния государства. Поддержка молодой семьи должна осуществляться на различных уровнях и в различных социальных институтах. Учреждения высшего профессионального образования являют собой важный этап в системе подготовки молодежи к семейной жизни. Успешность самореализации молодых людей как супругов и родителей в построении семейных отношений, как и в любом другом виде деятельности, напрямую зависит от эффективности проведения подготовительного этапа, который включает в себя получение и осмысление целевой информации, и выработку конструктивных навыков взаимодействия в семейной среде.

Система подготовки практического психолога в образовательном пространстве вуза в соответствии с ФГОС Российской Федерации включает в себя различные прикладные курсы, в том числе, практико-ориентированный курс «Психология семейных отношений» с

лекционными и практическими занятиями. Опираясь на многолетний опыт проведения таких занятий в рамках курса «Детско-родительское консультирование» в системе подготовки психологов по специализации «Психологическое консультирование», мы пришли к выводу, что изменение практической составляющей курса путем включения в нее тренинговой программы будет содействовать увеличению эффективности подготовки студентов как будущих профессионалов.

Тренинговая программа «Эффективное родительство» была разработана Щербаковым А. В. под руководством Васильевой Е. Н. на базе кафедры общей и социальной психологии ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Суть разработки состояла в модификации тренинга для родителей «Воспитание на основе здравого смысла» Рэй Берка и Рон Херрона (в адаптации Татьяны Балашовой) [2] путем изменения содержания с целью получения возможности использования материалов для будущих родителей.

Внедряя в практику процесса образования студентов–психологов данную программу, мы стремились реализовать следующие образовательные и развивающие задачи:

1. Расширение и углубление базы знаний в сфере семейных отношений, главным образом, в детско-родительской подструктуре.
2. Диагностика и развитие представлений студентов о структуре своей будущей семьи, своих будущих семейных ролях, ролях своего супруга (супруги) как родителя, образе будущего ребенка и т. д.
3. Подготовка студентов как специалистов по проведению тренинговых программ в русле детско-родительской проблематики (повышение компетентности родителей во внутрисемейном взаимодействии).
4. Повышение профессионального уровня студента-психолога как будущего консультанта путем передачи информации, необходимой для увеличения эффективности проведения консультационного процесса с семьями, имеющими проблемы в детско-родительской подструктуре.
5. Развитие субъектности студента как будущего практического психолога

Существует большое разнообразие тренинговых техник, методов и приемов. Каждый конкретный тренер, исходя из цели повышения

эффективности своей тренинговой программы, подбирает тот или иной инструментарий [3].

В процессе работы студенты получали теоретические знания посредством прослушивания мини-лекций, а также просмотра видеолекций и видеоиллюстраций, которые ускоряют и упрощают сложной и новой, для многих из них, информации.

Использовался такой прием как ролевые игры, позволяющие участникам принимать на себя и разыгрывать различные роли: роли «Ребенка», «Родителя»; обсуждать ощущения, возникающие в процессе проигрывания роли с другими участниками тренинга; получать обратную связь о качестве своего поведения от тренера и участников. Важнейшим этапом ролевой игры являлось формулирование каждым из участников выводов по поводу адекватности своей позиции как будущего родителя.

Применение рисуночных техник давало нам больше возможностей для осуществления диагностической, развивающей и психотерапевтической функций в области поставленных задач.

Для создания зоны ближайшего развития [1] была создана атмосфера оптимального уровня сложности при решении практических задач из сферы семейной проблематики, взятых из реальной консультативной практики (техника «анализ конкретных случаев»).

Целями домашних заданий, которые студенты выполняли вне тренинга, являлись закрепление полученных навыков и подготовка к следующему этапу программы.

Сконструированная таким образом программа показала высокую эффективность при подготовке профессиональных психологических кадров на уровне специалитета. В связи с этим мы предлагаем ее к внедрению в программу подготовки практических психологов на уровне бакалавриата и магистратуры.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. — М. : 1984
2. *Берк Р., Херрон Р.* Воспитание на основе здравого смысла. — СПб. : ИД «ВЕСЬ», Father Flanagan's Boys' Home, 2001. — 176 с.
3. *Хрящева Н. Ю.* Психогимнастика в тренинге. — СПб. : «Речь», Институт Тренинга, 2001. — 256 с.

Н. И. Водянова

**Психологическое сопровождение подростков
с невротическими расстройствами
в условиях образовательного учреждения**

Психологическое сопровождение образования в настоящее время приобретает все большую востребованность для современного общества. Во все времена получение образования всегда было связано с различными испытаниями, стремлениями к знаниям, умениям и навыкам, которые сопровождаются чаще всего стрессовыми ситуациями. Над этой проблемой, связанной с повышением стрессоустойчивости учащихся в процессе обучения активно работают психологи образования. Ведь именно психологи занимаются обеспечением успешной социализации обучающихся, их профессиональным самоопределением и, конечно же, сохранением и укреплением здоровья.

Воспитание чувств и развитие эмоций в контексте современной социокультурной ситуации является темой проблемной, дискуссионной и открытой для осмысления. Размытость ценностных ориентиров общества и смыслового горизонта зачастую приводят сознание современных детей к утрате смысла ценности жизни; тем самым отсекается смысловая проекция будущего в их жизни. Приобщение к вершинной ценности человеческого бытия — эмпатии (сопереживанию, сочувствию, содействию) приобретает абстрактный характер. А ведь именно эмпатия является механизмом, способствующим формированию системы ценностей, лично значимых смыслов, мотивационных установок личности, связывает личность с миром и обеспечивает диалог с ним.

Психологи обращают внимание на противоречивость и неустойчивость эмпатии в подростковом возрасте, и в то же время отмечают наибольшую сензитивность отрочества к развитию эмпатии. Известно, что в подростковом периоде особенно велика потребность в дружеских отношениях, которые предполагают стремление к полному пониманию и принятию другого, определяя интимно-личностный характер общения со сверстниками, а позднее и со значимыми взрослыми. Поэтому проблема исследования эмпатии как условия, необходимого для успешного осуществления процесса межличностного

взаимодействия является актуальной. В то же время отмечается рост числа невротических расстройств у детей и подростков, по данным разных авторов составляющих от 14 % до 65 %. Эмоциональный фон в подростковом возрасте становится неровным, нестабильным, что приводит к таким негативным личностным проявлениям, как: несдержанность, импульсивность, демонстративность, холодность к близким, упрямство, грубость и т. д. все это приводит к снижению работоспособности, изоляции от окружающих или активно враждебному отношению к ним, к появлению затруднений в налаживании межличностных отношений и как следствие — ощущение одиночества, напряженности, боязни быть непонятым.

Отечественные и зарубежные авторы подчеркивают значимость сознательно — психологических факторов, преморбидных особенностей ребенка (врожденных и приобретенных) в формировании невротических расстройств: социально-психологические (неправильное воспитание, бытовое пьянство, ссоры с братьями и сестрами и т. д.); культурно-экономические (урбанизация, большая занятость матери и т. д.); биологические (инфекции, интоксикации, родовая травма). По мере роста и развития ребенка круг психотравмирующих ситуаций значительно расширяется за счет возрастающего значения влияний внешней среды. Это конфликтные отношения со сверстниками и взрослыми, чрезмерные наказания, запугивания, переживание ситуаций испуга и пр.

По мнению А. И. Захарова [2], детям с невротическими расстройствами свойственны: сенситивность, впечатлительность, эмоциональная лабильность, непосредственность, наивность, выраженность чувства «я», гиперсознательность, импрессивность (внутренний тип переработки эмоции), тревожность, мнительность.

В школьном возрасте в качестве психологической защиты у детей — невротиков часто формируются ритуалы: защитные движения и действия (например, «счастливые авторучки», жест «постучать по дереву» и т. д.). У детей со «школьными невротами» ритуалов становится так много, что все силы и время уходят на их соблюдение. Если что — то помешает ребенку выполнить соответствующий ритуал, он может настолько растеряться и расстроиться, что не сможет написать контрольную работу или сдать экзамен, даже имея хорошие знания [1. С. 210 — 211].

Итак, можно сказать, что причины возникновения невротических реакций и неврозов многообразны, но все они являются психогенными. В результате, нервная система ребенка оказывается не в силах справиться с эмоциональным напряжением, переживанием чего-то непонятного, страшного, обидного, несправедливого с точки зрения самого ребенка.

Нами было проведено исследование по сравнению уровня эмпатии у здоровых подростков и их сверстников, имеющих невротические расстройства, так как тема, касающаяся эмпатии как важного условия для успешного осуществления межличностного взаимодействия является актуальной. В исследовании принимали участие подростки, имеющие невротическую симптоматику и заболевания психосоматического круга (они вошли в основную группу), а также подростки, имеющие I группу здоровья, или нарушения зрения и осанки (они вошли в контрольную группу).

На психодиагностическом этапе исследования, были применены следующие методики: тест эмпатийного потенциала личности, разработанный И. М. Юсуповым [3]; методика «Шкала самоуважения Розенберга» [4]; методика «Личностный дифференциал» [3]; методика «Незаконченные предложения» Сиднея-Сакса. После проведения методик были получены следующие результаты: наше исследование статистически не подтвердило предположение о более высоком уровне эмпатийного потенциала у подростков с невротическими расстройствами по сравнению со здоровыми сверстниками, но были обнаружены некоторые различия. В частности уровень развития эмпатии к родителям во всех группах испытуемых достаточно высок; на втором месте по уровню развития в основной группе оказалась эмпатия к детям, старикам, животным, а в контрольной — эмпатия к детям, к героям художественных произведений и старикам; наконец, наименее развитой в обеих группах испытуемых оказалась эмпатия к незнакомым и малознакомым людям. Также при сравнении по различным признакам было отмечено: девочки демонстрируют статистически не достоверную тенденцию к более высокому ЭП по сравнению с мальчиками; обнаружены статистически достоверные различия между подростками из полных и неполных семей по общему уровню развития эмпатии: у подростков из неполных семей данный показатель значительно выше; ЭП у подростков, имеющих

братьев или сестер, выше, чем у их сверстников, не имеющих сиблингов.

По результатам методик, с помощью которых мы исследовали особенности самосознания младших подростков, оказалось, что в основной группе подростки имеют более низкую самооценку (особенно мальчики), сосредоточены больше на своих эмоциях и чувствах. Подростки из контрольной группы, напротив, проявляют активность в общении, уверены в себе, оптимистично смотрят в будущее, имеют высокую самооценку.

Эмпатия является важнейшим компонентом общения, способствующим созданию атмосферы психологического благополучия, теплоты и доверительности, а также влияющим на самоуважение, творчество, свободу, автономность и развитие личности. Поэтому у подростков, имеющих проблемы с общением, необходимо развивать эмпатические качества.

В связи с этим, выделим основные задачи коррекционно-развивающей работы, которую может провести школьный психолог с подростками: расширение репертуара вербальных средств выражения своих чувств; развитие навыков отражения и узнавания внешних эмоциональных проявлений; формирование навыков эффективных способов общения; развитие умения слушать и понимать собеседника; умение отстаивать свою точку зрения.

Данные задачи психолог может реализовать с помощью тренингов общения и личностного роста.

Итак, можно сделать вывод, что в настоящее время система образования нуждается в психологическом сопровождении с целью оптимизации всего учебно-воспитательного процесса, укрепления здоровья и работоспособности обучающихся и сотрудников для наиболее полной реализации их творческого потенциала, поддержания комфортного психического состояния, успешной социализации, что позволит повысить качество российского образования.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Детская патопсихология [Текст]: Хрестоматия / Сост. Н. Л. Белопольская. 2-е изд., испр. — М. : «Когито-Центр» (Университетское психологическое образование), — 2001. — 351 с.

2. Захаров, А. И. Неврозью детей и психотерапия [Текст] / А. И. Захаров. — СПб., 1998. — 336 с.

3. Практикум по возрастной психологии [Текст] : Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко — СПб. : Речь, 2002. — 694 с.

4. Словарь — справочник по психодиагностике [Текст]: 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2004. — 520 с.

Е. А. Денисова

Особенности воспитания детей, страдающих аутистическим спектром расстройств

Под аутистическим спектром расстройств понимают несколько нозологических групп заболеваний, такие как ранний детский аутизм, ранняя детская шизофрения, а также аномалии конституции по психическим заболеваниям (шизотипический диатез — как состояние высокого риска развития шизофрении (Козловская Г. В., 2007))

Аутистический спектр расстройств включает в себя сложное нарушение адаптации ребенка в социуме, нарушение взаимодействия его с окружающим миром, погруженность в свой внутренний мир, эмоциональную дефицитарность, формальность, ригидность, неориентированность в быту, что в конечном итоге приводит к задержке моторного, речевого, эмоционального, в целом психического развития. Конечно, в самых мелких подробностях трудно представить, как видит больной ребенок свою «картинку» мира, какими инстинктивными эмоциями (в большей степени негативными) это сопровождается, насколько ему тяжело справиться с информационным потоком, хотя для такого ребенка этот поток резко сужен, ввиду болезненных нарушений мышления, тем не менее, можно предположить какую реальную угрозу существованию несет для него этот мир. Отсюда и целый комплекс «защит» (стереотипное поведение), который помогает справиться ребенку с постоянным напряжением и страхами.

Наша задача — сломать это патологический круг «защит», вытащить ребенка из его «кокона», развернуть глазами к яркому, по-

зитивному миру, чтобы ему представилась возможность познавать окружающий мир, а, следовательно, расти и развиваться.

Не будем вдаваться в ряд медицинских и психологических технологий ведения ребенка, который включает в себя медикаментозное лечение, нейропсихологическую коррекцию, дефектологическую и логопедическую работу и т. д., остановимся на роли семьи, а именно на стиле воспитания, как факторе, который может работать как «за», так и «против» болезни.

Обычно, если в семье появляется «особый» ребенок, то принято и относится к нему по-особенному. Близкие, в большей части, мама или бабушка, стараются окружить ребенка своей безмерной, не всегда оправданной заботой, гиперопекой, забывая при этом, что основная задача «родителя» — научить ребенка жить самостоятельно. Психологический механизм этого явления понятен — чувство вины перед ребенком, семьей, не реализация в полной мере биологического инстинкта — продление рода. Это симбиотическая связь характеризуется чрезмерной близостью и размытостью межличностных границ, «матери как бы присасываются к своим детям и стремятся навсегда привязать их к себе» (Lidz R., LidzT.), психотические пространства матери и ребенка настолько смешиваются, что границы «Я» у ребенка «исчезают». Н. Searles утверждает, что семья отказывает ребенку в развитии собственной идентичности, поскольку использует его как объект, вследствие страха потерять семейную идентичность. В. Д. Вид отмечает, что существует взаимное подкрепление, с одной стороны, потребности матери в повышенном контроле над ребенком как компенсации собственной неуверенности в себе и, с другой стороны, социальной незрелости, потребности ребенка в повышенной социальной защите, освобождении от ответственности за самостоятельное принятие решений замыкают порочный круг, препятствуя социализации ребенка. По теории «двойной связи» (G. Bateson, К. Маданес) нарушается внутрисемейная иерархия, когда мать занимает главенствующее положение по отношению к ребенку, но ребенок тоже управляет матерью либо силой симптоматического давления, либо вступая в коалицию с другими значимыми членами семьи. Как мать она должна руководить ребенком, но с учетом указанных обстоятельств она лишь выражает беспомощную просьбу, чтобы ее сообразовали выслушать. В итоге в семье формируются две конфликтные иерархические структуры: и

родитель, и ребенок одновременно находятся и в главенствующем и в починенном положении друг к другу.

Такой стиль воспитания ведет к еще большему нарушению связи ребенка с внешним миром. Ребенок приучается к потребительскому отношению, патологической привязанности чаще всего к матери, при этом, не сопровождая эту привязанность теплыми чувствами, чаще даже не относя ее к живым предметам, используя ее как потенциальную «инструмент» удовлетворения своих потребностей, ввиду дефицитарности развития эмоциональной сферы. Мать, постоянно отдавая себя ребенку, тоже быстро истощается, что ведет к пограничным расстройствам, чаще депрессивного спектра либо психосоматическим заболеваниям.

Гиперопекаемый стиль воспитания усугубляет задержку речевого, моторного, эмоционального развития ребенка, позволяет ему не выходить на связь с остальным миром, закрывая при этом возможность развиваться по «образу и подобию». Чаще такие дети сложно адаптируются в детских коллективах, а чтобы не было таких проблем (родители чаще бояться и жалеют своих детей, тем самым дополнительно искусственно ограничивают детей в общении с внешним миром) — остаются на домашнем воспитании с мамами, бабушками либо наемными педагогами. Для такого ребенка это неприемлемо. Воспитываясь в такой семье, ребенок начинает манипулировать практически всеми членами семьи, подчиняя ее жизнь собственным стереотипам, потребностям, требуя каждый день все большего удовлетворения своих потребностей. Легче, конечно, все сделать за ребенка, не вступая с ним в конфликт, который заберет много сил, энергии у родителей и ребенка, отрицательных эмоций и переживаний, конфликтов и ссор между другими членами семьи, которые становятся на сторону ребенка, но сегодняшнее «спокойствие» обернется потом «медвежьей услугой». Поэтому другого выхода нет как смена стиля поведения и выработка новых тактик в развитие самостоятельности ребенка, начиная с обычного самообслуживания, а затем и более сложных навыков и умений. Конечно, ребенок не сдаст без боя свои позиции. Будьте психологически готовы к длительным истерикам, сопровождаемым агрессивным и аутоагрессивным поведением, демонстрации высокой степени защиты от влияния извне, так называемую «злую волю», которая не дает

ему вести себя конструктивно. Но с таким поведением можно и необходимо бороться.

Существуют множество психологических и психотерапевтических методик, главной мыслью которых является слом негативистического поведения ребенка. Например, методика удержания, так называемая «холдинг» терапия (от английского *hold* — «держат, удерживать» (M. Welch)).

Способ этот на первый взгляд предельно прост и состоит в том, что мать (либо отец) в специально отведенное время берет ребенка и усаживает на колени лицом к себе, обнимает его. В последнее время классический способ удержания приобрел разные модификации, такие как крепкие объятия руками и ногами, удержание ребенка в горизонтальном положении. При этом мать сопровождает свои действия словами о любви к ребенку, как она хочет ему помочь преодолеть ту или иную проблему.

Холдинг — терапия имеет под собой двоякий смысл: во-первых, преобразует, «переламинает» негативные эффекты, снимает аффективное напряжение, возбуждение, тревогу, страх, уменьшает агрессивность и негативизм (проведение «классического» холдинга при преодолении сопротивления ребенка), во-вторых, разработка новых форм эмоционального контакта, провоцирующих ребенка на подражание, развивающих его способность к сопереживанию и эмоциональному осмыслению всех событий его жизни. Эти два компонента («очищающие» и «развивающие») обеспечивают длительную эффективность холдинг — терапии. «Очищающая» часть создает определенный уровень стресса, день за днем, пробивающая аутистический барьер, что стимулирует развитие ребенка. Вторая часть придает этому развитию конкретные формы, насыщает его положительными эмоциями, дает возможность вырабатывать новые формы контакта с ребенком. Длительность одного сеанса холдинг терапии индивидуальна, а курс, в среднем, рассчитан на три года.

Обычно на ситуации удержания аутичный ребенок реагирует отчаянным сопротивлением, воспринимая такое «лишение свободы» как витальную опасность. Поэтому многое зависит от слов родителей, как они объясняют ребенку данную ситуацию. Не сразу, но страх и вызванное им сопротивление уходя, когда родители настойчиво объясняют ребенку, как они его любят, как он им нужен, не

хотят его обидеть, а наоборот хотят с ним пообщаться, поиграть. Смысл холдинга не столько в физическом удержании, как в эмоциональном взаимодействии родителей с ребенком.

Конечно, этой методике надо родителей обучать, психологически сопровождать, воздействуя на ребенка и всех членов семьи, поддерживать при неудачах, вселять уверенность в своих силах, хвалить за терпение и удачи.

И так, тип воспитания может «работать» против болезни, поддерживать и развивать «здоровую» часть психики, и воздействовать на болезненную составляющую. Задача специалистов донести информацию до родителей, чтоб совместно работать с «болезнью», помогая аутичному ребенку развиваться и социализироваться в окружающем мире.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Детская и подростковая психиатрия: Клинические лекции для профессионалов / Под ред. Ю. С. Шевченко. — М. : ООО «Медицинское информационное агентство», 2011. — 411 — 432 с.

2. *Иовчук Н. М.* Образовательный аспект междисциплинарной работы с семьей «проблемного» ребенка. — В сб. тезисов международной конференции: Подростки и молодежь в меняющемся обществе (проблемы девиантного поведения). — М., 2001. — С. 128—130.

3. *Малофеев Н. И.* Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы. — В сб. Особый ребенок. Исследования и помощь. Вып. 3. — М., 2000. — С. 65—73.

4. *Козловская Г. В.* Актуальные проблемы микропсихиатрии // Психиатрия. — 2007. — № 5 (29). — С. 14—18.

5. *Либлинг М. М.*, Холдинг терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка. // Дефектология. 1996. — № 3. — С. 56—66.

6. *Welch M.* Retrieval from Autism in Mother-Child Holding Therapy. // In: Tinbergen E. and Tinbergen N., Autistic Children: New Hope Fore Cure. London: Rutledge and Keagan Paul, 1983. — 362 p.

И. А. Жуковская, А. Б. Потапова

Изучение и развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками

Взаимодействие ребенка со сверстниками, сообществом сверстников рассматривается исследователями как важный фактор личностного развития старшего дошкольника, как опыт равноправных отношений с партнером.

Сотрудничество ребенка со сверстниками является ведущим в субъектном опыте ребенка, поскольку актуализирует и накапливает опыт децентрации и сотрудничества, направляет развитие к признанию ценности сверстника как полноправного партнера в деятельности, создает условия для нравственного понимания и принятия ребенком другого человека, прежде всего сверстника.

Развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками приобретает особую значимость в современных условиях развития детей, когда время, проводимое со сверстниками, как правило, ограничивается детским садом.

Целью нашего исследования явилось выявление наиболее общих характеристик и установление типов общения и сотрудничества ребенка со сверстником, а также разработка программы развития сотрудничества со сверстниками в познавательной и продуктивной деятельности старшего дошкольника.

Нами использовалась традиционная методика изучения типа взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками «Лабиринт» (Е. Е. Кравцова).

Предлагавшееся задание — провести свои машины в соответствующий гараж — может быть выполнено только тогда, когда участники сумеют «договориться» друг с другом, только в том случае, если партнеры будут как-то согласовывать свои действия.

В эксперименте выяснилось, что добиться успеха в этом задании можно на разных уровнях согласования действий в соответствии с шестью типами взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками (по Е. Е. Кравцовой).

По результатам констатирующего эксперимента 6 человек (20 %) показало первый тип взаимодействия и сотрудничества («отсутствие

обращений к партнеру»), который не может быть охарактеризован как «сотрудничество». Дети, отнесенные к данному типу, не видели действий партнера, не согласовывали свои действия с действиями партнеров. Все внимание участников было направлено на машины. Они возили их, гудели, сталкиваясь с машинами партнера, нарушали правила игры, не преследовали цели — поставить машины в соответствующий гараж. Испытуемые не принимали подсказок экспериментатора типа: «Договорились?», «Пусть сначала он проведет машину, а потом — ты», и т. п. Дети не огорчались, если так и не достигали нужного гаража. Дети данного типа, никак не общались между собой и не обращались друг к другу.

13 человек (43,33 %) продемонстрировали второй тип взаимодействия («эпизодическое обращение к партнеру»), он довольно близок по общей картине поведения детей к выше описанному. Для испытуемых этой группы характерно, что они «видели» действия партнера, однако воспринимали их только как образец для копирования. Их отличало то, что они уже не просто играли, но пытались как-то решать поставленную перед ними задачу. Дети обращали внимание на подсказки взрослого, однако они не использовались эффективно, поисков общих способов решения поставленной задачи не наблюдалось. Часто дети соскальзывали на более низкий уровень — бессмысленное вождение машинок по лабиринту и игру с ними, наблюдалось эпизодическое обращение к партнеру.

У 9 человек (30 %) был обнаружен третий тип взаимодействия («импульсивно-непосредственное взаимодействие»). У детей возникало действительное, реальное взаимодействие, которое однако носило импульсивный характер. В каждой конкретной ситуации и по поводу каждой машины дети пытались договариваться и согласовывать свои действия. Общего способа решения задачи они не вырабатывали. Присутствовало эпизодическое планирование своих действий и ситуативное предвосхищение последних. Подсказка взрослого принималась, однако ситуативно. Эти дети довольно активно общались между собой. Часто можно было слышать: «Давай я проеду, а потом ты!», «Подожди, дай мне выехать!» и т. п.

Лишь 1 человек (3,3 %) обнаружил четвертый тип взаимодействия («кооперативно-соревновательный»). Для него характерно восприятие ситуации задачи в целом и отношения с партнером, со-

хранявшиеся в течение решения задачи. Игра приобретала характер соревнования. Участники внимательно следили за действиями партнера, соотносили с ним свои действия, планировали их последовательность и предвосхищали результаты. Подсказки взрослого воспринимались адекватно, однако дети довольно часто повторяли одни и те же ошибки.

Партнеры систематически согласовывали свои действия друг с другом, устойчиво сохраняя при этом отношение ко второму участнику как к противнику по игре. В высказываниях звучали оценки положения своего и партнера. Например: «У меня уже две машины в гараже, а у тебя только одна!», «Если я тебя пропущу, тогда я проиграю!» и т. п. Хотя соревновательная задача — опередить партнера и первым поставить машины в гараж — экспериментатором не ставилась.

1 человек (3,3%) показал пятый тип взаимодействия («ситуативное сотрудничество и партнерство»), который характеризуется по Е. Е. Кравцовой возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. Соревновательных отношений у детей не наблюдалось, напротив, они подсказывали, сопереживали успехам друг друга, обнаруживали способность к совместному планированию и предвосхищению результатов, как своих действий, так и действий партнера. Однако дети заново планировали свои действия в каждой конкретной предметной ситуации. Использование подсказки взрослого было адекватным, но также ситуативным. Дети активно сопереживали партнеру. Часто можно было слышать: «Смотри, как я везу. Делай так же! Видишь, у меня уже две машинки в гараже?», «Давай я помогу», «Скорее провози свои машины, пока я стою!» и т. п.

Шестой тип взаимодействия («подлинное сотрудничество и партнерство») дети нашей выборки не продемонстрировали.

Таким образом, первый тип общения со сверстником (20 % детей) характеризуется элементарным принятием задачи детьми — поставить машинки в гараж, руководствуясь при этом *правилами* игры. На второй (43,3 % детей) и третьей (30 % детей) стадиях развития общения дети *принимают* задачу, но не могут удержать ее в течение всей игры. Дети с четвертым типом (3,3 %) общения *принимают и удерживают* задачу, задающую контекст их деятельности как со-

ревновательной. При пятом (3,3 %) и шестом (0 %) типах общения задача легко удерживается и между детьми возникают отношения сотрудничества в ситуации решения задачи как *общей*.

«Кооперативно-соревновательный» тип общения ребенка со сверстником, а также контекстное общение со взрослым, играют первостепенную роль в школьной готовности. Современные шестилетние дети, как правило, слабо демонстрируют кооперативно-соревновательный тип взаимодействия, поэтому задача его развития у детей является актуальной.

Нами разработана программа развития субъектного опыта сотрудничества в процессе конструктивной и познавательной деятельности детей со сверстниками.

Опыт понимания и принятия, сопереживания и удовольствия от контакта со сверстником с помощью двигательных и социальных игр К. Фопеля мотивировал детей к совместным конструктивным и познавательным играм со сверстниками, совместному рисованию и подвижным играм.

Далее дети самостоятельно выбирали для себя игры настольные игры, и, освоив ее, выбирали партнера по игре, играли рядом, часто соревнуясь друг с другом в скорости выполнения. Для совместных игр в группе находились аналогичные игры крупного формата, в которые удобно было играть вдвоем на ковре, число детей, участвующих в игре расширялся и появлялось много вариантов решения, которые совместно обсуждались.

Накопление субъектного опыта ребенка в творческой индивидуальной деятельности (опыта целеполагания, выбора, осмысления задачи, принятия решения, планирования действий, операционального и рефлексивного опыта, опыта оценки и атрибуции результата) и совместной деятельности со сверстниками (опыт совместного выбора задачи, принятия другого и уважения к его выбору, совместного планирования и координирования действий, разрешения спорных вопросов, взаимопомощи, рефлексивный опыт — опыт совместной оценки и атрибуции результата) происходило в условиях постепенной редукции и изменения сопровождения и контроля со стороны взрослого.

Роль взрослого во взаимодействии с детьми менялась от прямой координации действий и оценки детей, роли инструктора к роли пар-

тнера, затем помощника, консультанта и, наконец, наблюдателя. Далее взрослый мог выступить в роли «критика», «генератора идей», «третьего судьи» в детском сотрудничестве и решении детских конфликтов.

Опыт конструктивного взаимодействия детей со сверстниками часто переносился в игровые ситуации и в другие виды деятельности, ситуации общения.

Реализация программы развития субъектного опыта сотрудничества детей со сверстниками обнаруживает ее высокую эффективность как в плане активных проявлений кооперативно-соревновательного типа взаимодействия, так и в плане становления познавательной и конструктивной деятельности детей.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Кравцова, Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Науч. исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1991. — 152 с.

2. *Рубцов, В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М., 1987. — 159 с.

3. *Суворова, О. В.* Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения // Вестник университета (Государственный университет управления). — 2011. — № 14. — С. 127—131.

И. В. Ковкина

Технология коллективной мыследеятельности в рамках педагогических мастерских

Технология работает по принципу «спровоцированного вмешательства» в самостоятельную познавательную деятельность обучающихся.

Методологической основой данной группы технологий обучения стали разработки схем воспроизводства деятельности и строения мыследеятельности, выполненные в 50—70-г. XX в. группой методологов

под руководством Г. П. Щедровицкого. Предшественницами этой группы технологий были организационно-деятельностные игры (ОДИ).

Сущностные характеристики технологии (для педагогических мастерских):

— организация непрерывного процесса управления развитием потребностей у обучающихся;

— разработка проблемных ситуаций через систему модулей, которые дозируют технологический процесс и обеспечивают его непрерывность;

— управление процессом усвоения обучающимися культуры, в ходе которого выявляются и развиваются внутренние потребности, способности, субъектность сознания и деятельности;

— определение совместно педагогом и обучающимися целей, содержания, способов развития и саморазвития;

— обучение учащихся деятельности — главная цель педагога, поэтому он организует взаимодействие обучаемых в познавательном процессе, создает социальную инфраструктуру, предъявляющую к участникам мастерской требования и нормы общественных отношений;

— изменение стереотипа по отношению к другому человеку как личности (заинтересованность, принятие, взаимопонимание, развитие личности и ее базовой культуры);

Структурные элементы технологии обучения деятельности (коллективной мыследеятельности)

Содержание инвариантной модели деятельности в процессе познания состоит из двух блоков:

а) деятельность как универсальная форма познания действительности (виды, структуры, механизмы);

б) деятельность как метод и средство взаимодействия (конструкция, социотехнические процедуры обучения);

в) деятельность как функция (социальные роли, позиции, права, обязанности, компетенции).

Технологические параметры управления в рамках коллективной мыследеятельности (КМД) включают в себя систему целей, систему модульного содержания, систему методов и средств, критерии оценок, инвариантные конструкции проблемной ситуации.

Технологические предписания взаимодействия педагога и обучаемого включают в себя организационные условия протекания учеб-

ного процесса. Структурным системообразующим элементом технологии и ее ориентировочной основой является проблемная ситуация, состоящая из четырех шагов:

- ввод в проблемную ситуацию;
- работа по творческим микрогруппам;
- обсуждение проблемы;
- выход на новую проблему.

Концептуально-содержательным системообразующим элементом технологии является рефлексия, которая позволяет осознать метод, приводящий к активной самостоятельной познавательной деятельности, а также противоречия и проблемы этой деятельности.

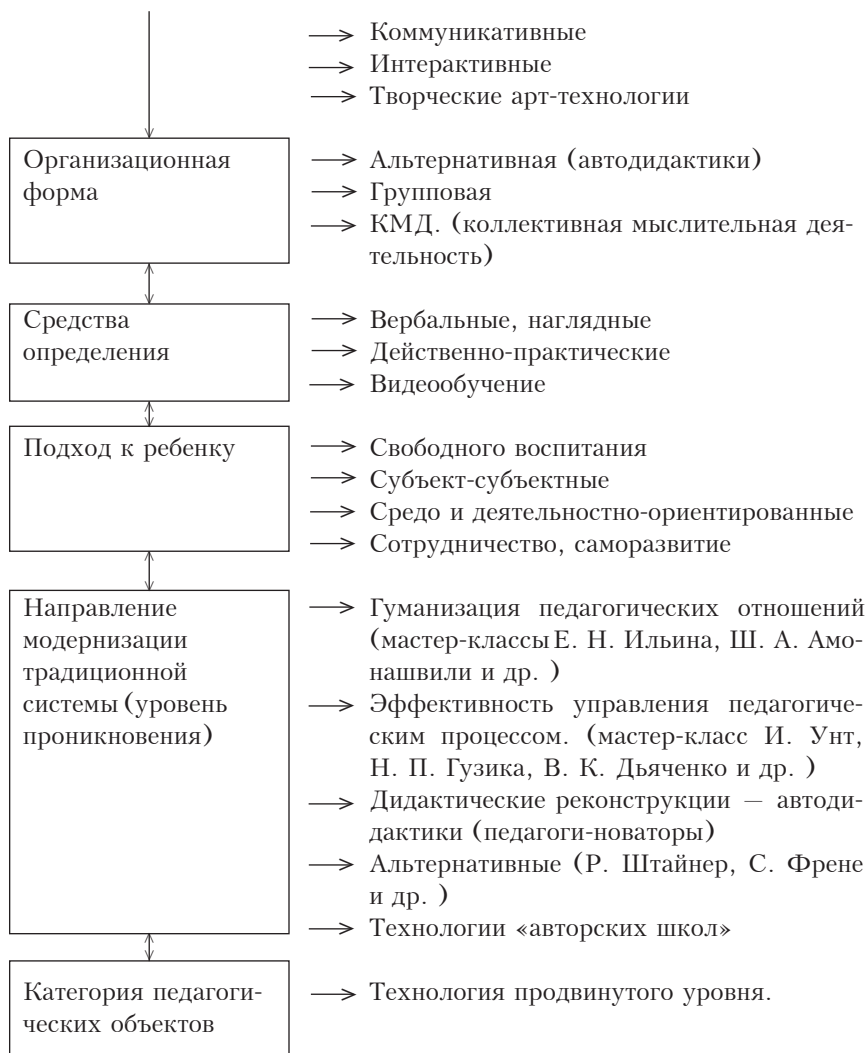
Именно осознанный, присвоенный и прошедший экспериментальную проверку и оценку метод является главным социокультурным результатом познавательной деятельности студентов, способных по-новому строить учебный труд.

Структурные элементы и классификационные признаки технологии педагогических мастерских (по Г. К. Селевко) (ориентировочная основа для конструирования и экспертизы)

Классификационные особенности ТПМ







Классификация ключевых компетентностей личности, влияющих на выбор содержания технологий педагогических мастерских (ТПМ)

1. Базовые компетентности: коммуникации, информационные,

самообучение, саморазвитие, решение проблем в команде, социализация.

2. По видам деятельности: учебная, игровая, коммуникативная, объектная профессионально-предметная, профильная.

3. По сферам общественной жизни: культурологическая, сфера образования, сфера искусства

4. По отраслям общественного знания: гуманитарное, естественно-математическое

5. По отраслям общественного производства: любые профессии и специальности

6. По составляющим психологической сферы: когнитивная, операционально-технологическая, мотивационная, социально-поведенческая, этическая

7. В области формирования и развития способностей: общеучебные, художественные, педагогические, психологические, творческие практические, социальные и др.

8. По ступеням социального развития и статуса: компетентность выпускника образовательного учреждения, молодого специалиста, специалиста-стажера, руководителя.

Целевые установки ТПМ

Создание психологических условий, средств становления для личностного развития и саморазвития, осознания своего предназначения в среде выживания, осознания закономерной ситуации и прогнозов ее развития:

– обеспечение перевода обучающихся в систему новых ценностей (от культуры исполнителей и полезности к культуре саморазвития);

– обучение творческому мышлению и деятельности;

Концепты технологии — основные принципы деятельности:

– обеспечение индивидуальных траекторий развития каждого;

– познание организовано скорее не в логической последовательности, а в свободной стихии контакта и противоречий;

– процесс познания гораздо важнее самого знания;

– предоставление возможности выбора культур и альтернатив.

Организационная структура педагогических мастерских:

• мастерская — это локальная технология охвата определенного содержательного модуля учебной дисциплины;

- мастерская — это модель заданий, при выполнении заданий студенты свободны (выбирают путь исследования, средства для достижения цели, темы работы);

- процесс решения задач в мастерской — актуализация знаний и опыта каждого, обогащение группы, коррекция зоны актуального развития каждого, обмен промежуточными результатами наработок малых групп, сопоставление и согласование позиций группы субъектов, проблематизация.

Алгоритм в мастерской — это формализация технологического процесса в виде последовательных шагов блоков деятельности, которые зависят от содержания познавательной области, имеют надпредметную (проблемную) часть, определяемую методологией и способами деятельности.

Типичные надпредметные задачи для педагогических мастерских:

- поиск подхода к решению проблемы;
- выполнение творческого (исследовательского, проблемного) задания;
- конструирование подхода к образовательной деятельности;
- конструирование способов обучения, саморегуляции, самоопределения.

Панель как этап структуры технологий педагогических мастерских.

Панель — это этап актуализации знаний в данной области — дает возможность каждому высказать свою точку зрения по проблеме мастерской:

- сталкиваются точки зрения в поддержку идей и их возможное опровержение (элемент технологий критического мышления).

- это «реконструкция» — это превращение материала в смещение явлений, слов, событий.

Алгоритмические модели работы групп в педагогической мастерской

Алгоритм 1	Постановка и выбор проблемы
Последовательность шагов	Содержание деятельности субъектов (мастера+участников)
1. Актуализация проблемы (панель)	Обмен первичными (социокультурными) представлениями о проблеме (позиции поддержки и опровержения идей).
2. Выделение проблемы	Слово мастера Обсуждение в группе Структурирование проблем.
3. Работа с материалом, литературой	Деконструкция материала (литература, краски, звуки, модели др.) Изучением культуры, литературы, поиск идей и противоречий.
4. Обсуждение в парах, в группе	Изменение мнений и позиций Выявление противоречий, согласований
5. Постановка вопросов в группе и их представление	Создание своего продукта в мастерской (мировоззрения, текста, закона, рисунка, модели и др.) Создание новых версий познания.
6. Проблемы для исследования	Изучение теории и практики по проблеме, принятие инновационных идей. Разработка комплекса исследовательских проблем.
Алгоритм 2	Выдвижение гипотез решения проблемы
Последовательность шагов	Содержание деятельности субъектов (мастера+участников)
1. Представление проблем	Индивидуальные и групповые презентации и способы их реализации (алгоритм индивидуального или группового мышления) Характеристика проблемы с разных позиций.
2. Работа в группе по решению проблемы	Понимание проблемы каждым из участников и гипотеза решения проблемы каждым. Согласование и координация позиций.
3. Выбор в группе общей гипотезы.	Планирование и проведение эксперимента по проверке гипотезы Формулирование выводов (процессуальных, концептуальных, организационных).

Алгоритм 3	Организация деятельности
Последовательность шагов	Содержание деятельности субъектов (мастера+участников)
1. Согласование позиций субъектов	Презентация и научно-практическое обоснование деятельности групп.
2. Коррекция стратегий и содержания деятельности	Обмен вопросами по представленным результатам, корректировка проектов, программ, планов.
3. Разработка методических проектов, программ, автодидактических систем решения проблем	Составление (конструирование) группами серии задач-заданий (концептуальных, исследовательских, проектировочных, коммуникативных и др.)
4. Экспертиза методических проектов, систем	Обсуждение и обмен заданиями, презентации, прогнозы решения задач.

*Мастерские по обработке способов творческой деятельности
(общеобразовательные мастерские)*

Цель (организационно-методическая):

- формирование общеобразовательных умений участников педагогических мастерских.

Примерный перечень мастерских по подготовке и сопровождению исследовательской работы:

- Мастерская по восприятию идеи, проблемы.
- Мастерская по работе с гипотезой.
- Мастерская по пониманию и прочтению текстов.
- Мастерская по критическому анализу текста, формированию культуры рассуждений, доказательств.
- Мастерская по выявлению, описанию, обоснованию, модернизации экспертизе (традиционного, инновационного).
- Мастерская по постановке и формулировке исследовательских задач, культуре наблюдения, описания, экспериментальной проверке презентации результатов.

Учитывая многоаспектность проблем, которые можно решать с помощью технологии педагогических мастерских и разных уровень

готовности участников мастерских к самостоятельному исследованию в разных позициях, количество и целесообразность общеобразовательных мастерских может меняться. Следует отметить, что это также творческий процесс, который требует обоснования и ресурсообеспечения.

*Методика проведения педагогических мастерских
(инвариантная модель)*

Цели:

- Создание условий (психолого-педагогических, дидактических, организационно-методических и др.) для организации деятельности обучаемых в составе малых групп преподавателем-технологом.
- Обеспечение иницилирующего, поискового, творческого характера деятельности участников (направленность, процессуальные моменты, методическая и ресурсная целостность).
- Формирование методической компетентности участников по обработке приемов технологии (педагогических техник):
 - педагогической индукции;
 - самоконструкции;
 - социализации;
 - социоконструкции;
 - разрыва, коррекции;
 - творческого конструирования знаний.

*Характеристика методических приемов и содержание
деятельности участников мастерской по их использованию
Индукция.*

• Стратегия поведения и деятельности субъектов в проблемной ситуации.

Структура содержания деятельности субъектов:

- создание проблемной ситуации (неожиданное и личностно-ориентированное задание);
- диагностика и характеристика психического (вопросного) состояния обучаемых;
- установление познавательной проблемности открытия новых знаний о пределе, способе или условиях выполнения действия;
- обсуждение вопроса (содержания, границ познания, объектов изучения и исследования, определенного пути исследования, исследовательской программы);

— характеристика проблемной ситуации как инструктора (связь с эмоционально-чувственным, интеллектуальным миром участников мастерской);

— формирование комплекса потребностей участников мастерской: быть личностью, самоутверждения, общения, самовыражения, свободы выбора, эмоционального контакта, мыслительной (двигательной) активности и др.

— мотивация на деятельность по формированию и развитию профессионально-познавательных потребностей участников.

Самоконструкция.

• Стратегия поиска решения проблемы и самосовершенствования субъектов.

Структура и содержание деятельности субъектов:

• самостоятельное индивидуальное создание творческого продукта (гипотезы, решения задачи, текста, проекта, рисунки...).

Социоконструкция:

• прогнозирование и создание результатов работы группы.

Содержание и структура деятельности субъектов.

— создание малых групп;

— регулирование преподавателем-технологом равновесия социально-психологических качеств членов групп (по типу мышления, эмоциональным типа лидерства и др.);

— построение, создание результата группой,

— социализация;

• выступление каждого участника как сопоставление, сверка, оценка, коррекция, социальная проба проблемы и субъектов.

Содержание и структура деятельности субъектов:

— выступление групп с отчетом о выполнении задачи;

— обобщение и экспертиза различных способов познания и их результатов;

— установление границ понятия «социальное партнерство» и содержания деятельности в рамках этого понятия;

Афиширование:

• презентация работ участников мастерской и преподавателя-технолога (схемы, тексты, рисунки, проекты субъектов решения).

Содержание и структура деятельности субъектов:

— обсуждение результатов творческого индивидуального и коллективного труда;

- обсуждение ролей и позиций участников мастерской;
- обсуждение рекламных проектов.

Разрыв:

- озарение, инсайт, понимание,
- внутреннее осознание участником мастерской несоответствия старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт.

Содержание и структура деятельности субъектов:

- углубление в проблему, запрос к науке, практике, субъектам-носителям знания, преподавателю-технологу;
- накопление информации по изучаемому вопросу, выработка нового (нетрадиционного) понимания проблемы, теории, способов деятельности, обоснования.

Рефлексия

- отражение чувств, ощущений участников мастерской;
- условия совершенствования конструкции мастерской.

Содержание и структура деятельности субъектов:

- позиция преподавателя-технолога – консультант, советник, организатор учебно-познавательной, творческой, исследовательской деятельности;
- создание условий для обсуждения причин успеха, неудач, составление программ действий;
- обеспечение деятельности мастерской как психологического тренинга по разблокированию способностей человека, его творческого потенциала, по организации коммуникаций;
- проектирование и самопроектирование как основа деятельности участников мастерской.

Состав и количество техник, микротехнологий в мастерских зависит от проблемы, ее содержание и масштаба, подготовленности участников и ресурсов.

Предшественники, разновидности и последовательности педагогических мастерских

1. Технологии погружения (Г. К. Лозанов, И. П. Иванов, М. П. Щетинин):

- занятия в аудиторной и в неаудиторной форме по одной учебной дисциплине продолжительностью от одного до нескольких учебных дней;
- занятия проводятся на базе отдыха для создания атмосферы

«интенсива» для включения в сферу педагогических действий жизненных процессов, для становления творческой личности.

2. Студия (А. Н. Тубельского, открытые парк-студии и др.):

— разновозрастные формирования обучаемых, занимающихся в свободном режиме под руководством учителя-профессионала;

— модернизация открытых студий Древней Греции (Сократ-Платон-Аристотель) с обучающими беседами-диалогами по проблемам мироустройства;

— модернизация опыта (до XVII в.) форм ученичества в продуктивной среде (семья, мастерская, ферма).

Под студией понимается свободное объединение обучаемых вокруг преподавателя-профессионала для совместного обучения. Состав студий определяется квалификационно-профессиональной подготовкой преподавателей и образовательными потребностями обучаемых: т. е. определяется законом спроса и предложения на рынке образовательных услуг:

- обучаемые самопроизводятся по отношению к студии: либо становятся клиентами, либо посетителями (гостями);

- студии в течение установленного времени работают в закрытом (для команды) и открытом (для остальных) режимах;

- преподаватель-технолог в студии выращивает подмастерьев, т. е. работа в студии статусна;

- студии открыты (т. е. их состав, кроме команды, меняется), поэтому в студии организуются работы для разновозрастного состава;

- перспективное планирование (учебное занятие) традиционной школы в студии заменено ретроспективным анализом;

- в студии не изучаются учебные программы — здесь организуется (О. М. Леонтьев) фрактальное обучение, целью которого становится создание и развитие индивидуальной картины мира каждого участника;

- способы работы в студиях многообразны по дидактической основе.

М. А. Балабан — автор технологии «Школа-парк» — разработал следующие способы работы в студиях: активное молчание, направленное чтение, неспецифическая классификация, лабораторные туры, обзорное чтение, обращенное чтение, метод проектов;

• все виды аттестации членов студии заменяются резюме личных достижений обучаемого.

Мастер-классы как разновидность технологии педагогических мастерских

Мастер — класс — это форма передачи опыта мастеров педагогического (или иного профессионального) труда, новаторов, ученых небольшому количеству заинтересованных собеседников в непринужденной атмосфере творческой мыследеятельности и переживаний.

Технология заимствована из практики искусства, ибо это ярко выраженная форма ученичества: именно у Мастера для передачи мастерства искусства путем прямого и комментированного показа приемов работы.

Проектные мастерские — совмещение технологий проектов и мастерских.

Н. В. Кондратьева

Профилактика Интернет-зависимости у подростков

Одной из центральных психолого-педагогических проблем современного образования становится проблема профилактики Интернет-зависимости среди подростков. Все большее значение приобретает интернет, он везде, в мобильном телефоне, в компьютере, в библиотеке. Глобальная база данных очень экономит время, однако чрезмерное пользование интернетом может повлиять на психику подростка. Оказать пагубное воздействие на бытовую, социальную, учебную и личностную сферы подрастающего поколения. Ускоренный темп современной жизни приводит к нарушениям в поведении подростков, все чаще и в крайних нормах стала проявляться жестокость и агрессивность, вызывающее поведение. Возникает острая необходимость изучения и создания программ помощи подросткам, у которых обнаружены проблемы Интернет-зависимости.

Интернет-зависимость определяется как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом». В некоторых психологических

словарях Интернет-зависимость определяют как, психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета [2, с. 4].

К проблеме развития интернет — зависимости у подростков в своих трудах обращаются такие ученые как: О. К. Тихомиров, М. В. Воропаев, Л. П. Гурьева, М. Коул, К. Керделлан, Г. Грезийон и др.

Ряд специальных исследований позволил выявить доминирующую мотивацию пользования Интернетом: познавательный мотив — 64 %, деловой мотив — 52 %, потребность в общении — 51 %, мотив самореализации — 47 %.

Несмотря на все разнообразие активности пользователей Интернета, можно выделить три основных вида осуществляемой ими деятельности: познавательную, игровую и коммуникативную. Возможность варьировать степень анонимности в общении обладает, как показывает практика применения Интернета, немалой притягательной силой. Часто скрываются настоящее имя, возраст и социальный статус, инвертируется пол, истинные факты биографии подменяются или дополняются вымышленными, т. е. вместо реальных описываются социально одобряемые личностные качества, в том числе одобряемые лишь в узком социуме (андерграунде) [3, с. 88].

Большое значение имеют факторы новизны и непривычности опыта, позволяющего варьировать степень анонимности общения. Подростки высоко ценят возможность компенсировать и нейтрализовать в ходе опосредствованного Интернетом общения те препятствия, которые нередко делают болезненными непосредственные контакты: действительные либо мнимые недостатки собственной внешности, дефекты речи, некоторые свойства характера или психические заболевания (скажем, аутизм). При высокой степени анонимности общения такого рода недостатки нетрудно скрыть, а в случае назойливых расспросов на чувствительную тему общение может быть прервано.

Сеть Интернет дает подросткам возможность получать самые свежие новости, сенсации, информацию о кумирах. Очень популярными стали видео конференции. С их помощью подростки могут не только слышать друг друга, но и видеть. Тем самым они могут решать важные, актуальные для них, вопросы, не покидая своего места, а также экономя время и средства [5, с. 36].

Интернет позволяет общаться в режиме on-lain по социальным

сетям, дает огромные возможности для образования, ведь в нем можно найти такие источники информации, каких нет ни в одной библиотеке. Большое влияние на развитие личности оказывают интересные и увлекательные on-line игры. Они обучают действовать с помощью проб и ошибок, искать новые пути. Способствуют развитию концентрации и переключения внимания, повышению интереса к чтению, развивают ловкость, усидчивость и настойчивость [5, с. 39].

Кроме положительного влияния компьютерных игр происходит и негативное воздействие на формирование личности подростков. Игры тормозят развитие воображения, образного мышления, способствуют поверхностному, безответственному отношению к жизни, к проступкам. Игры препятствуют исследовательской деятельности детей, они усваивают операции, которые необходимо произвести, но не рассматривают причинно-следственные связи. Многие игры учат жестокости и насилию, способствуют развитию феномена десенсбилизации, а также представлению о том, что насилие может быть единственным путем к успеху [5, с. 68].

Увлечение компьютерными играми способствует развитию компьютерной зависимости, формы эскапизма, бегства от действительности. Интернет — зависимые подростки, зачастую являются аутсайдерами в жизни и используют сеть для получения социальной поддержки, психологического удовлетворения, а также возможности создания нового «Я».

Одним из следствий Интернета является состояние депрессии без компьютера. Интернет — зависимые игнорируют повседневные жизненные заботы. Влияние нормальных подростков на зависимого приводит к обратному эффекту. Зависимый становится озлобленным и старается защищаться от всех, кто пытается ограничить его использование интернета. Зачастую это приводит к тому, что подростки начинают врать о количестве времени, проведенного в интернете [7, с. 32].

Риск для здоровья при использовании интернета минимален, но заметен. У подростка возникает тенденция засиживания в интернете по ночам. Зависимый подросток обычно встает позже остальных и использует интернет до двух, трех часов ночи. Бессонные ночи способствуют появлению постоянной усталости и ослаблению иммунной системы подростка. После этого вероятность какого-либо заболевания

ния резко повышается. Вдобавок сидячий образ жизни может привести к возникновению проблем с позвоночником, а неправильное освещение в ночные часы — к различным заболеваниям глаз.

Подросткам с синдромом Интернет-зависимости необходима психологическая помощь, которая может быть выражена в предоставлении альтернативных вариантов реального общения.

Профилактические мероприятия по данному виду воздействия должны быть очень грамотными, деликатными, чтобы не вызвать негативных реакций и не породить Интернет-фобий. В основе профилактики должно быть понимание ценности Интернета как инструмента, помогающего в учебе и повседневной жизни, а также переключение внимания испытуемых на многообразие мира вне рамок сети: здоровый образ жизни, спорт, творчество, богатство полноценного межличностного общения.

Альтернативой виртуального общения может быть включение в волонтерскую группу. Волонтерство позволяет подросткам реализовать внутреннюю психологическую потребность быть нужным, ощутить свою полезность. Реализуется основная потребность подросткового возраста — общение со сверстниками и с взрослыми.

Экспериментальной базой для развития волонтерского движения в городе Арзамас стал ЦРТДиЮ им. А. Гайдара, общественное объединение «Городской Совет Старшекласников». В ходе проведенного исследования было выявлено, что подростки испытывают трудности в общении, имеют зависимое положение в группе, склонны к пессимизму; тревожны, преобладает противоречивость представлений о себе; в большинстве случаев подростки проводят в интернете более 5 часов в день. В основном посещают развлекательные сайты, играют в on-line игры, слушают музыку. Испытывают ежедневную потребность в интернете. Многие отмечают, что с «появлением» интернета у них стало меньше друзей.

На основе результатов исследования была разработана программа развития волонтерского движения, как альтернатива виртуального общения среди подростков. Целью программы является создание условий для развития лидерских качеств, реализация личностного потенциала через формирование у несовершеннолетних здорового жизненного стиля. Программа волонтерского движения предусматривает для ребят выполнение посильной общественно-полезной ра-

боты. Волонтеры занимаются сбором вещей или организацией праздничных концертов для детей-сирот, раздачей подарков ветеранам войны. Кроме того, волонтерское движение предполагает участие школьников в различных социально-значимых проектах и акциях, например, посвященных здоровому образу жизни, в экологических митингах и других.

В заключение хотелось бы отметить, что основной потребностью школьников является «реальное» общение, в ходе которого формируется его самооценка, определяются основные ценности, жизненные позиции и социализация личности в целом, а «виртуальное» общение как один из способов применения своих способностей и самореализации личности. Очевидно, что мы еще стоим у начала эпохи социальных сетей, и возможно со временем разовьется определенная культура пользования ими, которая будет только способствовать гармоничному развитию личности подростков.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Бондренкова Г. П.* «Добровольчество в России: состояние проблемы, перспективы», www.sbornet.ru.
2. *Войскунский А. Е.* Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90–100.
3. *Войскунский А. Е.* Интернет — новая область исследований в психологической науке. Статья из: Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. — М. : Смысл, 2002, с. 82–101.
4. *Воропаев М. В.* Взаимодействие компьютера и человеческой психики. Источник: serkva-mykola.ua.mk.ua.
5. *Керделлан К., Грезийон Г.* Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых: пер. с фр. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 272 с.
6. Компьютерная газета, № 18. — Киев, 2002. — С. 3.
7. *Янг К.* Диагноз — Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2. С. 24.

М. В. Коробова

Вектор психологии в нравственно-экологическом воспитании дошкольников

Современные Федеральные государственные требования к Основной общеобразовательной программе дошкольного учреждения предлагают «детоводителю» нового времени большие возможности для самостоятельного педагогического творчества. Веер образовательных областей в различных интеграциях — это механизм, к которому обращается воспитатель при построении своей работы. Экология, кстати, представлена в трех образовательных областях программы на уровне постановки задач — «Познание», «Безопасность» (в подразделе «Развитие экологического сознания»), «Труд». Содержательным контентом экология касается всех других образовательных областей — «Музыка», «Художественное творчество», «Социализация», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Физическая культура», «Здоровье». Самое главное, что должно учитываться в такой работе — это присутствие опоры на ценностные эталоны («территориально» они размещены в образовательной области «Познание»), которые во многом созвучны с эколого-этическими: природа, жизнь, здоровье, а также с комплексом этически окрашенных ценностных личностных характеристик: милосердие, сострадание, понимание....

И можно ли говорить об экологическом развитии ребенка, не обращаясь к психологии — верной спутнице педагогики?

Итак, мы предлагаем обратиться к выборочному анализу психологических реалий внутри нашего вопроса — экологического. По определению акад. Я. Турбовского, экология — это наука установочная — т. е. та, от которой зависит будущее человечества. Профессор Б. Железняк (Пермь) писал о страшном процессе «пургаццо» — *вымывания* ценностей, который уже запущен в обществе и грозит сокрушить не только биос, но и человека (а не только его культуру).

В поиске «психологического следа» мы не можем не сказать о том, что С. Д. Дерябо и В. Я. Ясвин давно разработали подход к формированию экологического сознания, обозначенный ими как концепция *экологической психопедагогики*. В качестве ее психоло-

гической основы использованы разработанные ими представления о механизмах формирования субъективного отношения к миру природы посредством природных объектов. Другими словами, данный подход характеризуется лежащей в его основе субъект-субъектной логикой взаимодействия человека с объектами природного мира. В том числе и субъект-субъектной логикой взаимодействия педагога с детьми в процессе эколого-образовательного процесса. Об этом свидетельствует использование в качестве одного из основных методов формирования субъектного отношения к миру природы — эколого-психологического тренинга, основанного на технологии тренинга социально-психологического, а также различных эколого-игровых форм.

В детском саду такая работа трансформируется в более простые методы, например «экопсихогимнастика» по М. Коробовой; игровые методы, доступные ребенку-дошкольнику («Сюжетно-дидактическая игра на экологическом материале», «Филиппок», блок «Подготовка старших дошкольников к школе в процессе ознакомления с природой» М. Коробовой), «Игры-импровизации с игрушкой» (этот пример взят из книги «Малыш в мире природы» (М. Коробова, Р. Белоусова, М., Просвещение, 2010).

Таким образом, *приоритетной областью формирования экологического сознания, в данном случае даже экоцентрического, в экологической психопедагогике является формирование субъектного отношения человека к миру природы.*

Говоря об экологической культуре, как одной из важнейших составляющих экологического воспитания, нельзя проигнорировать еще один важный материал В. Ясвина. На рубеже 20 и 21 века (1999) Ясвин В. А. разворачивает научно-историческую панораму «истории и психологии формирования экологической культуры». Здесь системно показывается, как исторически формировался господствующий сегодня в обществе тип экологической культуры, психологически отдаляющий человека от мира природы.

Эта идея педагога и психолога находит также подтверждение в его размышлениях об *экологическом образовании*, которое не должно сводиться к информационно-знаниевому началу. Мы поддерживаем мнение В. А. Ясвина в том, что экологическое образование оказывается малоэффективным, когда оно базируется *«только на*

сообщении соответствующих знаний, советов, инструкций». Это справедливо и для экологической работы в дошкольном учреждении. Кардинальные решения в сфере психолого-педагогической деятельности по развитию экологического сознания «лежат в принципиальном изменении характера отношений человека в природе, и поэтому особое значение приобретает поиск механизмов и средств преобразования *мотивационно-потребностной сферы личности* (и прежде всего, растущего человека), соответствующих установок и целей в ее преобразовательной деятельности. В практическом взаимодействии с природной средой, выработки готовности к определенному пониманию ее и поведению».

По этому поводу приведем мнение авторов диссертационных работ Теплова Д. Л. (1992, Москва) — о воспитании ответственного отношения старшекласников к природе в процессе общественно-полезной деятельности — и Буркиной И. В. (2001, Москва) — о развитии экологической культуры детей в дополнительном образовании детского сада. Независимо друг от друга, исследователи высказались о том, что подчас *экологические знания* (даже природоохранного свойства) *не гарантируют гуманного (или, у И. В. Буркиной, грамотного, не вредящего) отношения ребенка к живой природе* (симпатии, эмпатии по отношению к ней, дополним мы).

Мы полагаем: любая *информация* (биологическая, экологическая и др.) должна нести в себе этический компонент. Так, знакомясь, к примеру, с миром птиц, дети в этюде экопсихогимнастики перевоплощаются в них; в непосредственно организованной образовательной деятельности, в образовательной области «Коммуникация» сочиняют письма с просьбами от имени пернатых к человеку и т. д.

На сегодняшний день можно выделить как исключительно значимую научную работу А. А. Петрикевич об этапности развития отношения ребенка к природе, где можно увидеть категорию «сопереживания» — эмпатии по сути — на первом, самом важном этапе. Так, рассматривая особенности формирования у детей *осознанно-правильного* (как и в исследованиях Н. Кондратьевой) отношения детей к объектам природы, А. А. Петрикевич отмечает последовательный переход от 1 этапа — формирования у ребенка сопереживания миру живого — ко 2 этапу — воспитания сочувствия, а от него — к 3 этапу — содействия, стремления ребенку проявить заботу о животных,

растениях. Полностью разделяя этическую позицию автора, отмечаем необходимость не дифференцировать «сопереживание», «сочувствие», «заботу», а объединять в различных комбинациях на всех возрастных этапах ребенка — и, в современных педагогических реалиях, — во всех образовательных областях (о подобной работе в раннем возрасте подробно в нашей книге «Малыш в мире природы»).

«По дорожке, по тропинке я в зеленый лес бегу.
Я не трону паутинку и ромашку на лугу!»

Л. Н. Кузьминых

Диагностика проблем развития психомоторных функций у детей младшего школьного возраста

Движение — естественная биологическая потребность человека. Ее функциональное значение для детей заключается в стимулировании развития всех функций организма. Развитие двигательных функций определяется анатомо-физиологическим обеспечением и социальными факторами, важную роль играет физическое воспитание. Однако, по данным исследований, уровня готовности к школьному обучению достигают к 6 годам менее 50 % детей, а число неуспевающих детей составляет до 30 % от общего числа школьников.

В связи с этим, при подготовке ребенка к школе и в начале обучения необходима профилактика возможных нарушений и коррекция программ развития и обучения, поэтому актуальна разработка простых диагностических процедур для психологов, работающих в детских учреждениях.

Укрепление психического здоровья, обеспечение гармонического формирования личности детей важнейшая задача цивилизованного общества. В России к концу XX столетия увеличилось количество классов выравнивания, в которых обучается около 150 тысяч учащихся [8; 11]. По мнению ряда отечественных и зарубежных ученых, совершенствование процесса образования подрастающего поколения невозможно без целостного понимания психической и двигательной

деятельности учащихся и глубокого изучения развития психики и моторики на всех этапах образования [1; 3—5].

Среди проблем развития двигательной сферы при задержке психосоматического развития отмечают нарушение произвольной регуляции движений, недостаточную координацию, недоразвитие тонких моторных актов [2; 7]. Особую значимость приобретает решение специальных задач, направленных на коррекцию недостатков моторной активности, познавательной деятельности, речевого и психофизического развития, укрепления здоровья.

Несмотря на достаточно глубокие исследования, направленные на коррекцию психических процессов у детей [9], выявлено, что для облегчения адаптации в общеобразовательных школах недостаточно используются средства физической культуры. Отсутствуют исследования комплексных параллельных путей совершенствования основных психомоторных способностей учащихся. Все вышесказанное обосновывает актуальность исследований.

Наше исследование проведено на базе детского летнего лагеря с профильным углубленным изучением естественнонаучных дисциплин для детей, проявивших склонность к ним и способность заниматься научным поиском.

Целью являлось выявление соответствия двигательной активности детей их личностным характеристикам, а также нормативам возрастного развития.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- создание атмосферы для свободной творческой самопрезентации в детской группе,
- проведение серии занятий по развитию моторной активности у детей,
- выявление путем наблюдения детей, наиболее проблемных в плане возрастного и психомоторного развития,
- проведение диагностики и определение соответствия психомоторного развития возрасту ребенка.

Наблюдали и тестировали 20 детей в возрасте 8—10 лет. Для тестирования использовали методики психомоторной активности И. Ф. Мар-ковской; проба «Статическое равновесие» М. Ромберга; пробы реципронной координации движений и динамического праксиса (ладонь — ребро — кулак) Н. И. Озерецкого и методика выявления

ния типов психомоторной направленности О. В. Протопоповой; типологическая диагностика психомоторной активности и личностных черт Л. Н. Кузьминых и О. В. Суворовой [6]. Занятия строили с использованием телесно-ориентированных технологий по авторской методике Л. Н. Кузьминых.

В результате наблюдения за поведением на занятиях выявлены дети с проблемами построения коммуникаций (7 человек), с высоким уровнем спастического напряжения (6 человек), с ярко выраженными лидерскими качествами (позитивной ориентации — 4, негативной — 1 человек), а также с высокой креативностью мышления и внутренней свободой самовыражения (3 человека).

Данные наблюдений соотнесены с результатами психомоторной диагностики (таблица 1).

Таблица 1

Результаты психомоторной диагностики детей 8—10 лет

Психомоторная проба	Результат		
	Низкий показатель	Средний показатель	Возрастная норма (высокий показатель)
Статическое напряжение (21 — 28сек.)	Не способны к выполнению (100%)		
Перебор пальцев	1—2 балла (10 детей/50 %)	3 балла (6 детей/30 %)	4 балла (4 ребенка/20 %)
Реципрокная координация	1—2 балла (6 детей / 30 %)	3 балла (8детей/40 %)	4 балла (6 детей/30 %)
Динамический праксис (ладонь — ребро — кулак)	2 балла (9 детей/45 %)	3 балла (6 детей/30 %)	4 балла (4 ребенка/20 %)
Слухотворная координация»	2 балла (4 ребенка/20 %)	3 балла (10 детей/50 %)	4 балла (8детей/40 %)

В результате психомоторного тестирования получены следующие данные.

Средний уровень показали 30 %, отставание — 49 %, норму на-

блюдали у 21 % детей. Данные показатели характеризуют психомоторное развитие ребенка, но не его характерологические особенности, что способствовало бы созданию более полной личностной характеристики испытуемых. Для выявления личностных черт и особенностей мы использовали диагностику личностной характерологической динамики О. В. Протопоповой (таблица 2) [10].

Таблица 2

**Распределение типов психомоторной направленности
у детей 8—10 лет**

Тип психомоторной направленности	Количество детей / %
Открыто-диагональный	3 / 15 %
Сагиттальный	4 / 20 %
Фронтальный	6 / 30 %
Закрыто-диагональный	4 / 20 %
Дезориентация	3 / 15 %

Таким образом, 7 детей (35 %) показали проблематику во взаимодействии с окружающим миром (дезорентация и закрыто-диагональный тип). 3 детей показали полную дезориентацию. Другие 4 испытуемых пытались «уйти» из взаимодействия с окружающими в мир собственных ментальных состояний через закрыто-диагональную форму направленности движения.

4 испытуемых (20 %) показали сагитальную направленность личности, что соответствует низкому уровню взаимодействия с коллективом, эгоцентризму. У одного из них несоответствие двигательной динамики рук и ног говорят о разбалансированности энергетических затрат при движении к цели.

Фронтальную направленность продемонстрировали 6 человек (30 %), что указывает на претензию лидерства и нарциссизм, однако надо уточнить, что это предельно энергозатратно для ребенка (большое мышечное напряжение всего тела), сковывают креативность и естественность поведения.

Открыто-диагональный тип двигательной активности продемонстрировали 3 детей (15 %), двигаясь творчески и открыто ко всем, кто был рядом. Все они показали настоящую свободу и непринужденность.

Оставшихся 3 детей (15 %) мы не можем соотносить с типологией О. В. Протопоповой, так как у них наблюдался высокий уровень мышечного напряжения, сочетающийся со стереотипными танцевальными клише.

Для более детального психологического портрета каждого из испытуемых мы использовали разработанную нами двигательно-личностную типологию на основе предложенных нами психомоторно-личностных показателей по векторам свободы (СД) и культуры движения (КД) [6] (таблица 3).

Таблица 3

Личностно-двигательные типы детей 8—10 лет

Личностно-двигательные типы	Показатели СД и КД, соответствующие личностно-двигательному типу	Количество детей /%
Тип 5	Низкие уровни СД и КД	5/25 %
Тип 4	Высокий уровень КД и низкий СД	3/15 %
Тип 3	Средние показатели КД и СД	7/35 %
Тип 2	Низкий уровень КД и высокий СД	2/10 %
Тип 1	Высокие уровни КД и СД	3/15%

Данная типология позволила выявить наиболее психологически запущенных детей (5 человек/25 %), продемонстрировавших наиболее серьезные проблемы в психоэмоциональной сфере при высоком уровне интеллектуального развития (тип 5) — наиболее уязвимой личностной организации: склонность к самоизоляции и депрессивным состояниям, отсутствие потенциала к возрастному психоэмоциональному развитию, эмоциональная неустойчивость.

Тип 4 говорит о наличии жесткого сверхконтроля, сформированном мышечном панцире. Несмотря на высокий уровень интеллектуального развития такие дети не способны на глубокий эмоциональный контакт со сверстниками, их общение поверхностно, конфликтно, лишено эмоциональности при «заученной» стереотипности реакций.

Тип 3 соответствует средним параметрам психоэмоционального развития. Данная группа была наиболее неоднородна: 4 детей (20 %) находились в активном осознании себя, своей телесности и собствен-

ных возможностей, 3 (15 %) — пытались танцевать ранее выученные танцевальные композиции или выполнять движения из боевых единоборств, оставшаяся девочка (5 %) показала инфантильность и вялость при наличии способностей к двигательным видам занятий.

2 детей (10 %) показали общую вялость, «расхлябанность» движений, сочетающуюся с высокой гибкостью и наличием мышечного гипотонуса (тип 2).

Только у 3 испытуемых (15 %) выявлено соответствие интеллектуальной, психомоторной и интеллектуальной сфер личности (тип 1), что отвечает представлениям о психологическом здоровье. Это сильная волевая личность, не боящаяся экспериментов и импровизаций, с ярко развитыми и осознанными индивидуальными качествами, принимающая окружающий ее мир.

Представленная типология позволяет составить индивидуальную карту развития ребенка для планирования оптимальной психокоррекционной работы.

Таким образом, 8 детей (40 %) в нашем исследовании имеют низкий или средний для своего возраста уровни психомоторного развития. С этими детьми психокоррекционная работа должна проводиться в срочном порядке. 7 детей (35 %) имеют средний уровень психомоторного развития, близкий к возрастной норме, они также нуждаются в психологической помощи. 5 человек (25 %) имеют нормальный уровень психомоторного развития. Данная группа в психокоррекции не нуждается, однако занятия, направленные на личностный рост помогут им достичь отличной психомоторной формы.

Обладая подобной психодиагностической методикой, психолог детского учреждения сможет оптимально сформировать стратегию психотерапевтической помощи каждому ребенку, создавать тематические групповые тренинги и грамотно формировать целевые группы детского развития.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М.: Наука. О проблемах современного человекознания. — 1977. — 380 с

2. *Горская И. Ю.* Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья: Учеб. пособие / И. Ю. Горская, Л. А. Суяргулова; СибГАФК. — Омск: СибГАФК, 2000. — 37 с.

3. *Зинченко В. П.* Вопросы психологии. — 1991, № 2. — С. 15—36.
4. *Кольцова М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга / М. М. Кольцова. — М., 1973.
5. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 302с.
6. *Кузьминых Л. Н., Суворова О. В.* Двигательная активность как проявление свободы и культуры личности. // Мир науки, культуры, образования. — 2011, № 4.
7. *Лях В. И.* Тезисы в физическом воспитании школьников: Пособие для учителя / В. И. Лях. — М. : Изд-во АТС, 1998. — 272 с.
8. *Марковская И. Ф.* Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И. Ф. Марковская. — М. : изд. н/о «Компенс-центр», 1993. — 198с.
9. *Переслени Л. И.* Определение уровня развития словесно-логического мышления у первоклассников / Л. И. Переслени, Л. Ф. Чупров // Вопр. психологии. — 1989. — № 5. — С. 154—157.
10. *Протопопова О. В.* Моторика и психоортопедия. — В кн. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2 тт. / Под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. — Т. 2. — М. : «ЧеРо»: Высшая школа: изд. МГУ. — 2002.
11. *Шевченко С. Г.* Организация специальной помощи детям с трудностями в переходе школа — детский сад. // Воспитание школьников. — 2000. — № 5. — С. 37—39.

Н. И. Лункина

Формирование саморегуляции детей 6—7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Формирования саморегуляции в произвольной деятельности ребенка является одной из актуальных задач в детской психологии. В настоящем исследовании нас интересует вопрос формирования саморегуляции в качестве компонента общей способности к учению у младших школьников с СДВГ.

Понятие саморегуляции выражает способность соотносить свою

активность с событиями деятельности предварительно или в момент их осуществления, что способствует успешному протеканию самой деятельности. А. Н. Леонтьев (1985) считал, что психологические предпосылки в становлении личности индивида, заключаются, прежде всего, в овладении собственным поведением, в становлении внутренней саморегуляции деятельности. Саморегуляция формируется по мере развития личности, именно личность становится субъектом своей мотивированной деятельности.

Процесс саморегуляции длительный: начинаясь в дошкольном возрасте, он в общих чертах завершается на поздних этапах онтогенеза и является одним из важнейших новообразований конца дошкольного начала школьного возраста.

Сведения об особенностях и способах коррекции нарушений саморегуляции у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в специальной литературе практически отсутствуют.

Первые проявления гиперактивности у детей можно заметить в раннем дошкольном возрасте. Такие дети очень импульсивны, расторможены. Максимальная выраженность проявлений расторможенности совпадает с началом активного развития внимания, памяти и речи в возрасте 3 лет. Необоснованное повышение нагрузок в этом возрасте может привести не только к нарушению поведения в виде упрямства и непослушания, но и к отставанию в психическом развитии. В возрасте 6–7 лет, когда происходит морфологическая и физиологическая перестройка организма, идет становление произвольности психических процессов. И если в конце дошкольного периода у детей с гиперактивными проявлениями на первый план выступает моторная неловкость, импульсивность, повышенная утомляемость и инфантилизм, то у школьников первого года обучения преобладают трудности в овладении программой и отклонения в поведении.

На сегодняшний день коррекции гиперактивности и дефицита внимания уделяется большое внимание. В последние годы многие исследования направлены на решение данной проблемы. Многие ученые отмечают, что коррекционная работа с гиперактивным ребенком должна носить комплексный характер и включать психолого-педагогическую коррекцию, психотерапию, а также медикаментозное лечение.

Мы разработали программу, направленную на коррекцию саморегуляции у детей 6–7 лет с СДВГ как важнейшего компонента об-

щей способности к учению. Основной путь формирования саморегуляции мы видим в поэтапном формировании действий самоконтроля на всех этапах учебной деятельности.

Первый этап программы был направлен на формирование у детей 6—7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью действий самоконтроля в процессе принятия задания. Основная задача данного этапа — помощь в планировании предстоящих действий. В целом весь этот процесс предполагал формирование целенаправленной деятельности гиперактивных первоклассников, заданной и обусловленной конкретной программой действий. На первом этапе программы мы проводили три серии эксперимента. Первая серия эксперимента включала в себя 5 занятий, при проведении которых внимание детей последовательно фиксировалось на компонентах, составляющих действие самоконтроля при принятии задания на формирование пространственных представлений.

Вторая серия эксперимента включала также 5 занятий, на которых дети упражнялись в последовательном выполнении действий самоконтроля при принятии задания с опорой на графические схемы.

Третья серия формирующего эксперимента состояла также из 5 занятий и была направлена на закрепление освоенного действия самоконтроля в речевой форме, на его постепенный перевод во внутренний /умственный/ план.

Второй этап программы формирования саморегуляции у первоклассников с СДВГ имел целью формирование действия самоконтроля при выполнении задания. При этом нами решалась следующая основная задача: формировать у детей привычку пооперационного сличения выполняемых действий с предварительно вербализованным планом, формировать интерес к качеству выполнения заданий. Особое внимание обращалось на наличие и уровень сформированности навыков фразовой речи (умение дать краткий и развернутый ответ, задать вопрос педагогу, рассказать о планируемом и выполняемом действии и др.).

Первая серия состояла из 10 занятий, на которых внимание ребенка привлекалось к качеству выполнения задания и осознанию способов контроля за точностью его выполнения. Эта задача выполнялась при помощи пространственных представлений и введения в работу предлогов.

Вторая серия включала также 10 занятий, на которых гиперактивные дети упражнялись в последовательном сличении выполняемых действий с планом в материализованной форме.

Третья серия второго этапа состояла из 10 занятий и была подчинена вербальному закреплению гиперактивными детьми правильности хода выполнения задания. Дети были поставлены в условия, требующие тщательного сличения точности выполнения с предварительно осознанным планом.

Третий этап программы был связан с формированием у детей 6—7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью оценочного компонента саморегуляции и закреплением усвоенных ими способов регуляции собственной деятельности. На этом этапе мы решали задачи формирования у гиперактивных детей следующих умений:

- 1) оценивать полученный результат с точки зрения соответствия способа выполнения требованиям задания и принятой программе;
- 2) аргументировать оценку в развернутой речевой форме.

Первая серия третьего этапа состояла из 5 занятий, на которых основное внимание уделялось формированию интереса к самостоятельной оценке результата и осознанию способов оценки результата.

Вторая серия состояла из 5 занятий и была подчинена формированию взаимодействия в коллективе. Дети давали развернутую вербальную оценку работе.

Третья серия также состояла из 5 занятий и была посвящена закреплению усвоенных детьми способов регуляции деятельности. Степень полноты принятия задания, степень полноты сохранения задания, качество самоконтроля по ходу выполнения задания и адекватность в оценке результатов выполнения задания рассматривались как неперенные условия успешности любой деятельности, так как побудительной силой произвольного действия является принятое решение, направленное на достижение цели. В процессе занятий происходило постепенное формирование этих навыков: от механического принятия и выполнения ребенком строго заданной, развернутой инструкции психолога к постепенному переходу к совместному, а затем и самостоятельному созданию им программы деятельности, ее реализации и контролю за результатами. Для закрепления достигнутых нами способов регуляции необходимо использовать приемы,

побуждающие ребенка изменить свою позицию, т. е. рассматривать ситуацию с точки зрения другого.

Таким образом, коррекционная психологическая программа обеспечивала детям специальные условия, оптимизирующие формирование у них действий самоконтроля и саморегуляции.

С. С. Луткин

Формы поддержки и раскрытия детской одаренности школьников в рамках социально-педагогической работы

В соответствии с идеями национальной образовательной инициативы «Наша Новая школа», ее главные задачи это «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации». Это в равной степени относится ко всем учащимся, в том числе к тем, кто обладает исключительными интеллектуальными, творческими или физическими способностями.

Одаренный ребенок выделяется своеобразием мотивационно-потребностной сферы, неординарным взглядом на окружающий мир и высокой чувствительностью к внешней оценке его личностных достижений.

Практика создания и проведения слетов, конференций, семинаров, *поддерживающих* сформировавшуюся одаренность, нуждается в концептуальном основании. Одним из ключевых вопросов концепции системы поддержки одаренных детей на муниципальном и региональных: В чем же заключается реальная поддержка?

Идея поддержки одаренной молодежи заключается, на наш взгляд в создании необходимых и достаточных условий для:

- свободного и осознанного самоопределения одаренного ребенка;
- полноценного и обогащающего общения одаренных детей в кругу сверстников;

- системы развивающих занятий ориентированных на предоставление механизмов самопознания и саморазвития;
- творческой самореализации и максимального раскрытия потенциала личности в обществе.

С учетом этой установки программа летней оздоровительной и развивающей смены должна содержать в себе:

1. Возможности для выбора форм и способов самореализации детей в творчестве, спорте, проектной и досуговой деятельности.

2. Продуманную логику развития временных детских коллективов (отрядов-команд) как благоприятной среды общения участников смены.

3. Социально-воспитательные технологии по формированию отношений ответственной зависимости между участниками смены, в рамках деятельности различных творческих и рабочих групп.

Технологии психолого-педагогического сопровождения, использовались в работе с одаренными детьми в рамках областного проекта «Школа для талантливых детей: Шаги к успеху». Данный проект стартовал в апреле 2011 года с короткой 4-х дневной смены в весенние каникулы, но уже к лету получив статус «Губернаторского проекта», школа «Шаги успеха» состоялась как оздоровительная смена для 300 лучших учащихся Свердловской области.

Для участников смены помимо оздоровительно-досуговых мероприятий летнего лагеря была предусмотрена обширная образовательная программа. Все ее содержание определялось тремя основными блоками:

1 блок: Предметно-профильные занятия с представителями ведущих высших профессиональных учебных заведений области. В логике развития смены, ее основной период был поделен на две тематические недели: гуманитарная и естественнонаучная. Первая тематическая неделя (5-й — 10-й день смены) происходили встречи по вопросам литературы, лингвистики, обществознания, истории и социологии. Вторая неделя (12-й — 17-й день смены) состоялись встречи с представителями физико-математических, технических наук, а также специалистов в области географии и биологии.

2 блок: Деятельность *межтерриториальных клубных объединений*, формируемые во время смены из участников «Школы одаренных». В ходе смены деятельность клубов может осуществляться с динамично изменяющимся составом его участников. В результа-

те сложившийся за смену актив клубного объединения может стать инициативной группой для расширения состава клуба из числа одаренных детей области.

Предметная направленность клубов может задавалась, как организаторами смены, так и самими участниками: спортивно-туристическая, гражданско-политическая, художественно-эстетическая, научно-техническая, экологическая, юнкоровская и т. д. Клубные сообщества вполне органично продолжали формат утренних образовательных занятий. На базе данных объединений приглашенные специалисты в кругу увлеченных разворачивали свою тематику уже через дискуссионные формы, через театрализацию и деловые игры.

3 блок: Проектно-исследовательская деятельность участников смены в рамках создаваемых Научных сообществ учащихся (НСУ). Содействие в организации данных проектно-исследовательских групп на базе отрядов оказали научные сотрудники Института Развития Образования Свердловской области. Научное руководство и консультационную помощь в запускаемых исследованиях осуществляли специалисты в области социологических и педагогических наук. Это связано, прежде всего, с выбранным направлением научного поиска. Проблематика НСУ была ограничена изучением особой социальной группы — талантливых детей, проживающих и взаимодействующих в рамках летней школы «Шаги к успеху». Иначе говоря, предметом психолого-педагогических и социологических изысканий стали сами участники лагеря.

В структуре школы-лагеря предусмотрены были и тематические дни, которые несли свою содержательную нагрузку в формировании целостного образа талантливой личности. Один из дней выпал на 12 июня и был посвящен празднованию Дня России. А День Олимпийских игр стал завершением марафона спортивных состязаний участников в ходе смены.

Поскольку самореализация талантливых детей происходила в условиях лагерной смены, то успешность решения образовательных, развивающих и исследовательских задач зависела от умелого использования закономерностей динамики развития смены.

В соответствии с этой динамикой первые 4 дня, так называемый организационный период смены, продуманы как самостоятельный мотивационно-стартовый блок для запуска программных направле-

ний жизнедеятельности школы. День заезда традиционно построен таким образом, чтобы максимально оперативно познакомить участников с условиями проживания, требованиями лагеря, его сотрудниками. Другим смыслом игровых и трудовых заданий первого дня было знакомство членов отрядов между собой. Второй день с утренней программой «Поехали» в режиме анонса познакомил ребят с предстоящими событиями смены «Шаги к успеху», а завершился он презентацией всему лагерю отрядных визиток. Следующим шагом запуска смены стало создание клубных объединений, а на четвертый день стартовала программа деятельности научных сообществ. Финалом организационного периода стал Вечерний Альманах «Картинки четвертинки», в котором участники отрядов отразили свои впечатления о запущенных на смене начинаниях. Данный формат творческой рефлексии так же является анонсом комплексного печатного издания «Альманах летней школы для талантливых детей «Шаги к успеху».

Состоявшийся опыт оздоровления талантливых детей области в формате развивающей смены послужил ориентиром для нескольких муниципальных образований в Свердловской области. В осенние каникулы состоялось несколько аналогичных проектов. Под эгидой областной школы «Шаги к успеху» прошли краткосрочные смены для участников олимпиад и школьных конференций в ряде городов области.

Однако следует отметить ряд организационно-методических просчетов, которые негативно повлияли на качество условий для личностной самореализации участников смен:

- отсутствие концептуальной проработки целей, программных направлений и образовательного содержания проводимых смен;
- недостаточная профессиональная квалификация педагогического состава, не готового работать с детьми высокого интеллектуального и творческого уровня;
- необеспеченность образовательной программы научными специалистами и творческими деятелями, способными реализовать индивидуально-развивающий характер занятий;
- низкий уровень организационной культуры команды оргкомитета смен, компетентность инициаторов муниципальных проектов ограничена проведением традиционных оздоровительных смен;
- шаблонность решений и формализм в осуществлении иннова-

ционного замысла. Дублированием форм и копированием сценариев проведенных ранее смен не создать условий для новообразований у личности, созревшей для творческой самореализации.

Как следствие очевидное превосходство творческой активности участников смен на фоне профессиональной несостоятельности организаторов.

С учетом обозначенных противоречий была разработана программа зимнего слета-школы одаренных детей Горноуральского городского округа. Этот вариант продолжения идей системной поддержки талантливой молодежи на муниципальном уровне предполагается встроить в модель круглогодичной работы с интеллектуальной элитой школьников.

Основным направлением такой работы может являться научно-методическое руководство и консультационное сопровождение участников школы талантливых детей «Шаги к успеху». Ключевым объектом внимания должна стать проектно-исследовательская, конструкторская, изобретательская деятельность учащихся, а так же варианты различного социального и художественного творчества. Именно созидательная активность молодежи, подкрепленная эффективными механизмами поддержки личной самореализации, закладывается в основу модели круглогодичной работы с талантливыми детьми. По мнению автора, это достойная альтернатива предметно-олимпиадным формам вовлечения учащихся в решение интеллектуальных задач.

Переориентация с предметных олимпиад на проектно-исследовательскую деятельность предполагает достаточное количество площадок (научных форумов, конференций, семинаров по основам научно-исследовательской деятельности). В рамках областных и окружных школ для одаренных детей данные площадки могут проводиться с привлечением преподавателей и научных сотрудников ИРО, других вузов области.

Возможен цикличный вариант проведения обучающих семинаров:

Летняя школа: актуальность, проблематика ученических проектов, методологические характеристики исследования, виды и направленность исследований.

Осенняя школа: Начальный этап исследования: обоснование темы своего исследовательского проекта, идея, методологические характеристики, структура исследовательского проекта конкурсантов, опре-

деление программы исследовательской работы над проектом (этапы, затраты, участники, промежуточные результаты).

Зимняя школа: Основной этап исследования: теоретическое обоснование решения исследовательской проблемы, методы моделирования, методы реализации практической части исследования (эксперимент, опытно-поисковая работа и др.), программа практической проверки гипотезы.

Весенняя школа: Итоговый этап исследования: Апробация результатов и выводов исследования, публичная защита исследовательских проектов, опыт внедрения или экспериментальной проверки гипотезы, способы предъявления и оформления результатов проектно-исследовательской деятельности, требования к научным работам.

Возможно, в ходе обучения на школах для одаренных сделать упор на *развитие организаторских умений в области проектно-исследовательской деятельности* не только у педагогов, но и у инициативных учащихся, способных возглавить проектные группы учащихся в своем ОУ.

Практика создания подобной модели началась на зимнем слетешколе одаренных детей Горноуральского городского округа. В рамках 4-х дневной смены участники погрузились в интенсивный процесс развития латерального мышления. Технология инновационного проектирования «Брейн-ап» стала сквозной линией для интеллектуального творчества ребят. Ежедневные 2-х часовые сессии вызвали мотивационный резонанс и массовую интеллектуальную активность у подавляющего большинства участников. Предлагаемые задания в рамках смены предлагались систематически. Они обладали необходимым для побуждения нестандартного мышления свойством провокационности». Основным критерием оценки решений являлись оригинальность и ориентация на применение в практике (ребята разрабатывали проекты, микро-событий смены, отдельные творческие продукты, представляемые на вечерних мероприятиях).

Значимым обстоятельством, очевидно, было и то, что формирование проектных групп происходило по принципу «совместного проживания». Все мини-команды по созданию креативных продуктов состояли из ребят, проживающих вместе в одной палате. Таким образом, системно отслеживалась в виде турнирной таблице творческая активность 28 проектных групп по 3—4 человека в каждой. Такой

подход позволяет отследить наиболее продуктивных участников смены и в сочетании с индивидуальным рейтингом дает уточненный состав участников, наиболее заинтересованных в раскрытии своего личностного потенциала.

Таким образом, следует отметить готовность учащихся к максимальному раскрытию своих интеллектуальных и творческих способностей, что в условиях краткосрочной оздоровительной смены требует следующих условий:

— комплекс приемов психологического воздействия на мотивационно-ценностную сферу учащихся (установочный тренинг с целеполаганием и акцентом на самоактуализацию личности);

— образовательная программа по овладению базовых умений в области самопознания, самоопределения, самопрезентации, саморегуляции, самоорганизации и коммуникации;

— инновационная среда творческого поиска, принадлежащего во всем моменты жизнедеятельности участников смены с обязательным инициированием нестандартных решений как от педагогов, так и от детей;

— ориентация и обеспечение свободного выбора ребенка в способах и направленности творческой самореализации, добровольность в выполнении развивающих задач.

Главным приоритетом системной поддержки одаренных детей создать условия для развития их личной заинтересованности в раскрытии своей одаренности.

А. С. Огнев, О. Г. Венерина

Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента

В современной практике оценки информационного контента по-прежнему преобладают давно ставшие традиционными социологические методы исследования: опросы респондентов, интервьюирование экспертов, фокус-группы, контент-анализ. Буквально в последние годы к числу таких методов добивался айтрекинг (регистрация гла-

зо-двигательных реакций) как средство оценки юзабилити (полезности, удобства) пользовательских интерфейсов.

Разумеется, оценка удобства интерфейса, с помощью которого оператор использует то или иное техническое средство — важная часть тестирования машино-технических комплексов. Но и разработчиков, и потребителей информационного контента все больше волнует то, какое психологическое воздействие он оказывает. Особенно важным этот вопрос становится при попытке обеспечить с помощью информационного контента рекламный эффект.

Новый виток в развитии средств инструментальной психодиагностики позволяет надеяться на то, что с ее помощью мы можем дополнить различные виды самоотчетов, косвенные оценки реакций пользователей сведениями о непосредственном непроизвольном реагировании человека на содержание и форму информационного сообщения. Благодаря развитию измерительной техники и мощным компьютерным средствам обработки полученного сигнала появилась возможность производить точную регистрацию и детальный анализ психофизиологических откликов человека на различные виды информации и формы ее подачи.

Различные виды инструментальной регистрации непосредственных реакций потребителей уже активно используются в нейромаркетинге для изучения поведения покупателя. Но пока для этого в основном применяются дорогостоящие виды магнито-резонансной и позитивно-эмиссионной томографии [6], [9].

Чтобы применение инструментальных методов регистрации непроизвольных реакций человека стало более доступным для их широкомасштабного прикладного применения, ведутся работы по усовершенствованию аппаратной и методической базы электроэнцефалографии. Получены первые подтверждения (некоторые авторы их даже называют сенсационными) взаимосвязи регистрируемой электрической активности лобных долей головного мозга и модальности переживаемых в этот момент эмоциональных реакций человека [6]. Однако, следует признать, что такие исследования все еще носят эпизодический характер. И одна из основных причин этого — недостаточное развитие методической базы для масштабного применения доступных средств инструментальной психодиагностики именно при оценке реакции человека на различные виды информационного контента.

Главной целью нашего исследования стало построение эффективной методики оценки средствами инструментальной психодиагностики непроизвольных реакций человека на предъявляемые ему визуальные стимулы. В качестве визуальных стимулов нами использовались особым образом подобранные скриншоты — снимки изображений с компьютерных мониторов и составленные самими испытуемыми краткие рукописные тексты.

В первую группу таких стимулов вошли два вида изображений животных. Это были изображения, которые вызывали либо положительные (котенок, щенок, панда и т. п.), либо отрицательные эмоции (атакующая змея, таракан, клещ-сапрофит, щенок, панда и т. д.). Первичный отбор стимулов проводился методом экспертных оценок. Затем производилась отбраковка стимулов по итогам их психосемантической аттестации. На этом этапе был использован цветовой психосемантический круг (методика ЦПСК), порядок применения которого описан нами в работе [7]. Окончательный отбор стимулов производился на основе пилотных экспериментов.

Во вторую группу визуальных стимулов были включены скриншоты первых страниц сайтов. Для проведения экспериментов нами были выбраны четыре сезонных варианта сайта МГГУ им. М. А. Шолохова и сайты пяти московских вузов гуманитарного профиля. В исследованиях также использовались скриншоты первых страниц пяти ведущих поисковых систем Рунета. Кроме того, с помощью списка ТОП-100 ведущих студий Рунета нами были отобраны скриншоты первых страниц сайтов двадцати пяти наиболее успешных создателей интернет-контента.

В третью группу визуальных стимулов вошли краткие текстовые описания испытуемыми своей мечты. Для составления таких описаний испытуемых просили в начале эксперимента указать не менее восьми жизненно важных целей, реализация которых станет для них исполнением их самых важных жизненных замыслов. Затем на отдельных листах бумаги каждый испытуемый крупными буквами записывал словесное обозначение каждой из восьми наиболее значимых для него жизненных целей. Размером букв и краткостью описания цели (часто одним-двумя словами) для испытуемого обеспечивалась возможность прочесть составленный им текст не более чем за 10-15 секунд с расстояния не менее 0,5 метра, когда этот

визуальный стимул предъявляется ему ассистентом полиграфолога.

Аппаратную базу исследований составили:

— полиграф «Диана-4» в сочетании с системой многокамерной видеозаписи поведения испытуемого (такие видеозаписи использовались как основа для профайлинга — оценки вербальных и невербальных реакций испытуемых на предъявлявшиеся стимулы);

— высокочастотная система трекинга глаз SMI Hi-Speed 1250. Анализ перемещения взгляда проводился с помощью программы ВеGaze™, с помощью которой выделялись области фиксации взгляда, строились «температурные» карты и карты внимания.

В исследованиях приняло участие 167 испытуемых, в число которых вошли профессорско-преподавательский состав (32 человек), студенты дневной (83 человека), вечерней (31 человек) и заочной (16) форм обучения МГГУ им. М. А. Шолохова, участники образовательного форума Селигер — 2010 (12 человек).

Для оценки изображений животных и скриншотов сайтов полиграф использовался следующим образом. После предварительных стандартных процедур, применяемых в ходе полиграфических проверок и описанных нами в работе [3], ассистент полиграфолога поочередно показывал испытуемому бумажную копию скриншота сайта или изображение животного. Увидев изображение, испытуемый произносил фразу: «Мне нравится». После этого полиграфолог производил регистрацию физиологических показателей состояния испытуемого.

Каждая серия стимулов повторялась не менее трех раз. Полученные полиграммы анализировались с помощью заложенного в программном пакете комплекса «Диана-4» алгоритма машинной обработки данных, затем с помощью балльной системы оценки полученных кривых, и отдельно путем визуальной экспертизы. В качестве итоговых отбирались те варианты заключений, которые совпадали во всех использовавшихся способах анализа полиграмм.

Аналогичным образом строилась работа и с визуальными текстами жизненно важных целей испытуемых. Особенность работы с таким визуальными стимулами состояла только в том, что увидев очередной визуальный стимул, испытуемый произносил фразу: «Моя мечта».

Для определения характера произвольных реакций на скрин-

шоты сайтов полученные при работе с ними полиграммы сопоставлялись с тем, как испытуемые реагировали на изображения животных. Кроме того, проводилось ранжирование скриншотов по степени интенсивности соответствовавших им реакций. Эти ранги сопоставлялись с ранжированием скриншотов испытуемыми по степени субъективной привлекательности. Кроме того, эти ранги сравнивались с рангами, которое были присвоены скриншотам по результатам психосемантических исследований с использованием методики ЦПСК.

Сходство картин реагирования на изображения животных и на скриншоты сайтов выявлено только в тех случаях, когда это были изображения, вызывающие у испытуемых отрицательные эмоции. Для оценки степени такого сходства нами был использован бисериальный коэффициент корреляции, расчет которого производился согласно рекомендации из работы [5]. В качестве дихотомической шкалы нами были использованы коды 0 и 1, которым соответствовали оценки изображений «нравится» и «не нравится». В качестве шкалы отношений использовались балльные оценки полиграмм.

Достоверные корреляции рангов, выявленных с помощью полиграфа, и рангов, полученных путем субъективной оценки привлекательности скриншотов, были получены только для наиболее принимаемых (ранг которых при использовании различных процедур ранжирования колебался от 1 до 3) и наиболее отвергаемыми изображениями (ранг колебался в интервале от 6 до 8).

При работе с жизненно важными целями их перечень ранжировался по степени интенсивности зафиксированных полиграфом реакций. Примечательно, что в посттестовой беседе более 70 % испытуемых соглашались с построенной таким образом иерархией значимости описанных ими целей. В большинстве случаев они даже находили полученным результатам рациональное обоснование (чего по условиям эксперимента от них не требовалось). Установленный на основе полиграфологических оценок ранг наиболее и наименее значимых целей в значительной степени отвечал рангам, полученным для этих же целей методом ЦПСК (коэффициент корреляции рангов Спирмена 0,61 при его критическом значении 0,16 с доверительной вероятностью 0,01; расчет производился с помощью статистического пакета STADIA 6. 2).

Первая серия экспериментов с использованием айтрекера проводилась путем поочередного выведения на его экран сначала одиночных стимулов, затем одновременно пары стимулов, затем четырех, шести и, наконец, восьми стимулов. При одновременном экспонировании двух и более стимулов на экран выводилось равное число изображений, вызывающих у большинства испытуемых положительные и отрицательные эмоции. Анализ групповых «температурных» карт и карт внимания, полученных в результате суммарного наложения индивидуальных сессий всех испытуемых показал, что при одновременном экспонировании нескольких визуальных стимулов взгляд испытуемых непроизвольно более длительное время фиксируется на позитивно нагруженных изображениях. Это дает возможность разделять субъективно принимаемые и отвергаемые стимулы, определять, что для испытуемого связано с отрицательными, а что с положительными эмоциями. Уточнение таким путем эмоциональной окраски визуальных стимулов позволило в дальнейшем провести серию экспериментов, которые относятся к разряду эмоционального прайминга [4]. В таких исследованиях изучается поведение испытуемого после предъявления определенного эмоционального стимула (т. н. эмоционального прайма — от англ. *prim* — предшествующий).

Для определения оптимальных режимов тестирования нами с экспозицией в 15 секунд пошагово предъявлялись шесть, восемь, двенадцать, четырнадцать, восемнадцать, двадцать стимулов. Затем число стимулов менялось в обратном порядке: восемнадцать, шестнадцать и так далее. В результате было установлено, что зависимость эффективности регистрации направленности взгляда от числа одновременно предъявляемых стимулов носит нелинейный характер. По мере увеличения числа стимулов от одного до восьми — десяти удается отчетливо зафиксировать субъективные предпочтения испытуемых. Дальнейшее увеличение числа стимулов ведет к непрерывному снижению эффективности определения индивидуальных предпочтений.

При определении оптимальной длительности непрерывной работы испытуемого использовалось несколько циклов увеличения числа одновременно предъявлявшихся стимулов. Кроме того, использовались различные пропорции позитивных и негативных стимулов (равное число, варианты с преобладанием негативных стимулов, ва-

рианты с преобладанием позитивных стимулов, только негативные, только позитивные), а также их различные комбинации.

Также установлено, что время проведения одной экспериментальной сессии не должно превышать 7-10 минут. При работе с прибором указанного типа более длительное время непрерывного экспонирования визуальных стимулов вызывает у испытуемых утомление, нередко провоцирует нежелательное слезоотделение.

Для определения смысловых связей между текстовыми и рисуночными стимулами были составлены одиннадцать словесных пар, образующих семантический дифференциал, с помощью которого можно выявлять субъективные представления испытуемого о степени своей успешности в жизни. Для каждой словесной характеристике были подобраны связанные с ними по смыслу изображения людей и фотографии животных. В ходе эксперимента в очередном предъявлении испытуемый видел на экране помимо словесного стимула, связанных с ним по смыслу изображений людей и животных, еще и свою собственную фотографию.

Полученные по итогам этой серии экспериментов «тепловые карты» сравнивались с результатами предварительного бланкового тестирования каждого испытуемого с помощью семантического дифференциала, составленного из того же набора парных словесных характеристик личности.

Сопоставление рангов стимулов на «тепловых картах» и баллов бланкового варианта семантического дифференциала показало совпадение получаемых с их помощью оценок более чем на 80 %. При этом, практически все испытуемые в устных самоотчетах заявляли о том, что смену некоторых слов на экране они не заметили. Тем не менее, на «тепловых картах» отчетливо видна смена областей повышенного внимания в соответствии с новым контекстом, заданным новым вербальным стимулом.

В заключительной серии экспериментов оценивалась возможность использования трекинга глаз для определения лояльности человека к символическим обозначениям графическими средствами той или иной организации или проекта. В качестве испытуемых были отобраны с одной стороны активисты волонтерского Центра МГГУ «Сочи-2014», а с другой — учащиеся и сотрудники университета, заявившие о своем нейтральном отношении к волонтерской деятельности.

Для изучения трекинга глаз в заключительной серии экспериментов был подготовлен набор визуальных стимулов, обладающих заведомо разной смысловой нагрузкой для указанных групп испытуемых. В число таких стимулов вошли логотип Олимпийского комитета «Сочи-2014», логотипы волонтерских функций Зимних Олимпийских и Паралимпийских игр «Сочи 2014». В число визуальных стимулов также были включены графические символы нейтрального содержания.

Кроме логотипов использовавшийся в качестве визуальных стимулов информационный контент содержал парные словесные высказывания следующего типа: «главное-второстепенное», «приятное-неприятное», «смысл-пустота», «подавляющий-вдохновляющий», «отталкивающий-привлекательный» и т. п.

Полученные в результате этой части исследования «тепловые карты» свидетельствуют о повышенном внимании активистов волонтерского движения к олимпийской символике в случае ее предъявления с положительно окрашенными высказываниями. В группе испытуемых с нейтральным отношением к этому виду волонтерского движения такое внимание отсутствует. Данная закономерность наблюдалась и в том случае, когда на экране айтрекера одновременно появлялся один вербальный и пять графических стимулов, и в том случае, когда одновременно предъявлялось четыре вербальных стимула и один графический.

Нами также обнаружен эффект смены порождаемого информационным контентом дискурса. Под дискурсом в рамках данной статьи мы понимаем используемые испытуемыми объяснения своего реагирования на предъявляемые стимулы. Смена дискурса происходила в нашем случае за счет изменения пропорции и расположением его рисуночных и текстовых элементов. Практически все испытуемые при появлении на экране единичного рисунка в окружении текста задание «просто смотреть на экран» переформулировали для себя следующим образом: надо найти в тексте то, что символически показано на рисунке, надо рассматривать только такие фрагменты текста. Единичное слово в окружении нескольких рисунков, не смотря на задание «просто смотреть на экран», трактовалось испытуемыми как задание выбрать и рассматривать только те рисунки, которые имеют смысловую связь с указанным словом. Это происходило даже в

том случае, когда вместе с различными рисуночными и текстовыми элементами на экране была представлена и фотография самого испытуемого.

В ходе последующих бесед с испытуемыми мы также выявили их интуитивные предпочтения в отношении размещения на экране рисунков, вызывающих позитивные и негативные эмоции. Испытуемым было предложено разложить рисунки животных (использовались четыре изображения животных, вызывающие позитивные эмоции, и четыре — негативные) наилучшим образом. Более 70 % испытуемых «наиболее естественным» сочли размещение «позитивных» рисунков в правом верхнем углу и в правой части экрана. Левый край экрана — в особенности его левый нижний угол — испытуемые отвели для «негативных» рисунков. В отличие от смены пропорции между рисуночными и текстовыми компонентами информационного контента, которое обосновывалось как смену задания, никакой аргументации своего выбора испытуемые привести не смогли. Чаще всего на вопрос о причинах такой компоновки рисунков они ограничивались замечаниями типа «так лучше», «мне так больше нравится».

Выводы

Показана возможность и практическая ценность использования в ходе полиграфических проверок не только нейтральных и негативных, но и позитивных стимулов.

Подтверждено предположение о том, что для выявления позитивно заряженных аффективных комплексов можно с успехом использовать методы анализа полиграмм, применяемые для обнаружения негативно заряженных аффективных комплексов.

Обнаружено, что интенсивность фиксируемых с помощью полиграфа психо-физиологических реакций помогает установить иерархию ценностно-смысловых ориентиров личности, проводить сопоставительный анализ субъективной значимости различных видов и форм информационного контента.

Показано, что при одновременном экспонировании нескольких визуальных стимулов взгляд испытуемых непроизвольно более длительное время фиксируется на позитивно нагруженных изображениях. Это дает возможность на основе анализа трекинга глаз разделять субъективно принимаемые и отвергаемые стимулы, определять, какое содержание и форма подачи информации связаны для

испытуемого с отрицательными, а какие — с положительными эмоциями.

Установлено, что зависимость эффективности регистрации направленности взора от числа одновременно предъявляемых стимулов носит нелинейный характер. По мере увеличения числа стимулов от одного до восьми — десяти удается отчетливо зафиксировать субъективные предпочтения испытуемых. Дальнейшее увеличение числа стимулов ведет к непрерывному снижению эффективности определения индивидуальных предпочтений. Также установлено, что время проведения одной экспериментальной сессии не должно превышать 7—10 минут. При работе с прибором указанного типа более длительное время непрерывного экспонирования визуальных стимулов вызывает у испытуемых утомление, нередко провоцирует нежелательное слезоотделение.

Выявлены способы установления смысловых связей между текстовыми и рисуночными стимулами. При этом обнаружено, что наличие таких связей при одновременном предъявлении текстовых и рисуночных стимулов только на основе «тепловых карт» или с помощью зон повышенного внимания малопродуктивно. Показано, что эта задача может быть с успехом решена при сочетании указанных методов анализа с семантическим анализом стимульного материала.

Обнаружен эффект смены порождаемого информационным контентом дискурса за счет изменения пропорции и расположением его рисуночных и текстовых элементов. Так, расположение в центре визуального стимула единичного рисунка в окружении текста приводит испытуемого к следующему умозаключению: надо найти в тексте то, что символически показано на рисунке, рассматривать только такие фрагменты текста. Единичное слово в окружении нескольких рисунков интерпретируется испытуемыми как задание выбрать и рассматривать только те рисунки, которые имеют смысловую связь с указанным словом.

Выявлены эффективные варианты сочетания процедур оценки информационного контента с помощью полиграфа и с помощью айтрекера. Установлен взаимодополняющий эффект указанных инструментальных методов: регистрируемые полиграфом психо-физиологические реакции как свидетельство эмоционального отклика на

предъявляемый стимул дополняются регистрируемыми айтрекером зонами фиксации взгляда как свидетельства повышенного внимания на субъективно значимые составляющие визуальных стимулов.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Барбанищikov В. А.* Восприятие выражений лица. — М., 2009.
2. *Варламов В. А.* Детектор лжи. — М., 2004.
3. *Венерина О. Г.* Анализ личности обследуемого для повышения эффективности тестирования на полиграфе // гл. 16, практическое рук-во «Оценка персонала: психологические и психофизиологические методы» под ред. А. Сошникова и А. Поленицина. — М., 2009.
4. *Гусев А. Н., Уточкин И. С.* Психологические измерения. — М., 2011.
5. *Ермолаев-Томин О. Ю.* Математические методы в психологии. — М., 2012.
6. *Лэйгард Р.* Счастье: уроки новой науки. — М., 2012.
7. *Огнев А. С.* Мудрость как акмеологический феномен. Акмеология, 2003, № 2.
8. *Титчер С., Мейер М., Водак Р., Ветгер Е.* Методы анализа текста и кискурса. — М., 2009.
9. *Трайндл А.* Нейромаркетинг: визуализация эмоций. — М.: Альпина, 2011. — 115 с.
10. *Цагарелли Ю. А.* Системная детекция лжи с использованием аппаратно-программного комплекса «Активациометр». — Казань, 2010.

И. С. Ожиганова

Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в певческой деятельности

Ребенок дошкольного возраста, открывая для себя многообразие окружающего мира, вступая в разнохарактерные взаимодействия с различными сферами деятельности, проявляет себя самым доступным образом — эмоционально. Эмоциональная отзывчивость как

внешнее проявление внутреннего мира ребенка позволяет определить его отношение к происходящему. Эмоциональная отзывчивость — знак и символ субкультуры детства, являющегося «золотым веком для эмоционального в нас» [4]

Эмоциональная сфера личности — это многогранное образование, в которое помимо эмоций входят многие эмоциональные явления: эмоциональный тон ощущений, эмоциональные состояния, эмоциональные устойчивые отношения (чувства), эмоциональные свойства личности, акцентированная выраженность которых позволяет говорить об эмоциональных типах личности [4. С. 35]. Яркие проявления эмоциональной отзывчивости можно наблюдать в театральной, певческой деятельности дошкольников.

По словам Льва Семеновича Выготского эмоциональное развитие детей — одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка [3. С. 6].

Иван Алексеевич Сикорский в своей книге «Воспитание в возрасте первого детства» писал: «Достоверно только то, что чувства и аффекты появляются у детей значительно раньше, чем другие виды психических функций (например, воля, рассудок), и в известную пору составляют самую выдающуюся сторону их душевной жизни» [8. С. 31].

Проблему эмоциональной отзывчивости рассматривали такие исследователи как Б. М. Теплов [9], Д. М. Кабалевский [5], О. П. Радынова [6], Н. А. Ветлугина [2]. В. М. Бехтерев указывал на то, что эмоциональная отзывчивость поддается развитию [2].

Р. М. Чумичева считает, что музыка переносит нас из сферы видимости — в сферу чувств, из области предметных образов — в область бесплотных звуков, из царства зрения в царство слуха. После завершения контакта с музыкальным произведением ребенок возвращается в зону своих эмоций, но уже в какой-то степени обогащенной. Эта особенность музыки дает возможность ребенку духовно восполнять то, что недостает ему в неизбежно ограниченной пространством и временем жизни, компенсировать посредством воображения удовлетворение множества потребностей. «Музыка — это и есть собственно эмоция» [10. С. 177].

Это было доказано в работах педагогов Н. Б. Берхина [1], О. П. Радыновой [6] и музыковеда А. Н. Сохор [8].

Пение — основной вид музыкальной деятельности детей. Огромную роль в обучении пению играют навыки восприятия музыки. Поэтому в первую очередь на музыкальных занятиях у детей необходимо развивать эмоциональную отзывчивость на музыку. Правильно подобранный и художественно исполненный песенный репертуар поможет успешному решению этой задачи. Через активное пение у детей закрепляется интерес к музыке, развиваются музыкальные способности. В процессе пения дети обучаются музыкальному языку, что повышает восприимчивость к музыке. Пение способствует развитию речи. Пение объединяет детей общим настроением, они приучаются к совместным действиям.

Работу над песней условно можно разделить на 3 этапа, каждый из которых имеет свои методы и приемы.

Первый этап направлен на развитие эмоционального и слухового компонентов музыкальности ребенка. Задача: Побудить интерес к песне, желание ее выучить. На этом этапе используются наглядный и словесный методы. Важно, чтобы дети почувствовали настроения, переданные в музыке, высказались о характере песни в целом, смене настроений в ее частях.

Свои музыкальные впечатления о прослушанной песни дети могут передавать с помощью театра настроений.

На втором этапе начинается разучивание песни (на протяжении 3-5 занятий). Задача: Овладение певческими навыками, и воспроизведение выразительных нюансов песни. Помимо наглядного и словесного методов здесь большое значение имеет практический метод. На этом этапе большую роль приобретают упражнения: пение попевок, потешек и считалок, пение мелодии по ручным знакам.

Третий этап — закрепление. Задача: Свободное исполнение песенного репертуара. Методы и приемы: наглядность, творческое самовыражение, игровая ситуация. Большое значение для закрепления певческих навыков имеют игры с пением. Игровая ситуация усиливает интерес детей к певческой деятельности.

Для успешного формирования эмоциональной отзывчивости важно знать уровень развития музыкальности каждого ребенка. Музыкальность — комплекс способностей, развиваемых на основе врожденных задатков в музыкальной деятельности. Музыкальность, по Б. М. Теплову — это «тот компонент музыкальной одаренности,

который необходим для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, и притом необходим для любого вида музыкальной деятельности» [9. С. 379].

Музыкальность каждого ребенка определяется семью показателями, входящими в ее структуру: эмоциональная отзывчивость на музыку, звуковысотный слух, ритмическое чувство, тембровое восприятие, динамическое восприятие, музыкальное мышление репродуктивное, музыкальное мышление продуктивное, музыкальная память.

Исследование уровня музыкальности осуществлялось в непринужденной беседе с ребенком, с использованием игровых приемов и многочисленных наглядных предметных пособий, а также детских музыкальных инструментов.

Сравнительный анализ эмоциональной отзывчивости у детей за 2011—2012 учебный год (начало и конец года) позволяет говорить о динамике развития данного качества: показатель эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста улучшился на 23 %, что свидетельствует об эффективности выбранных методов и средств. Дети стали более эмоционально реагировать на выразительные (характер, настроение) и изобразительные (средства музыкальной выразительности) особенности музыки песни, овладели певческими умениями и навыками, проявляют творческую активность в певческой деятельности, выразительно исполняют певческий репертуар.

Под влиянием эмоций, ребенок старается точно передать мелодию, текст, а, главное, то настроение, которое несет в себе данная песня. Общее воодушевление, радость исполнения активизируют робких, нерешительных детей. Важно в каждом ребенке поддерживать заинтересованность, помогать детям, освобождаться от напряжения, стеснения.

По результатам исследования разработаны комплекс методов и приемов, развивающих упражнений для развития эмоциональной отзывчивости в певческой деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Проблема развития эмоциональной отзывчивости у детей остается важной и актуальной. Музыкальное развитие оказывает ничем незаменимое воздействие на общее развитие ребенка: формируется

эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок становится чутким к красоте в искусстве и жизни. Развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры необходимо начинать с раннего возраста. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполняется впоследствии.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Берхин Н. Б.* Роль сопереживания в восприятии и создании художественных произведений. / Вопросы психологии. 1988 — № 4. — 155—160 с.
2. *Бехтерев В. М.* Вопросы воспитания в возрасте первого детства. — СПб., 1909. — 223 с.
3. *Ветлугина Н. А.* Методика музыкального воспитания в детском саду. — М.: Просвещение, 1989 — 270 с.
4. *Выготский А. С.* Психология искусства. — М., 1965. — 256 с.
5. *Зеньковский В. В.* Психология детства. — М.: ИЦ «Академия», 1995. — 345 с.
6. *Ильин Е. П.* «Эмоции и чувства». — СПб. Питер, 2001. — 752 с.
7. *Кабалевский Д. Б.* Воспитание ума и сердца. 2-е изд. — Н.: Просвещение, 1984. — 204 с.
8. *Радынова О. П.* Слушаем музыку. — М.: Просвещение, 1990. — 158 с.
9. *Сикорский* Воспитание в возрасте первого детства. — Санкт-Петербург, 1884. — 204 с.
10. *Сохор А. Н.* Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / Проблемы музыкального мышления. — М., 1974.
11. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей — М., Наука, 2003— 379 с.
12. *Чумичева Р. М.* «Дошкольникам о живописи» — М.: Просвещение 1992. — 188 с.

Т. А. Попова

Использования методов активного социально-психологического обучения как средства адаптации студентов-первокурсников к условиям вузовского обучения

Социальная адаптация представляет собой процесс активного приспособления личности к условиям социальной среды, взаимодействия с другими людьми и способности изменять среду и приводить ее в соответствие со своими личностными особенностями в рамках общественных норм.

В связи с нестабильностью социально-экономической ситуации в обществе, снижением воспитательной функции школы, ослаблением детско-родительских отношений, семья оказывает чаще «регрессивное» воздействие на личность подростка, а не способствует ее коррекции. Наиболее актуальной становится проблема адаптации студентов первокурсников к условиям ВУЗа, так как сегодняшний студент приходит не готовым к выполнению режима ВУЗа, требует особого внимания со стороны преподавательского состава и контроля со стороны преподавателей, в связи с высокой тревожностью и инфантильностью личности первокурсников.

С целью успешной адаптации на первом этапе проводится тренинг общения и сплочения, который направлен на развитие у студентов коммуникативных навыков и формирование дружеских отношений в группе. В ходе тренинга студенты получают опыт общения с преподавателями, которые являются либо ведущими тренинга, либо — участниками.

В процессе тренинговой работы перед студентами ставятся следующие задачи: расширение социально-психологической коммуникативной компетентности будущих специалистов; развитие у студентов способности эффективно взаимодействовать с окружающими; производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей, повышение психологической культуры, формирование мотивации на здоровый образ жизни, развитие у студентов умения социального функционирования, конструктивного разрешения конфликтных ситуаций и формирование активных жизненных позиций.

Основная цель программы — это развитие гармоничной личности студента и возможность адаптироваться к любым стрессовым ситуациям.

Сама по себе специфика этой формы работы заключается в том, что тренинг, являясь активной формой социально-психологического обучения, нацелен на активизацию познавательного и личностного потенциала его участников. Тренинг — это метод развития разнородных психических структур личности в целом, со своими специфическими чертами и формами работы:

- соблюдением принципов групповой работы;
- психологическая помощь участникам группы в саморазвитии, исходящая не только от ведущего, но и от самих участников;
- наличие постоянной группы;
- определенная пространственная организация;
- применение активных методов групповой работы;
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы;
- проявление чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе;
- вербализованная рефлексия;
- климат психологической безопасности.

В современных условиях нестабильно развивающегося общества, когда ни семья, ни школа не являются гарантом успешной социализации личности, необходимы методы интенсивного воздействия на личность, которые позволяли бы корректировать и компенсировать ее развитие. Такими методами и являются методы активного социально-психологического обучения, которые позволяют ускорить приобретение жизненного опыта, интенсифицировать и корректировать механизм развития личности с целью успешной адаптации в различных жизненных ситуациях, с целью самореализации, а также профилактики возможных нарушений в возрастных кризисах, что особенно актуально в наше время.

Совместно с традиционными педагогическими методами социальное — психологическое обучение позволяет самому человеку активно участвовать в собственном приобретении нового профессионального и социально-психологического опыта.

При целенаправленной организации процесса адаптации личности очень важно учитывать, какие воспитательные институты ока-

зывают воздействие на личность и какую направленность они имеют. При этом значимость представляют механизмы социализации, посредством которых происходит перевод внешних условий (нормы, установки, ценности) во внутренний план личности и становятся ее нормами, ценностями, с помощью которых она регулирует свои поступки и поведение.

В подростковом и юношеском возрасте на первый план выходят такие социально-психологические механизмы социализации, как референтная группа и референтные ориентации. Они выполняют роль фильтра восприятия для подростка, через призму которого ведется оценка окружающего мира и отбор собственных социальных ценностей и образцов для подражания. И в этом случае тренинг, как групповая форма работы, способствует активизации личностных резервов.

Некоторые упражнения, применяемые в социально-психологическом тренинге:

Упражнение № 1 Я особенный и себя уважаю

Цель: формирование устойчивой самооценки

Задачи: сформировать ощущение собственной индивидуальности, помочь осознать собственные внутренние переживания, научить уважать и любить себя таким, какой ты есть.

Упражнение № 2 Как подружиться

Цель: формирование умения завязывать дружеские отношения

Задачи: научиться устанавливать контакты и вести беседу, научиться делать и принимать комплименты, выявить причины смущения и научиться его преодолевать.

Упражнение: занятие в парах на отработку умения делать комплименты (примеры удачных и неудачных комплиментов) и принимать комплименты (смущение, симпатия, неверие, вежливость, чувство юмора, тактичность). На преодоление смущения (назвать причину смущения, познакомиться со способами преодоления смущения: вхождение в роль, приемы самовнушения, глубокое дыхание, ролевые ситуации).

Упражнение № 3 Уверенное поведение

Цель: отработка навыка уверенного поведения в конкретных ситуациях

Задачи: повышение самооценки, вербализация чувств, уверенное поведение

Упражнение: занятие проводится по кругу. Каждый участник выбирает для себя роль значимого для него и в то же время известного всем человека, сказочного персонажа, литературного героя. Затем проводится самопрезентация: вербально или невербально произносит какую-либо фразу, показывает жест, походку, все, что может характеризовать его героя. Остальные участники пытаются угадать его имя. После проведения упражнения-обсуждения, где каждый вербализует те чувства, которые у него возникли в ходе презентации.

Упражнение № 4 Слова-паразиты

Цель: формирование негативного отношения к использованию в речи сквернословия и нецензурных выражений

Задачи: дать установку на престижность и преимущество грамотной, литературной речи, установить, как происходит привыкание и какие в результате могут быть последствия, приемы отказа от «замусоренной» речи.

Упражнение № 5 Подарок со значением

Цель: повышение самооценки, формирование некоторых навыков установления добрых взаимоотношений

Задачи: показать особенности отношений и сформировать навыки для сохранения дружеских отношений

Упражнение № 6 Граница

Цель: осознание собственных психологических и физических границ

Задачи: преодоление барьеров в общении, осознание собственных сложностей

Упражнение № 8 Мордашки

Цель: эмоциональная сензитивность.

Успешность данной группы технологий диагностировалась ростом показателей в тесте на самооценку (по Дембо-Рубинштейн



с дополнительными шкалами), появлением позитивных признаков в проективных рисуночных тестах «несуществующее животное», «я — сам», сближением характеристик рисунков «я — реальный, я — идеальный, я — в будущем», ЦТО, проективный рисунок-«чертеж». В результате исследования было выявлено: самооценка студентов повысилась на 63 %, практически у 70—76 % группы возникли дружеские отношения, изменилось отношение к себе, как реальному, ответственному человеку, примерно 2:3, сформировались навыки уверенного поведения в конкретных ситуациях, ранее проблемных для этого студента, на 54 % повысилась мотивация на здоровый образ жизни и на 29 % снизилось принятие знакомых употребляющих ПАВ, на 81 % повысилось умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации

Совокупность приведенных технологий составляет своеобразную базу для нормативного развития личности и для любой последующей психокоррекционной работы со студентами.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Социально-психологические проблемы современной молодежи, Материалы Международной научно-практической конференции, 2009 год, Арзамас.

2. *Е. В. Яровенко, А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина и др.* Девиантное и делинквентное поведение детей и подростков. — Красноярск, 2012 год

3. Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях совр. образовательного процесса, Материалы 3 Региональной научно-практической конференции, Арзамас, 2009 год.

4. Журнал «Нижегородское образование» № 3, 2010 год.

5. Профилактика асоциального поведения несовершеннолетних, выпуск 3, Нижний Новгород, НИРО, 2008 год.

Е. К. Ракова

Интерактивные формы организации педагогических советов в ДОУ

Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка от слова «interact», где «inter» — это «взаимный», «act» — действовать. «Я слышу и забываю, я вижу и понимаю, я делаю и запоминаю», говорится в китайской поговорке. Методология участия и взаимодействия полностью вовлекает в процесс воспитания.

Интерактивный означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, компьютером) или кем-либо (например, человеком).

Отсюда можно сделать выводы, что интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие руководителя и воспитателя -участника.

Какова основная цель «интерактива»?

Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых педагог чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным и эффективным весь процесс проведения педсовета.

В чем состоит суть интерактивного обучения?

Процесс взаимодействия организован таким образом, что:

- практически все участники оказываются вовлеченными в процесс познания, обсуждения;
- коллеги имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают, понимают, о чем думают;
- каждый участник вносит свой особый индивидуальный вклад, имеет возможность обмениваться знаниями, собственными идеями, способами деятельности, услышать другое мнение коллег;
- этот процесс происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что дает возможность получить не только новые знания по обсуждаемой проблеме, но и развивает саму педагогическую деятельность.

Интерактивная деятельность предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимодействию, взаимопониманию, к совместному решению и принятию наиболее общих,

но значимых для каждого участника задач. При интерактивном обучении исключается доминирование как одного выступающего, так и одного мнения.

В педагогике различают несколько моделей обучения:

1) *пассивная* — ученик выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит)

2) *активная* — ученик выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания)

3) *интерактивная* — *inter* (взаимный), *act* (действовать).

Что представляют собой формы интерактивного обучения? Рассмотрим некоторые из них.

1. *Наиболее простая форма группового взаимодействия* — «*большой круг*». *Работа проходит в три этапа.*

Первый этап — педагоги рассаживаются в большом кругу. Руководитель формулирует проблему.

Второй этап — в течение определенного времени (примерно 10 минут) каждый участник индивидуально на своем листе бумаги записывает предлагаемые меры для решения проблемы.

Третий этап — по кругу каждый педагог зачитывает свои предложения, остальные молча выслушивают (без критики); по ходу проводится голосование по каждому пункту — не включать ли его в общее решение, которое по мере разговора фиксируется на доске.

Прием «большого круга» оптимально использовать, когда возможно быстро определить пути решения проблемы или ее составляющие. С помощью данной формы можно, например, разрабатывать инструкции, положения, локальные или нормативно-правовые акты.

Микрофон. Коллегам предлагается высказать свою точку зрения по поставленному вопросу или проблеме. По классу пускают предмет, имитирующий микрофон. Каждый, получивший такой «микрофон» обязан четко и лаконично изложить свою мысль и сделать вывод.

«Аквариум» — форма диалога, когда педагогам предлагают обсудить проблему «перед лицом общественности». Группа педагогов обсуждает проблему. Все остальные выступают в роли зрителей. Отсюда и название — «аквариум». После публичного выполнения задания группа занимает свои рабочие места, а коллеги обговаривают ход дискуссии, аргументы выступающих.

«Синтез идей» Данное упражнение предусматривает рассмотрение группами поэтапно всех вопросов заседания: на отдельных листах бумаги первая группа рассматривает первый вопрос, вторая — второй и т. д. После выполнения первая группа отдает свой листок для доработки второй группе, вторая — третьей и т. д. Когда доработанный листочек возвращается к «хозяевам», каждая группа презентует свои исследования с учетом дополнений своих коллег.

3. Дискуссия — критический диалог, деловой спор, свободное обсуждение проблемы, мощное соединение теоретических и практических знаний.

Цель дискуссии — вовлечение слушателей в активное обсуждение проблемы; выявление противоречий между практиками и наукой; овладение навыками применения теоретических знаний для анализа действительности.

Форма проведения — коллективное обсуждение теоретических вопросов.

Методика проведения:

- ознакомление педагогов с проблемой, ситуационной задачей.
- вопросы педагогам предъявляются последовательно в соответствии с планом.
- организуется обсуждение противоположных точек зрения по существу рассматриваемой проблемы.
- заключение, подведение итогов обсуждения.

В заключении ведущий отмечает активность или пассивность аудитории, оценивает ответы педагогов, при необходимости аргументировано опровергает неправильные суждения, дополняет неполные ответы, делает общий вывод по результатам обсуждения, благодарит педагогов за участие в обсуждении.

Ведущий должен:

- Хорошо знать проблему, тему дискуссии.
- Изучить позицию и аргументы оппонентов.
- Не допускать отклонения разговора от предмета дискуссии, подмены понятий.

Метод «ПРЕСС» Это упражнение развивает умение формулировать высказывание по определенному дискуссионному вопросу в сжатой форме, выразительно, аргументировано, лаконично. «Метод ПРЕСС» состоит из четырех этапов:

1. — Высказывание собственной точки зрения («Я считаю, что...»)
2. — Обоснование своей мысли («... Так как...»)
3. — Примеры и аргументы для поддержания своей точки зрения («... например...»)
4. — Обобщение, выводы («Итак...»).

«*Выбери позицию*» Предлагается проблемный вопрос, две противоположные точки зрения и три позиции: «Да» (за первое предложение), «Нет» (за второе предложение), «Не знаю, не определил собственную позицию». Коллеги выбирают определенную позицию, формируют три группы, обговаривают правильность своей позиции. Один или несколько членов каждой группы аргументируют свою позицию, после чего происходит коллективное обсуждение проблемы и принятие правильного решения.

5. «*Вечера вопросов и ответов*» — за месяц до намеченного срока мероприятия педагогам предлагается подумать, какие вопросы образования, воспитания, методологии и развития наиболее актуальны в данный период. Затем вопросы, которые могут быть и анонимными, за 1-1,5 недели до Вечера классифицируются по проблемам. Участники решают, на какие вопросы они могут ответить сами, какие вопросы требуют объяснения специалистов. По некоторым вопросам можно предложить поделиться опытом работы самим участникам профессионального объединения.

Каждая проблема, к которой относится группа вопросов, заданных педагогами, раскрывается по возможности наиболее полно. Педагоги должны четко представлять теоретические основы проблемы, пути ее решения, формы организации, методы и приемы работы и другое.

6. *Два, четыре, все вместе.*

Воспитателям предлагается проблема или информация, которую они сначала отрабатывают самостоятельно, затем обговаривают в парах, далее объединяются в четверки. После принятия совместного решения в четверках происходит совместное обговаривание вопроса.

7. «*Мозговая атака (мозговой штурм)*» — так же как *Деловая игра возможна при условии, когда педагоги имеют достаточно знаний по проблеме.*

8. «*Круглый стол*» — проводится с целью выработки общего

мнения, позиции участников по обсуждаемой проблеме. Обычно продумывается 1–3 вопроса обсуждаемой проблемы.

При проведении «Круглого стола» важно обратить внимание на оформление помещения. Например, столы целесообразно расставить по периметру комнаты. Ведущий «Круглого стола» определяет свое место так, чтобы видеть всех участников. Здесь же могут находиться приглашенные специалисты, администрация и др. В ходе работы каждый вопрос проблемы обсуждается отдельно. Представляется слово педагогам, имеющим опыт работы по проблеме. Ведущий обобщает итоги обсуждения каждого вопроса. В конце он предлагает вариант общей позиции с учетом замечаний, дополнений, поправок.

9. «Деловая игра» — эффективна в том случае, если педагоги имеют достаточные знания по проблеме, которая отражается в игре. Деловая игра предполагает большую предварительную работу, в которой педагоги получают необходимые знания через различные формы, методы и средства: наглядную агитацию, тематические выставки, консультации, беседы, обсуждения. Если такая предварительная работа не проведена, то целесообразно деловую игру запланировать как часть мероприятия, отведенного на закрепление полученных знаний по проблеме.

Основная цель игры — живое моделирование образовательно-воспитательного процесса, формирование конкретных практических умений педагогов, более быстрая адаптация к обновлению содержания, формирование у них интереса и культуры саморазвития; отработка определенных профессиональных навыков, педагогических технологий.

«Мозговая атака (мозговой штурм)» — так же как Деловая игра возможна при условии, когда педагоги имеют достаточно знаний по проблеме. *Метод мозгового штурма* придуман Алексом Осборном (США) в 40-е годы 20-го века

Метод мозгового штурма является эффективным способом решения множества задач, однако в условиях ограниченности времени и пространства, проводить мозговой штурм бывает нецелесообразно.

Деловая игра: «Развитие познавательных способностей у дошкольников»

«Если вы хотите научить детей думать, научите их сначала придумывать» Дж. Родари

Задачи:

1. Совершенствовать педагогическое мастерство воспитателей.
2. Повышать методический уровень
3. Способствовать творческому поиску

Оборудование: Магнитофон, черный ящик.

1. Задание: Визитная карточка команд (приветствие, название, девиз) 2 команды, жюри.

2 Разминка (по три вопроса каждой команде)

Первая команда.

Почему актуальна проблема развития познавательных способностей детей дошкольного возраста?

Как вы предполагаете перестроить работу по формированию познавательных способностей детей в свете новых требований к обновлению дошкольного образования?

Какие основные группы методов формирования познавательных интересов у детей дошкольного возраста вы знаете.

Вторая команда:

Назовите эффективный метод развития у детей познавательных и творческих способностей. Какое значение он имеет?

Какой вид деятельности является одним из ведущих форм организации познавательной деятельности у детей?

Значение дидактической игры в формировании у детей интереса к окружающему миру.

Внимание! Черный ящик!

(Звучит музыка, ассистент выносит черный ящик)

Черный ящик (Задание каждой команде)

1. Раньше этот предмет был свинцовым. Вся беда в том, что он пачкал руки. Прошел хорошую стадию своего обновления и доработки. Его наряд растет у нас в Сибири. Им пользуются все взрослые и дети. (Карандаш)

2. В первобытные времена люди об этом предмете и слыхом не слыхивали. Затем на помощь к ним пришла железная пластина, которую называли трутом. В 80-е годы в магазинах это был самый дешевый предмет. (Спички)

3. А против знатоков играет медсестра.

Вопрос 1. Калорийным ли будет такой завтрак? Бутерброд с сыром и маслом, чай сладкий.

Вопрос 2. Против знатоков играет родительница ДОУ. Как научить ребенка определять время? Внимание правильный ответ.

Сначала надо познакомить ребенка с временем года, затем с месяцами, днями, неделями, частями суток и только после этого можно переходить к знакомству с часами(сначала познакомить с маленькой стрелкой, объяснить ее назначение, затем с большой. Хорошо об этом сказано в книге Б. П. Никитина «Ступеньки творчества, или развивающие игры»

4 Домашнее задание.

– Описать и продемонстрировать по одному опыту элементарной поисковой деятельности(обеим командам).

– Составить фрагмент занятия по ознакомлению детей с живыми объектами. Используя моделирование.

Обыгрывание дидактической игры «Почтальон принес посылку»

Цель: закрепление знаний детей о своих, признаках, вкусе новых овощей и фруктов.

5 Проект решения педсовета. Слово жюри поощрение победителей.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Атемаскина Ю. В., Богословец Л. Г.* Современные педагогические технологии в ДОУ: учебно-методическое пособие. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. — 112 с. (Серия «Методический кабинет»).

2. *Давыдова О. И., Майер А. А., Богославец Л. Г.* «Интерактивные методы в организации педагогических советов в ДОУ. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. — 176 с. (Серия «Управление ДОУ»).

3. *Ежова Н. В.* «Педсоветы, семинары, методические объединения в ДОУ: практическое пособие для старших воспитателей, руководителей, студентов педагогических колледжей и вузов — Изд. 3-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2008. — 342, [1]с. (Сердце отдаю детям).

С. И. Салова

Интонационная выразительность речи как средство развития интегративного качества «эмоционально-отзывчивый» у детей дошкольного возраста с Общим недоразвитием речи

Проблема развития речи детей — одна из наиболее важных проблем в логопедии, дошкольной, общей и специальной психологии, и педагогике, поскольку речь занимает особое положение в иерархии психических и эмоционально-волевых процессов.

В структуре речевого дефекта при различных видах речевой патологии часто отмечаются нарушения формирования интонационной выразительности речи, которые оказывают отрицательное воздействие на развитие других компонентов речевой функциональной системы, на становление коммуникативной компетенции детей, снижают эффективность речевого общения.

По мнению В. И. Селиверстова, «отсутствие стимула и желания говорить, боязнь речевого общения приводят к тому, что речь ребенка становится тусклой, вялой, тихой, невыразительной» [6. С. 22].

Интонационную обедненность, невыразительность речи отмечают так же, Л. И. Белякова и Е. А. Дьякова [2. С. 58]. Широкая распространенность нарушений речи у детей дошкольного возраста, трудности преодоления этих расстройств заслуживают пристального внимания, как специалистов, так и родителей.

Возраст шести-семи лет является сенситивным не только к развитию познавательных процессов, но и развитию речи и речевой деятельности в целом. Именно в этот период развития у детей появляется чутье к языковым явлениям, своеобразные общие лингвистические способности. Развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (внимания, восприятия, памяти, воображения, а также мышления). При этом рост словаря, развитие грамматического строя речи, познавательных процессов и эмоциональности непосредственно зависит от условий жизни и воспитания. Индивидуальные вариации

здесь весьма велики, несмотря на то, что у ребенка дошкольного возраста отмечается достаточное развитие всех средств языка для овладения анализом и синтезом звукового состава слова, требуются специальные занятия.

У детей с речевой патологией, наряду с дефектами звукопроизношения и нарушениями лексико-грамматической стороны речи, отмечаются недостаточные возможности в использовании интонационных средств оформления речи, ослабленное речевое дыхание, короткий речевой выдох, сбой дыхательного ритма во время речевого акта.

Правильность, чистота и красота речи тесно связаны с ее мелодикой, интонацией. Звучащая устная речь легко воспринимается, если она содержательна, правильна и интонационно выразительна. Роль интонации в речи огромна. Она усиливает само значение слов и выражает иногда больше, чем слова.

Интонация — это совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, устанавливают смысловые отношения между частями фразы, сообщают фразе повествовательное, вопросительное или повелительное значение, позволяют говорящему выражать разные чувства. В письме интонация в известной мере выражается посредством знаков препинания.

Интонация — явление сложное, целостное. В ней выделяются следующие компоненты: сила голоса, пауза, темп и ритм, мелодика, эмоциональный тон, тембр (Рис. 1).



Рис. 1. Компоненты интонационной выразительности

С целью развития интонационной выразительности речи дошкольников с ОНР последовательно и систематично проводилась коррекционно-логопедическая работа с учетом динамики возрастания интонационных навыков детей.

Коррекционно-логопедическая работа решала следующие задачи:

1. Развитие интонационных средств выразительности речи: темпа, ритма, тембра, логического ударения, высоты, силы голоса и мимики у детей;

2. Формирование культуры собственной устной речи у детей.

Эти задачи помогает решить такая форма работы, как игровые упражнения. Игра способствует поддержанию интереса детей к занятиям, повышает эмоциональный фон и положительную мотивацию.

Перед началом работы проведен мониторинг выразительных средств речи дошкольников с ОНР, в ходе которого определялось:

— умение детей изменять темп речи, произнося слова сначала в медленном, затем в среднем (нормальном) и в быстром темпе;

— умение узнавать ритмический рисунок фразы, двух стихотворных текстов, контрастных по рисунку, с помощью слогов (та-та-та) или отстукивания;

— возможность изменять высоту голоса при пересказе сказок, изображая голосом, как говорит каждый герой;

— умение изменять силу голоса, произвольно переключать его;

— возможность выделять ударный слог в слове;

— способность произнести фразу с различной интонационной окраской (грустно, весело, торжественно, испуганно, ласково);

Результаты мониторинга показали, что дети испытывают трудности в умении говорить шепотом; переключаться на ту или иную высоту голоса (выше, ниже, громче, тише); выделять голосом нужное слово; повышать или понижать тон голоса на одном из слов в предложении; передавать голосом эмоциональную окраску текста, исходя из содержания.

На основании анализа полученных результатов были подобраны игровые упражнения с творческими заданиями для последовательно-го развития элементов интонации:

1. Произносить заданное стихотворение то удивленно, то насмешливо.

2. Предложить детям попросить у товарища что-нибудь так, что-

бы всякий раз можно было определить, с каким отношением или в каком состоянии они просили (вежливо, с обидой, с нетерпением, одобряя).

3. Предложить детям задавать вопросы, например, от лица 3 медведей, так чтобы слушатели могли догадаться, кто из медведей спрашивает, и как они относятся к тому, о чем спрашивают.

4. Прочитать фразы, поочередно выделяя в каждой фразе отдельные слова голосом. Обратит внимание, как изменяется смысл фразы (например: «Школьник прочитал интересную книгу»).

5. Чтение пословиц, поговорок, выделяя голосом главные по смыслу слова (например: «Мягко стелет, да жестко спат», «Что написано пером, не вырубить топором»).

6. Читать пословицы и поговорки, делая в нужных местах паузы (например: «Жизнь дана на добрые дела», «Старый друг лучше новых двух», «Не верь началу, верь концу»).

7. Читать скороговорки, меняя темп речи при их произношении (например: «Новых друзей наживать, а старых не терять», «Счастье не в воздухе вьется, а руками достается»).

Итоговый мониторинг позволяет сделать выводы о том, что игровые упражнения помогли детям усвоить разнообразие интонационных средств выразительности речи. Дети научились изменять высоту и силу голоса, выделять ударный слог в слове, главное слово во фразе, передавать эмоциональную окраску голоса, как в драматизациях сказок и стихов, так и в собственной речи. Они легче вступают в диалог, отвечают на вопросы и сами задают их, научились слушать собеседника, завершать разговор.

Проведенная работа показала, что игровые упражнения на развитие интонационной выразительности речи способствуют устранению недостатков темпо-ритмической и мелодико-интонационной организации речевого высказывания, и формируют навыки речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Развитие интонационной выразительности речи помогает детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи не только правильно и красиво говорить, но и развивает интегративное качество «эмоционально-отзывчивый». Дошкольники учатся внимательно, доброжелательно относиться друг к другу и взрослым; овладевать в

речи словами, обозначающими моральные качества людей, оценивать их поступки; участвовать в подвижных играх с выраженным эмоциональным характером; использовать диалог как средство отражения выразительной интонационной окраски речи. Развитие всех этих качеств, способствует в дальнейшем формированию интереса к учебной деятельности.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Алексеева М. М., Яшина В. И.* Речевое развитие дошкольников. — М.: Академия, 1999. — 159 с.
2. *Белякова Л. И., Дьякова Е. А.* Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» — М.: В. Секачев, 2003. — 304 с.: ил.
3. *Голубева Г. Г.* «Коррекция нарушения фонетической стороны речи у дошкольников», 2000. Издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2000. — 64 с.
4. *Лазаренко О. И.* Диагностика и коррекция выразительности речи детей. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 64 с. (Библиотека журнала «Логопед»).
5. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
6. *Селиверстов В. И.* Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. — М.: Владос, 2000. — 208 с.
7. *Худенко Е., Шаховская С., Ткаченко Т.* Планы-конспекты логопедических занятий по формированию связной устной речи у детей. — М.: РУССИКО, 1995. — 112 с.
8. *Шевцова Е. Е.* Технологии формирования интонационной стороны речи. — М.: АСТ — 2009. — 222 с.

А. В. Саханский

Психологическое сопровождение личного состава ОВД в условиях длительной служебной командировки на территории Северо-Кавказского региона

Актуальность психологического сопровождения личного состава МВД России обусловлена необходимостью повышения уровня психологической готовности сотрудников органов внутренних дел (ОВД) к действиям в чрезвычайно напряженных условиях длительной командировки на территории Северо-Кавказского региона, уровня стрессоустойчивости в ходе выполнения служебно-боевых задач, в том числе в условиях вооруженного конфликта [1, С. 1].

Выполнение служебно-боевых задач в условиях, сопряженных с постоянным риском для жизни, даже без участия личного состава в активных боевых действиях, порождает стойкую тенденцию развития отрицательных психических состояний, приводит к резко выраженной социально-психологической дезадаптации, неблагоприятным изменениям личности. Существенно снижается нервно-психическая устойчивость, появляются немотивированные страхи, головные, сердечные боли, безразличие и депрессия, возникают необратимые психофизиологические изменения, растет число чрезвычайных происшествий, увольняемых по отрицательным мотивам или по собственному желанию, самоубийств [2].

Данное обстоятельство необходимо учитывать при организации и проведении мероприятий по психологической подготовке личного состава МВД к особым условиям деятельности. При направлении в районы экстремального функционирования сотрудников ОВД руководители подразделений органов внутренних дел совместно со специалистами-психологами должны изучать индивидуальные особенности психики каждого сотрудника с тем, чтобы спрогнозировать реакции и оценить уровень его готовности к действиям в этих условиях. С сотрудниками необходимо проводить комплекс индивидуальных и групповых занятий по специальной психологической подготовке [1, С. 1].

По месту временной дислокации подразделений на территории Северо-Кавказского региона психологическое сопровождение деятельности личного состава осуществляется психологами, командиру-

емыми в составе подразделений органов внутренних дел. Психолог, направляемый в служебную командировку, прежде всего, является специалистом кадрового подразделения, и его служебные задачи непосредственно по месту временной дислокации будут несколько отличаться от повседневной служебной деятельности. Успешное выполнение служебных задач по обеспечению психологического сопровождения личного состава по месту временной дислокации требует дополнительных знаний и навыков в области экстремальной психологии, а также знание особенностей социально-психологической адаптации, диагностики и коррекции негативных последствий воздействия стрессогенных факторов непосредственно во время длительного нахождения сотрудников ОВД в условиях, сопряженных с постоянным риском для жизни.

Психологическое сопровождение сотрудников — это комплекс психологических мероприятий, направленных на оценку, прогнозирование динамики и коррекцию психического состояния сотрудников, социально-психологических процессов и боеспособности подразделений в различные периоды профессиональной деятельности [3].

Психологическое сопровождение сотрудников ОВД должно обеспечиваться до направления в экстремальные условия, непосредственно в ходе выполнения служебно-боевых задач, а также при возвращении в места постоянной дислокации после выполнения служебных заданий, то есть в доэкстремальных, экстремальных и постэкстремальных условиях (Ю. А. Александровский, 1997; О. И. Котенев, 1997; Г. С. Човдырова, 2000).

Таким образом, в программе психологического сопровождения сотрудников ОВД, направляемых в длительную командировку на территорию Северо-Кавказского региона можно выделить три периода:

1. *Подготовительный период*, возникающий с момента принятия решения о командировании сотрудников для выполнения задач на территорию Северо-Кавказского региона до его начала, характеризующийся возникновением и нарастанием у личного состава состояния тревоги.

Мероприятия, осуществляемые на этом этапе, включают профессиональную и психологическую подготовку, комплектование подразделения с учетом социально-психологических закономерностей и индивидуально-личностных особенностей сотрудников.

В своих исследованиях Д. Г. Плынов, Р. А. Султанова [4] выделяют основные задачи психологического сопровождения на данном этапе:

- психологическая диагностика личного состава, отбираемого для направления в служебную командировку;
- психологическое сопровождение комплектования и формирование групповой сплоченности отправляемых подразделений;
- специальная психологическая подготовка сотрудников.

На данном этапе необходимо психологически подготовить и обучить сотрудников ОВД наиболее доступным и простым методикам, которые смогут им помочь в сложных условиях экстремального функционирования. Медико-психологическую подготовку можно проводить в плановом порядке в рамках служебной подготовки, но непременно с отработкой техники расслабления (аутогенной тренировки) с психологом. То есть планомерно каждым сотрудником должны быть отработаны самостоятельные психофизические приемы, которые помогут ему в условиях экстремальной ситуации, когда психологов рядом не будет, так, как это давно делается в странах Запада. Каждый сотрудник должен быть обучен хотя бы самым простым приемам снятия стресса, расслабления путем аутогенной тренировки и дыхательной гимнастики. [5]

2. *Период экстремального воздействия*, возникающий с момента начала выполнения задач на территории Северо-Кавказского региона и до их завершения, характеризующийся формированием и развитием дезадаптивных состояний и острых стрессовых реакций.

Этот период требует организации практической медико-психологической помощи сотрудникам в пунктах временной дислокации.

На данном этапе психологического сопровождения Д. Г. Плынов, Р. А. Султанова [4] в качестве основных задач выделяют:

- обеспечение профессионально-психологической адаптации сотрудников к новым условиям;
- контроль психологического состояния сотрудников и морально-психологического климата в коллективе, гарантирующий эффективное боевое взаимодействие, групповую слаженность.

В результате функционирования в условиях, сопряженных с постоянным риском для жизни, сотрудники ОВД подвергаются физическим и психическим нагрузкам различной интенсивности. Ответ

организма на них проявляется в адаптационном синдроме, имеющем 3 стадии (по Г. Селье):

I стадия — реакция тревоги (во время которой сопротивление понижается, а затем включаются защитные механизмы организма и развивается другая фаза);

II — стадия сопротивления (связанная с напряжением систем функционирования организма, достигается его приспособление к новым условиям, предъявляющим повышенные требования, но если воздействие стрессогенных факторов продолжается, и нет профилактической работы, развивается третья стадия);

III — стадия истощения (в которой наступает износ приспособительных и защитных механизмов организма и нарастает нарушение согласованности жизненных функций, наступает их дезинтеграция и вследствие этого развиваются соматические и психические болезни) [6].

Психологическая адаптация сотрудников ОВД, находящихся в длительной командировке на территории Северо-Кавказского региона, — отмечает Е. О. Лазебная (2007), — имеет следующие этапы: 1) начальной адаптации (первые три месяца), 2) долговременной адаптации (с третьего месяца), 3) заключительной адаптации (за две недели до окончания командировки).

Выполнение оперативно-служебных и служебно-боевых задач у значительного числа сотрудников ОВД вызывает развитие состояний психической дезадаптации, приводит к социально-психологическим нарушениям жизнедеятельности, неблагоприятным личностным изменениям, которые в дальнейшем отрицательно сказываются на состоянии их здоровья, взаимоотношениях на службе и в быту, увеличивает риск самоубийств среди личного состава.

В своих исследованиях А. П. Сложеникин, А. М. Ксенофонов, П. И. Сидоров, И. А. Новиков [7] разработали программу психологического сопровождения сотрудников ОВД, находящихся в длительной командировке на территории Северо-Кавказского региона:

Этапы сопровождения	Основные задачи	Мероприятия
Начальный (первые недели после прибытия)	Подготовка к выполнению служебных обязанностей в экстремальных условиях	Огневая, тактическая, психологическая, медицинская подготовки

Основной (в течение командировки)	Профилактика дезадаптивных состояний (посттравматического синдрома (ПТСР), острых стрессовых расстройств (ОСР), депрессии, психосоматических расстройств)	Мониторинг психоэмоционального состояния, обучение приемам психологической самопомощи, психологическое консультирование, коррекция дезадаптивных состояний
Заключительный (последние недели командировки)	Подготовка сотрудников к возвращению к мирным условиям жизни	Психологическое консультирование

Из психокоррекционных мероприятий наиболее целесообразны следующие: психологическое консультирование, дебрифинг критических ситуаций, проведение аутотренинга, рациональная психотерапия и другие методы регуляции психологического состояния.

3. *Восстановительный постэкстремальный период*, возникающий по возвращению сотрудников и военнослужащих в места постоянной дислокации.

В своих исследованиях Д. Г. Плынов, Р. А. Султанова [4] выделяют основные направления работы психологов на данном этапе:

- психодиагностика общего психологического состояния личного состава и индивидуума, возвратившегося из командировки;
- социально-психологические исследования состояния морально-психологического климата в коллективе;
- реабилитационные мероприятия с сотрудниками, у которых обнаружены признаки ПТСР;
- психологическое консультирование сотрудников по актуальным личностным и семейным проблемам.

Таким образом, исследователи отмечают, что психологическое сопровождение личного состава МВД России в условиях боевых действий на всех трех этапах должно быть направлено на предупреждение негативных последствий воздействия факторов стресса, опираться на адаптивные возможности сотрудников ОВД и направлено на профилактику дезадаптивных состояний.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Човдырова Г. С. Формирование психологической устойчивости к различным стрессогенным факторам у сотрудников органов внутренних дел: Лекция. — Домодедово: ВИПК МВД России, 2003. — 22 с.

2. Организация психологической реабилитации сотрудников органов внутренних дел: Метод. пособие / Под ред. М. И. Марьина. — М.: ГУК МВД России, 2002. — 270 с.

3. Организация психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях: Метод. пособие / Под ред. В. М. Бурыкина. — М.: ГУК МВД России, 2004. — 240 с.

4. Плынов Д. Г. Особенности адаптации офицеров спецподразделений в мирное время. Практика // Амбулаторная и больничная психотерапия и медицинская психология, 2011. — № 9. — 35 с.

5. Човдырова Г. С. Проблемы повышения психологической стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел и внутренних войск в экстремальных условиях. — М.: ВНИИ МВД РФ, 1998.

6. Короленко Ц. П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. — Л., 1978.

7. Сложеникин А. П., Ксенофонтов А. М., Сидоров П. И., Новикова И. А. Психологическое сопровождение сотрудников органов внутренних дел в Чеченской Республике // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2009. — № 1(36). — С. 64—67.

Л. В. Солoduхова

Стадии и принципы работы группы активного социально-психологического познания

Большинство научных школ групповой психотерапии возникло в русле основных направлений мировой психологической науки: психоанализа, бихевиоризма, гештальтпсихологии, гуманистической психологии или в результате синтеза различных теоретических подходов.

Для обозначения разнообразных форм групповой психокоррекционной работы в наше время используется широкий круг понятий,

границы области применения которых, достаточно неопределенные: групповая психотерапия, психокоррекционные группы, группы опыта, тренинговые группы, группы активного обучения, практические экспериментальные лаборатории. Подобное состояние с неустойчивыми сроками связано с относительной новизной этой отрасли практической психологии и в большой мере с тем, что подобные группы, как отмечает И. Вачков [1; 2], работают на стыке психотерапии, с одной стороны, и обучения — с другой.

В отечественной психологии групповая психокоррекция наиболее четко представлена методом активного социально-психологического познания (АСПП), разработанного академиком АПН Украины Т. С. Яценко.

Т. С. Яценко отмечает, что «главными механизмами процесса групповой психокоррекции является позитивная дезинтеграция и вторичная интеграция на более высоком уровне развития психики. Если в групповой динамике АСПП главное внимание руководителя сосредоточено, в основном, на интеграции группы, то в индивидуально-личностной — на процессе позитивной дезинтеграции, что закономерно ведет до интеграции психики на более высоком уровне развития» [4].

Интеграция группы может опережать личностную дезинтеграцию. Глубинное раскрытие членов группы не должно опережать тот момент, когда группа готова воспринимать информацию, которая касается интимно-личностного материала. Поэтому важно, чтобы на начальном этапе работы группы руководитель не поощрял участников к избыточной откровенности относительно интимных аспектов жизни членов группы. На этапе «размораживания» внимание сосредоточивается на поведенческих проявлениях и отступлениях от реальности, которые предопределены действием защитной системы. На начальной стадии задание руководителя заключается в формировании поведения участников так, чтобы она способствовала обучению. Самым производительным периодом работы является «рабочая стадия», когда наиболее эффективно происходят процессы интеграции и дезинтеграции. Тенденции личностной дезинтеграции возрастают к середине рабочей стадии, их показателями являются эмоциональные состояния (стыд, удивление, тревожность, печаль, недовольство собой), далее преобладают интеграционные процессы, которые проявляются

в саморефлексии способности к самоанализу, сенситивности и т. д. На завершающей стадии работы происходит закрепление полученного материала на поведенческом уровне. Активность участников работы может снижаться. Познание внутренних детерминант психики обусловлено спонтанностью взаимодействия в группе и принятием принципов работы (обращение друг к другу на ты и по имени, здесь и теперь, открытость, добровольность, активность, восприятие себя и других такими, какие они есть, отсутствие оценочных суждений с использованием моральных и социальных критериев, отсутствие критики, принцип предоставления обратной связи, требование необсуждения групповых событий вне занятий), которые обеспечивают атмосферу взаимопринятия, доверия, взаимопонимания, искренности, создают условия для эффективного самопознания и познания других. К общим изменениям, происходящим с субъектом в психокоррекционной работе АСПП, относятся: 1) развитие способностей к аутопсихотерапии и сензитивных способностей восприятия информации, важной для понимания себя и других (речь идет об умении выделять «фигуру» и «фон» в социально-перцептивном материале), 2) усвоение оптимальных умений общения, а именно: умение принимать человека (и себя) такой, какая она есть, понимать когнитивные предпосылки возникновения различных эмоциональных состояний, коррелировать их с базовыми формами защиты, адекватно определять свой вклад в возникновение недоразумений с другими, не является продуктивными для общения и выяснять для себя причины процесса социализации, 3) вступления лабильности нервных процессов и гибкости поведения, 4) развитие психологической ответственности за свое поведение; 5) выработка способности психологической защищенности, основанной на глубинном понимании своих защитных (автоматизированных) тенденций, нейтрализации их императивного воздействия на поведение, 6) развитие умения превратить себя в объект ситуации общения, способности к глубинной рефлексии инфантильных истоков личной проблематики, умение рефлексивного анализа истории собственной жизни и прошлого опыта общения с людьми (неосознанного к АСПП) «жизненного плана» и вместе с тем — воспитанию способности удерживать себя от рабского следования «программам детства». Специфика исследовательской позиции в группах АСПП характеризуется как эмпирико-феноменологическая,

то есть такая, в которой руководитель не пользуется ранее заготовленными интерпретационными схемами гипотезы относительно личностных причин, порождающих определенные трудности у субъекта, они не могут быть определены сразу, а формулируются на основе предположений, которые выстраиваются порционно и многоуровнево, под влиянием определения системных характеристик поведенческого материала. В ходе процесса АСПП сама гипотеза обогащается и уточняется, открывая новые возможности для диагностико-коррекционной работы. Психокоррекционная работа в группе АСПП имеет двойную направленность: реализация общечеловеческих ценностей в отношениях между людьми (искренность, принятие другого таким, какой он есть, взаимоподдержка, взаимопринятие друг друга, психологическая безопасность контактов, взаимопонимания и др.) и приближения к индивидуально неповторимой проблематике каждого из участников обучения. Групповая психокоррекция характеризуется наличием группового эффекта, обеспечивается развитием отношений в группе в результате ее интеграции, групповая динамика способствует реализации принципа многоуровневости, связанного с единством диагностического и психокоррекционного влияния. Именно в группе создается атмосфера доверия, поддержки, что способствует росту психологической защищенности, психологической безопасности. Вследствие групповой работы субъект имеет возможность учиться не только на собственном опыте, но и в процессе самораскрытия других членов группы. Итак, в группе действуют не только механизмы подражания, а и идентификации, катарсиса. В процессе работы группы снижается чувство напряжения и тревоги, нивелируются проявления ситуативных защит и создается возможность для исследования базовых форм защит субъекта.

Психодиагностика и психокоррекция в группах АСПП взаимосвязаны между собой. В зависимости от того, на каком этапе работы находится группа, преобладают диагностические или психокоррекционные: в начале работы внимание обращают на диагностических аспектах (хотя психокоррекция не исключается), в дальнейшей работе — на психокоррекционных (не исключая психодиагностики) аспектах. Итак, для групп активного социально-психологического познания характерна процессуальная психодиагностика с учетом этапа работы группы. Процессуальная психодиагностика характери-

зается тем, что существуют «неизвестные» аспекты, которые проявляются в следующем поведении субъекта, уточняются. Вся работа ориентирована на «поиск» реальности, высвобождение иллюзий восприятия реальности за счет репрезентации личностной информации субъекта. Происходит освобождение от инфантильной зависимости, проблем, иллюзий, связанных с трудными ситуациями и, в частности, Эдиповой зависимостью. Защиты не могут преодолеть такую ситуацию, поэтому происходит искривление, отрицание реальности. В АСПП используются различные вербальные и невербальные техники с внутренней однородностью. Их задача — продемонстрировать наличие стабилизированных внутренних конфликтов в системе психологической защиты, что и обуславливает существование личностной проблемы субъекта. Исследования показывают, что психика субъекта зависит от отношений в семье. Личностная проблема не осознается субъектом, поэтому достичь ее решения довольно трудно. Психолог должен помочь предприятию выявить ее и перевести из имплицитного уровня на эксплицитно. Субъект осознает последствия наличия личностной проблемы (тревожность, напряженность, повышение агрессивности и т. п.). «Каузальный аспект личностной проблемы связан с историей жизни и, особенно, с детством субъекта, с наличием у человека внутренней стабилизированного противоречия, которая маскируется в психике и интегрируется через процесс субъективной интеграции системой психологических защит» — отмечает Т. С. Яценко [4–6].

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Вачков И. В.* Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. — М.: Ось-89, 2001. — 144 с.
2. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Учебное пособие. — М.: Ось-89, 2001. — 224 с.
3. *Олійник Л. М.* Психодіагностика і корекція Навчально-методичний посібник з практичної психології. Миколаїв: ПП «Принт-Експрес», 2010. — 218 с.
4. *Яценко Т. С.* Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. — К.: Вища школа, 1987. — 110 с.
5. *Яценко Т. С.* Интеграція та дезінтеграція як механізми психокоорекції // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 1. — С. 3—9.

И. В. Торгашева, Л. В. Кузнецова**Разработка программы обучающих семинаров по психологии для школьников старших классов**

В нынешней школьной среде ученики подвергаются куда более мощному воздействию стресса, чем пятью или десятью годами ранее, это связано как с введением новых методов контроля знаний, так и с особенностями педагогического состава российских школ. Как известно из практики, школьному психологу отводится весьма сомнительное место в школьной образовательной среде. Обязательной является лишь работа с учащимися младших классов. Так же можно отметить отсутствие кружков и секций для учеников средних и старших классов. Доподлинно известно, что подростковый период наиболее опасный с психологической точки зрения, ученик проходит через многие кризисы, как в учебной, так и в семейной и личной жизни, так же он подвергается риску интернет, алкогольной и табачной зависимостей. Эмоциональная расторможенность в купе с многочисленными требованиями со стороны старшего поколения и патогенного общения со сверстниками могут послужить причиной формирования душевной травмы или нервного срыва у подростка.

Одним из вариантов решения вышеописанной проблемы предлагается курс занятий «Занимательная психология» для школьников от 12 до 16–17 лет, представленный в виде ознакомительных и практических семинаров, содержащих основные направления работы психолога в сфере тренингов личностного роста и основ психологии.

В структуру курса входят 12 предметов школьной программы, представленных под углом психологической коррекционной и развивающей терапии.

Психоэкология — психологическое просвещение, основы психогигиены, признаки опасных психических состояний и меры действий при них (депрессия, шок, фобия и др.).

Психобиология — основы психосоматики, нейрофизиологический разбор полей и зон мозга и их действие на организм.

Психохимия — классификации эмоций, их связь с гормонами, а так же другие состояния человека и их взаимосвязь с химическими составляющими крови.

Психогеография — изучение внутренних ощущений и их локализации в теле.

Психологическое искусство — осуществление творческой деятельности по заранее выбранной теме: рисование, проза, стихи и т. д.

Психориторика — основы конфликтологии, правильное построение фраз при живом диалоге и при написании.

Психофизика — внутренние процессы человеческой психики, основы социальной психологии и психологии групп.

Психоистория — история психологии, начиная с Древней Греции, краткое изучение психических расстройств знаменитых личностей.

Психоинформатика — изучение понятий «игровая зависимость», «виртуальная реальность», «социальная сеть», дискуссии о плюсах и минусах компьютерных технологий и об их влиянии на человека.

Психолингвистика — разбор значений слов на разном языке, их смысловые характеристики. По одному слову за занятие, его значение, история и перевод на разные языки.

Психофизкультура — основы тренингов личностного роста, установление позитивного климата в коллективе, психогимнастика.

Психокультура — основы философии, специализированная литература для прочтения дома и в школе (книги для подростков), чтение вслух отрывков из книг, обсуждение прочитанного.

Проведение семинара представляет собой свободный выбор учениками того предмета, которым они хотели бы заняться. Занятие длится 1 школьный урок и может проводиться как в группе, так и в индивидуальном порядке. План занятий на каждый предмет должен быть готов заранее и представлен в виде цветного конверта с заданием внутри.

Цели данной программы:

- повысить интерес к изучению школьных предметов,
- предоставить школьникам возможность свободно познавать себя и других,
- самостоятельное и успешное преодоление школьниками кризисов,
- конструктивное разрешение конфликтных ситуаций в школе и дома,
- предупреждение патогенного образа жизни (наркомании, алкоголизма) у самих учеников и близких им людей,

— развитие интереса к психологии, снижение психологической неграмотности.

Опираясь на данные проведенного опроса 24 школьников в возрасте от 12 до 16 лет, больше половины охотно посещали бы такие занятия, остальная часть опрошенных проявила заинтересованность в разовом посещении подобного семинара. Поскольку занятие не имеют связи друг с другом и не следуют одно за другим в строгом порядке, ученики имеют возможность полностью свободного посещения кружка. Основной идеей формирования групповой работы является представление о том, что первыми на подобные занятия начнут приходить школьники уже имевшие опыт работы с психологом или интересующиеся это сферой научного знания. Итогом рассказов одноклассникам о психологическом кружке и положительных отзывах о работе психолога, должен послужить интерес к групповым занятиям и их дальнейшая реализация в среде учеников средних и старших классов. Таким образом, может быть создана учебно-ознакомительная программа для школьников 12–16 лет, ставящая своей целью терапевтическое и коррекционное воздействие в группе.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова. — М.: МПСИ, 2007.

2. *Забрамная С. Д., Левченко И. Ю.* Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. Курс лекций. — СПб.: Дидактика Плюс, 2008.

3. *Либин А. В.* Дифференциальная психология. Наука о сходстве и различиях между людьми — М.: Эксмо, 2008,

4. *Линде Н. Д.* Психологическое консультирование: учебное пособие для вузов. — М.: АспектПресс, 2010.

5. Общие основы специальной педагогики / Под ред. Н. М. Назаровой. — М.: «Академия», 2008.

6. Основы специальной психологии: Учеб. пособие. Ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Академия, 2009.

7. Основы управления специальным образованием: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Д. С. Шиловой. — М.: Академия, 2001.

И. В. Черемисова

Шедевр в музыкально-семантической модели психологического сопровождения развития творческой личности

В психолого-педагогической литературе накоплены значительные теоретико-экспериментальные данные относительно изучения и формирования творческой личности обучающегося, формирующих потенциалов музыкального искусства. Теоретические исследования музыкального искусства подчеркивают его значимость для общества, для индивида, акцентируют его выдающуюся роль в культуре.

Теоретический анализ по проблеме исследования позволил определить не только роль музыкального искусства, музыкальной деятельности в музыкально-творческом развитии личности, но и сформулировать концептуальные подходы и спроектировать музыкально-семантическую модель развития творческой личности [2. С. 3]

Основными факторами психологического воздействия музыкального искусства на развитие музыкальности и активизацию творческих возможностей являются эмоционально-образная насыщенность и духовно-нравственное содержание (духовность) музыки как вида искусства. Существует большое разнообразие критериев для оценки названных параметров музыки. В нашем исследовании камертонная музыкальная культура, которая содержит установки четырех мировоззренческих смысловых уровней: бытового, социального, национально-культурного, духовного, является основой музыкально-семантической образовательной модели. В значении «камертонной культуры» в нашей концепции выступает классическое музыкальное искусство, музыкальные произведения академических жанров композиторов-классиков.

В музыкально-семантической модели музыкальное искусство рассматривается как синтез его объективных форм и субъективных значений. Музыка, музыкальная культура, музыкальное образование хранилище жизненнозначимых для человечества переживаний, заключенных в форме музыкальных смыслов. Музыкальный текст рассматривается в нашей модели как поле смыслов и музыкальное искусство возвышает частную (субъективную) форму бытия до абстрактного

уровня всеобщего смысла, помогает человеку проникнуть в сверхчувственное духовное значение культурных ценностей. Особенно это относится к образцам классической музыки, так как именно в процессе создания произведений музыкального искусства и восприятия классических музыкальных произведений исполнителем и слушателем осуществляется живое реальное бытие культурных ценностей. Носителями высокодуховных культурных ценностей, способными выступать идеалами, стимулирующим гармоничное личностное развитие являются шедевры музыкального искусства.

Шедевр (фр. chef-d'œuvre, буквально «высшая работа», «венец труда»; нем. Meisterwerk — «мастерская работа») — уникальное, непревзойденное творение, высшее достижение искусства, мастерства, или чего-либо другого. Такое определение содержит «Словарь иностранных слов» (1988, с. 562].

Возможные подходы к проблеме шедевра реконструируются из философско-эстетических концепций западных мыслителей XX века Т. Адорно, Р. Барта, Ж. Бодрийяра, П. Бурдьё, Н. Гартмана, Г. Гадамера, Ф. Гваттари, А. Делеза, Г. Зиммеля, Э. Кассирера, Я. Мукаржовского, Х. Ортега-и-Гассета, Б. Кроче, М. Фуко, Р. Якобсона. Проблема сущности искусства и совершенного в искусстве поднимается отечественными философами начала XX века В. Соловьевым, Н. Бердяевым, Н. Лосским, С. Франком, И. Ильиным, М. Гершензоном, П. Бицилли, В. Вейдле, Е. Н. Трубецким, П. Флоренским.

В социокультурном и психологическом аспектах эстетического восприятия проблему шедевра рассматривает Г. В. Иванченко. На материале экспериментальных исследований эстетического восприятия автором проанализированы «имплицитные концепции» шедевра. Последние годы проблема шедевра становится предметом изучения трансперсональной психологии: С. Гроф, К. Уилбер.

Целесообразным видится философско-эстетический подход, призванный рассматривать *шедевр как произведение эстетического и художественного максимума*, как «эстетическое событие» в его онтологических и аксиологических горизонтах. Структура шедевра как художественного произведения трехслойна и включает в себя внешнюю, внутреннюю формы и художественный предмет, определяемый ценностным «событием бытия». Разворачивание онтологической и аксиологической стратегий осмысления феномена шедевра позволя-

ет рассмотреть его как «эстетический объект» и «коммуникативное событие». Шедевр отличается от произведений иного уровня эстетического и художественного качества по следующим основным критериям: бытийно-ценностной достоверности, художественному совершенству и бесконечной актуализации смысловой интенции в поле зрительского восприятия.

Таким образом, в нашем понимании *шедевр музыкального искусства* — уникальное, непревзойденное творение композитора, являющееся носителем высокодуховных культурных ценностей, способное выступать идеалом, стимулирующим гармоничное личностное и общественное развитие.

Музыка понимается с позиций разработанного нами эстетико-семиотического подхода, как *сложный психосемантический текст*, наполненный общечеловеческими (национальная культура, стиль эпохи, композитора) и личностными смыслами. В процессе обретения, распознавания смыслов разного уровня происходит развитие творческих способностей личности и творческой личности в целом, обусловленное многозначностью и смысловой многогранностью музыкального текста.

В связи с тем, что музыка — чрезвычайно сложный феномен, имеющий вековую историю развития и методологическая основа исследования формирующих потенциалов музыкального искусства обусловлена сложностью и многоаспектностью предмета исследования в разработке авторской музыкально-семантической модели мы опирались на некоторые положения *синергетического подхода* (Г. Р. Иваницкий, С. П. Курдюмов, А. Ю. Лоскутов, Г. Хакен и др.) В центре внимания данного подхода многомерный сложный характер процессов, объектов, явлений, находящихся в постоянном развитии, самоорганизация и саморазвитие систем.

Характерная особенность синергетического подхода к образованию — признание возможности нескольких путей преобразования личности и выхода из критической, неустойчивой воспитательной ситуации скачком. Это проявление человеческой психики описал еще К. Д. Ушинский: «... в неисчерпаемо богатой природе человека бывают и такие явления, когда сильное душевное потрясение, необычайный порыв духа, высокое одушевление — одним ударом истребляют самые вредные наклонности и уничтожают закоренелые привычки, как

бы стирая, сжигая своим пламенем всю прежнюю» историю человека, чтобы начать новую, под новым знаменем» [6. С. 155].

Поражающие неожиданностью ситуации, которые вызывали у воспитанников сильные чувства, борьбу мотивов, резкое изменение отношения к себе и окружающим использовал в своей практике А. С. Макаренко. Выдающийся педагог обосновал этот воспитательный феномен как «метод взрыва» и обращался к нему, когда требовалась «перековка» личности.

Синергетический взгляд на воспитание объясняет феноменальную природу «метода взрыва». Если воспитательное взаимодействие находится вдали от точки бифуркации («ветвления», выбора), то происходит чисто внешнее, количественное изменение поведения и деятельности воспитанников. Вблизи точки бифуркации даже кратковременное, мимолетное педагогическое взаимодействие может кардинально изменить ценностно-мотивационную систему личности воспитанника, поэтому (воспитание должно создавать для него возможность выбора действия, поступка).

Музыка — совершенно особый и неповторимый мир, созданный человеком. В аксиологическом плане восприятие музыкального бытия непосредственно связано с *эмоционально-взволнованным* восприятием окружающего мира.

Однако следует отметить, что задача музыкальной деятельности не сводится и к вовлечению человека в мир эмоций, к их передаче. Задача этой деятельности, как представляет ее А. Н. Леонтьев — в открытии жизни, показе того, что лежит за «равнодушными» значениями, и в этом отношении искусство эмоционально, потому что *открытие личностного смысла есть акт высшей степени эмоционального напряжения* (но не эмоция сама по себе, которая может возникнуть по любому поводу) [3].

Тонкий ценитель музыки М. Шагинян рассказывает об одном из слушателей, который долго и неистово аплодировал в концерте после того, как отзвучали аккорды 5 симфонии Д. Шостаковича: «Что получил, что унес он с концерта? Музыка высветила, подбодрила, укрепила его, согрела мозг творческой теплотой. Она дала пережить ценность жизни, подняла к вершинам самоощущения, обогатила, научила новому. Она организовала чувства и мысль. Она выпустила из своей «лаборатории восприятия», где слуша-

тель провел меньше часа, как бы нового человека с повышенным тонусом, человека, который увидел чужую гениальную «чистую работу» и сам будет строже в своем критерии, сам невольно и неизбежно потянется к чистоте работы в своем собственном деле». [4. С. 140]

В рамках эстетико-семиотического подхода при отборе содержания особое значение придается воздействию «живой» классической музыки. В нашем исследовании «живая» музыка — процесс музыкальной коммуникации, обусловленный звучанием музыки в «живом» исполнении, в концертной обстановке, в ситуации домашнего музицирования с использованием одного или более духовых, струнных, ударных музыкальных инструментов, исключая электромузыкальные инструменты.

В связи с этим уточним понятие «технической» музыки (К. Блаукопф) — процесс музыкальной коммуникации, обусловленный развитием технических средств записи, воспроизведения и передачи звука.

Мы привыкли сегодня слушать музыку в магнитофонной записи, по радио, в записи самого высокого качества CD и DVD дисках. Однако живой настоящий концерт, по мнению исследователей, имеет много преимуществ перед механической его записью. В. Баркаускас пишет, что когда мы слышим живую музыку, находимся рядом с исполнителем, видим выражение его внутреннего духовного состояния, это создает своеобразное напряжение в зале, ощущение непосредственного участия в творческом акте исполнения, интерпретации музыки [1. С. 117]. Д. Шафран говорит о творческом излучении музыки. Он пишет: «Когда мы сидим в зале, мы невольно видим сотни людей, погруженных так же, как и мы в музыку... что-то глубоко прекрасное во время слушания музыки лицо, а человек, погруженный в мир музыки, всегда становится, на мой взгляд, каким-то особенным, прекрасным»... [5. С. 91].

Музыкальное искусство развивает в человеке творческое начало, оно учит творить и переделывать окружающий мир и себя самого, свои поступки, привычки по законам красоты, в соответствии с понятием об эстетическом идеале.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Баркаускас В. Творческий процесс и телевидение // Музыка и телевидение. — Под ред. Г. Троицкой. — М.: Сов. Композитор. — 1978. — С. 110—121.

2. Курьшева, И. В. Психологические основы музыкально-творческого развития личности в образовательном процессе: автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19. 00. 07 / И. В. Курьшева; Нижегород. гос. арх.-строит. ун-т. — Н. Новгород, 2011. — 53 с.

3. Леонтьев, А. А. В истине жизни (Из научного архива А. Н. Леонтьева) / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев // Художественное творчество и психология. — М., 1991. — С. 170—180.

4. Лисицын, Ю. П. Союз медицины и искусства / Ю. П. Лисицын, Е. П. Жилиева. — М.: Медицина. — 1985. — 192 с.

5. Троицкая, Г. Музыка и актуальные проблемы телевидения / Г. Троицкая // Музыка и телевидение / под ред. Г. Троицкой. — М., 1978. — С. 230—255.

6. Ушинский, К. Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / К. Д. Ушинский. — М.: Просвещение, 1970.

А. В. Черняева**Психолого-педагогическое сопровождение
оптимизации взаимоотношений старших дошкольников
средствами камнетерапии**

Развитие тенденции к осмыслению проблем психологического сопровождения старших дошкольников и его ориентация на оптимизацию межличностных отношений дошкольников выдвинули на первый план психологическую сторону проблемы коммуникативно-личностного развития детей. Формулирование исходных положений работы в контексте системы психологического сопровождения существенно отличалось от абсолютного большинства традиционных подходов, существующих в рамках современной психологической теории и практики. Главным является то, что наш подход делает акцент не на индивидуализацию проблемы, а на комплексную организацию

в оценке типизации и обобщения психологических условий проблемы коммуникативно-личностного развития и как следствие оптимизации отношений между ровесниками.

Воздействие индивидуальных особенностей родителей на развитие ребенка стало предметом изучения многих наук: медицины (А. И. Захаров, М. Клаус, Дж. Кеннел, М. Льюис, М. Оден, У. Серз, М. Серз), педагогики (А. Бертин, Н. А. Гительсон, Е. О. Комаровский), психологии (А. Адлер, А. Бандура, Дж. Боулби, А. Я. Варга, Д. Винникот, Л. А. Венгер, Р. Докинз, Т. Карлайл, М. Кранли, А. Е. Личко, В. А. Рамних, М. С. Родионова, Р. Рубин, Н. В. Самоукина, Д. Стерн, Г. Т. Хоментаускас, К. Хорни, Э. Г. Эйдемиллер и др.).

С точки зрения представителя психоаналитического направления А. Адлера семейная атмосфера, установки, ценности и взаимоотношения в семье являются главным фактором развития личности, а ослабление отцовской власти в семье социальная катастрофа [1. С. 45].

Современное образование России признает важность родителей как потенциальных носителей паттернов общественного сознания добродетелей, идеалов, знаний, морали в социуме. По авторитетному мнению Н. А. Гительсона, связь переориентации общества на семейные ценности высветила актуальность восстановления и укрепления родительского и семейного статусов, воспитания семейно-родительских качеств.

Таким образом, изменение взглядов на детство и развитие ребенка как период интенсивного становления предпосылок психофизиологического развития, способностей ребенка к коммуникативной деятельности, а также интенсивным развитием теории в психолого-педагогическом образовательном пространстве на наш взгляд актуализирует влияние воспитательной стратегии семьи на взаимоотношения старших дошкольников.

Моделирование процесса психологического сопровождения предполагало создание такой практической конструкции, которая с одной стороны воспроизводила бы накопленный психолого-педагогический опыт оптимизации взаимоотношений, а с другой стороны являлась основой специально-организованного процесса воздействия, направленного на коммуникативно-личностное развитие именно старших дошкольников.

Организация экспериментального исследования, которое прово-

дилось в 2009—2011 годах на базе МОУ детских садов № 160, № 180, № 244 г. Волгограда, позволило сформулировать основания для разработки и апробации развивающей программы, направленной на психологическое сопровождение оптимизации взаимоотношений старшего дошкольника средствами камнетерапии.

Для выполнения поставленных задач было проведено ряд наблюдений и психологическое исследование в 2009—2011 годах. Испытуемыми выступили дети старших групп в возрасте от 6 лет 2 мес. до 7 лет 3 мес. и родители. Общая численность испытуемых составила 340 человек.

В нашем исследовании психологических условий структурных компонентов коммуникативно-личностного развития старших дошкольников в процессе семейного воспитания использовались методики диагностики семей: «Родительское сочинение» В. В. Столина (адаптация Ф. И. Ташевой); опросник «АСВ для родителей детей в возрасте 3—10 лет» А. Г. Эйдемиллера; «Социометрия» Я. Л. Колминского; Схема наблюдения за особенностями взаимодействия и общения детей в группе Т. А. Репиной; Беседа с родителями; Анализ журнала регистрации консультативной и диагностической работы психолога МОУ Д/с № 244. Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием метода ранговой корреляции Спирмена, метода парного t -критерия Стьюдента, критерия Фишера.

Реализация программы психолого-педагогического сопровождения оптимизации взаимоотношений дошкольников основывалась на комплексной системе организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий и включала три основных этапа.

На первом этапе реализовывались организационные и диагностические мероприятия.

Проведя анализ результатов диагностики, обобщив все полученные в ходе исследования данные, мы подошли к выводу, что детско-родительские отношения сказываются как на уровне благополучия старших дошкольников, так и на их отношении к сверстникам, что подтверждает статистическая проверка влияния стиля семейного воспитания в формировании межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Результаты проведенного исследования показали, что для воспитания ребенка, имеющего неблагоприятный статус в группе характер-

но недостаточное использование количеством требований, санкций, запретов, предъявляемых ребенку и предпочтение в нем детских качеств. Стиль воспитания определяется высоким удовлетворением его потребностей. Такое воспитание может сопровождаться неразвитостью родительских чувств, проекцией на старшего дошкольника нежелательных качеств самого ребенка и воспитательной неуверенностью родителя. Данные исследования показали, что родители детей из статусной группы «пренебрегаемых» сверстниками в большей степени проецируют на него собственные нежелательные качества. Причиной такого воспитания ребенка нередко бывает то, что в ребенке родитель видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Это могут быть агрессивность, склонность ко лжи, негативизм, различные протестные реакции, несдержанность. Ведя борьбу с такими же, истинными или мнимыми качествами у ребенка, родитель извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Это может быть следствием неразвитости родительских чувств, которое также более характерно для воспитания ребенка из статусной группы «пренебрегаемых».

При воспитании детей из статусной группы «звезд» родители удовлетворяют потребности ребенка, применяют достаточное количество запретов при минимальных санкциях. Стиль воспитания «звезд», характеризуется гармоничностью: устойчивостью, умеренным удовлетворением потребностей ребенка, при предъявлении определенных требований, запретов, санкций, предпочтением в ребенке качеств характерных для его возраста.

Воспитательный процесс детей из статусной группы «предпочитаемых» может сопровождаться расширением сферы родительских чувств и неустойчивостью стиля воспитания. Это может проявляться в том, что родители такого ребенка стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей. Они балуют, стремятся избегать наказаний за проступки, так как не верят в их эффективность. Воспитательная неуверенность родителя проявляется в перераспределении власти в семье между родителями и ребенком в пользу последнего. Девочки способны в большей степени, чем мальчики в такой ситуации добиться для себя больших прав и меньших обязанностей.

Можно сделать вывод, что межличностные отношения старших

дошкольников взаимосвязаны со стилем семейного воспитания, а именно негармоничный тип воспитания детей статусных групп «пренебрегаемых» и «отвергнутых» предполагает использование недостаточного количества требований, запретов, санкций. Такое воспитание может сопровождаться неразвитостью родительских чувств, проекцией на ребенка нежелательных качеств самого ребенка и воспитательной неуверенностью родителя. Для воспитания детей, «звезд» и «предпочитаемых» применяют гармоничный стиль семейного воспитания.

Анализ результатов психодиагностических исследований семей позволил сделать вывод о том, что в психологическом сопровождении нуждаются не только дети, но и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Второй этап включал комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие личностной и коммуникативной сферы.

Психологическое сопровождение основывалась на предположении о том, что межличностные взаимоотношения дошкольников находятся в зависимости от особенностей стиля семейного воспитания. Таким образом, мы видим основную задачу в создании условий, направленных на улучшение взаимоотношений дошкольников к сверстникам посредством расширения знаний детей и их родителей и организация определенной деятельности, где возможно формирование тех или иных умений и навыков.

В родительских группах практикуются разнообразные вспомогательные методы психологического сопровождения: дискуссия, анализ семейных ситуаций, поступков, действий детей и родителей, их коммуникаций в решении проблем, проба на совместную деятельность, а также специальные упражнения на развитие навыков общения. Основной задачей в родительских группах является изменение неадекватных родительских позиций, улучшение воспитательной стратегии семьи за счет расширения осознанности мотивов воспитания в семье и оптимизации форм родительского воздействия в процессе воспитания детей.

В детских группах использовалась авторская программа «Семья». Цель программы — развитие доброжелательного отношения к

окружающим, эмоционального благополучия ребенка через прочувствования эмоциональных и физических состояний людей и своего поведения.

В процессе психологического сопровождения используются специально разработанные приемы и методы игровых занятий, содержание которых соответствует исследовательским задачам. На занятиях детям предлагается большой набор средств камнетерапии, в ходе которых реализуется прием содействующий достижению эмоциональной децентрации, активизирующий ресурсы и принадлежность к базовой группе семья.

На третьем этапе осуществленный анализ результатов реализации программы психологического сопровождения на начало и конец экспериментального исследования и соответствия результатов соотношению статусного положения детей в группах показал, что количество «предпочитаемых» увеличилось на 40 % и составило 60 %, в то же время снизилось количество «пренебрегаемых» на 27 % и «отверженных» на 13 %.

Родители, принявшие участие в совместных занятиях со своими детьми, при ответах на вопросы опросника «АСВ для родителей детей в возрасте 3-10 лет» менее критично оценили ребенка.

Программа психологического сопровождения по результатам внедрения оказалась достаточно эффективной. Однако работа должна быть рассчитана на продолжительный срок, ее качество зависит от подбора программного материала, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, предметно-развивающей среды, тесного взаимодействия воспитательного учреждения с семьей.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Адлер А. Понять природу человека [Текст] / А. Адлер. — СПб., 1997. 256 с.
2. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.

А. Б. Шмонин

Профилактика девиантного образа жизни современных подростков

В нашей работе проблема девиантного образа жизни современных подростков рассматривается в связи с важной практической задачей: формированием здорового образа жизни подростков в ходе оказания им психолого-педагогической помощи.

Мы солидарны с А. В. Гоголевой, что программа по профилактике злоупотребления психоактивных веществ (ПАВ) должна быть направлена на формирование у личности навыков сопротивления наркотиков. Она предполагает увеличение социально-психологической компетентности личности в межличностные отношения, формирование самодостаточности, самоактуализации и твердости в сопротивлении давлению окружающих по употреблению ПАВ. Параллельно с этим программа профилактики должна расширять знания о последствиях употребления ПАВ с укреплением в сознании личности негативного отношения к наркотикам.

В настоящее время существуют различные формы психопрофилактической помощи детям и подросткам, проявляющих интерес к ПАВ. Ее значение особенно возрастает в работе с подростками, в период, когда активно формируется личность. Ранняя профилактика и коррекция отклонений в развитии, поведении подростков составляет неотъемлемую часть содержания деятельности практического психолога социальной сферы.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют первичную, вторичную и третичную профилактику. Первичная профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов. При проведении вторичной профилактики решаются следующие задачи: проводится раннее выявление и реабилитация нервно — психических нарушений, проводится работа с подростками «группы риска». В эту группу Р. В. Овчарова включает подростков с нарушениями развития, эмоционально — поведенческими расстройствами, склонных к бродяжничеству, наркомании, токсикомании и другим формам асоциального поведения [1, С. 19].

Е. В. Змановская к данной группе относит тех, кто имеет выраженную склонность к формированию отклоняющегося поведения без проявления такового в настоящее время. Профилактическая работа данного уровня может быть направлена на снятие состояния психологического дискомфорта индивида, формирование навыков самопознания и самовоспитания, формирование адекватной самооценки, развитие коммуникативных и поведенческих навыков [2].

В ходе третичной профилактики решаются более специальные задачи, такие как лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения.

В проанализированных нами источниках наиболее полная классификация моделей превентивной психологической помощи дается в работе Е. В. Змановской. Она выделяет семь форм [2]:

1) организация социальной среды (в рамках данной модели проводится профилактика зависимого поведения через социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни и трезвость);

2) информирование (в рамках данного подхода предпринимаются попытки воздействия на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений);

3) активное социальное обучение социально — важным навыкам (данная модель реализуется в форме групповых тренингов: тренинга резистентности, тренинга асертивности, тренинга формирования жизненных навыков);

4) организация деятельности, альтернативной девиантному поведению;

5) организация здорового образа жизни;

6) активизация личностных ресурсов (активность личности помогают обеспечивать занятия спортом, творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста);

7) минимизация негативных последствий девиантного поведения (профилактика рецидивов уже сформировавшегося девиантного поведения) [1, С. 162 — 164]

По способам организации выделяют следующие формы профилактической работы: индивидуальная, семейная, групповая. Ведущими методами психопрофилактической работы считаются: инфор-

мирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики. Выбор методов определяет и форму работы: тренинги, образовательные программы, психологическое консультирование, кризисная помощь (телефон доверия).

Специфичность девиантного поведения определяет принципы, на которые должна опираться психопрофилактическая работа:

1) комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);

2) адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик);

3) массовость (приоритет групповых форм работы);

4) позитивность информации;

5) минимизация негативных последствий;

6) личная заинтересованность и ответственность участников;

7) максимальная активность личности;

8) устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения) [1, С. 165].

Профилактика девиантного поведения детей и подростков должна носить конструктивный характер. Именно конструктивная первичная профилактика предупреждает девиантное и делинквентное (уголовно наказуемое) поведение, способствует формированию гармоничной духовно совершенной личности ребенка. К числу наиболее важных задач относятся: нравственное развитие, коммуникативность, эмпатия, развитие позитивного мышления. Первичная профилактика должна быть универсальной. Аддиктивное поведение — частный случай девиантного поведения, если предупреждать только этот вид девиации, дискомфортность и фрустрированность детей и подростков может найти другой выход, например, в суициде. Следующий важный признак первичной профилактики — опережающий характер воздействия. Формирование до того стойких желательных аттитудов возможно только до момента, когда дети сами усвоят распространенные традиции употребления психоактивных веществ. Проалкогольные и пронаркотические аттитуды искоренять гораздо труднее. На наш взгляд, объектом превентивной работы должны быть все дети дошкольного и младшего школьного возраста. В рабо-

ту по первичной профилактике, следовательно, должны включаться не только учителя, но и воспитатели детских садов, родители, молодежные клубы и т. д.

Школа — наиболее удобное место для превентивной работы, ибо здесь на протяжении ряда лет осуществляется систематическое целенаправленное обучение. В общий учебный план должны включаться создаваемые специально для данной школы профилактические программы в виде курсов обязательных регулярных занятий. Учителя должны владеть методикой проведения антинаркотической и антинаркотической работы. Поведенческие обучающие программы не догматичны, они постоянно развиваются.

Существуют три уровня оценки поведенческих программ.

Первый уровень включает тесты, проводимые до начала занятий и после проведения всего цикла. Тесты оценивают изменение знаний детей.

Второй уровень анализирует динамику факторов риска и антириска у детей. Основным условием этого уровня должна являться охваченность программой всех возрастных групп школы и проведение длительного обучения, например в течение года. Параметрами оценки могут быть различные поведенческие характеристики и социометрические показатели: брутальность, девиации поведения, конфликтность и др.

Учитель, проводящий антиалкогольную и антинаркотическую работу, должен иметь представление о психологических особенностях детей, подростков, повышать свою коммуникабельность, изучать интересы подростков, освоить методы групповой работы, представлять подростковую субкультуру, быть научно осведомленным о медицинских и биохимических аспектах молодежного алкоголизма и наркомании.

Подготовка учителя, социального педагога-психолога для проведения алкоголизма и наркомании среди детей и подростков в школах должна носить междисциплинарный характер, поскольку такие формы социальной патологии, как алкоголизм и наркомания — это самый системный феномен.

К задачам организации педагогической профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков относятся:

Составление и реализация программ, направленных на действия

спиртных напитков и наркотических веществ. Эти программы должны охватывать основные направления:

1) валеологическое воспитание — установка на здоровый образ жизни, эвохомологическая грамотность (рациональное проведение досуга), обучение методам психофизиологической саморегуляции;

2) воспитание в целом — повышение уровня культуры, самоактуализация, самодетерминация;

3) психокоррекционная работа — работа психологов и педагогов по развитию социальной адаптации, поиску средств для решения проблем взросления, развитию позитивного мышления, профилактике деструктивных стрессов. Ознакомление с общественными и юридическими последствиями употребления наркотических и наркотических веществ;

4) социальные меры борьбы — привлечение общественных структур к выделению детей и подростков из группы социального риска, к социально-реабилитационной помощи;

5) правовые средства борьбы — ознакомление с нормативными актами, регламентирующими ответственность за наркоманию.

Организация профилактической работы с детьми и подростками с аддиктивным поведением без психической и физической зависимости. Эта работа включает в себя:

1) просветительную работу с родителями и педагогами;

2) выявление детей и подростков группы социального риска, проведение профилактической работы совместно с родителями, с органами социальной защиты и правопорядка.

Для совершенствования всей работы по профилактике алкоголизма и наркомании среди детей и подростков, целесообразна научно-методическая экспертиза.

Работа по профилактике алкоголизма и наркомании должна учитывать объект профилактики: дети, подростки или родители, учителя. Лекции, беседы, семинары будут отличаться и содержанием, и формой изложения.

Для детей и подростков главным в профилактической работе будет совместный анализ личного и профессионального будущего школьников.

Совместно с педагогом, психологом они приходят к выводу, что будущего у алкоголиков и наркоманов нет: прогрессирующая дегра-

дация личности детей и подростков, вследствие употребления наркотических и наркотических веществ, не позволяет им вести полноценную жизнь и срок этой жизни не превышает (максимум) 30 лет.

Родители и педагоги должны уметь вовремя распознать, что их дети употребляют спиртные напитки и наркотические вещества, знать симптомы алкогольного и наркотического опьянения и отравления, уметь применять методы психолого-педагогического воздействия, находить эмоциональный контакт с детьми.

Профилактика алкоголизма и наркомании в школе должна идти последовательно и систематически с 1 по 11-й классы. Эта работа включает:

1. Информацию об этиологии, патогенезе, формах и последствиях употребления наркотических и наркотических веществ.

2. Обучение детей и подростков навыкам анализа, синтеза, критического мышления, умения принимать правильные решения в трудных ситуациях за счет развития позитивного мышления.

3. Включение деловых и ролевых игр социологического (трезвеннического) характера в образовательный процесс, начиная с младших классов и до окончания школы.

4. Формирование эвохомологических и социологических установок у детей и подростков.

5. Выделение детей и подростков из группы социального риска и работа с ними: психолого-педагогическая, медицинская, психотерапевтическая.

Групповые и индивидуальные занятия, проводимые подготовленными педагогами и психологами, и направленные на развитие навыков адекватной социализации, саморегуляции, самодетерминации, стрессоустойчивости, опора на позитивные качества личности, формирование четкой жизненной позиции и стиля, ориентированных на успех и удачу, нивелирующих любые формы саморазрушающегося поведения.

Детей и подростков необходимо вовлекать в просоциальную деятельность, где они смогли бы заниматься любимым делом, вызывающим выделение эндорфинов — веществ, которые вызывают здоровую эйфорию, без желания употреблять интоксиканты.

С детьми и подростками необходимо проводить просветительскую работу в форме диспутов, дискуссий, круглых столов, пресс-клубов.

Работать должны квалифицированные специалисты — педагоги, психологи, врачи-алкологи, наркологи, правоведаы, эвохомологи.

Анализируются последствия употребления психоактивных веществ (ПАВ) для здоровья детей и подростков, их перспектив.

Профилактическая работа с несовершеннолетними предполагает привлечение родителей. Они должны быть хорошо осведомлены о последствиях употребления алкогольных напитков и наркотических веществ на детский и подростковый организм. Тесная эмоциональная связь родителей с детьми поможет родителям лучше узнать своего ребенка и помочь ему найти дело по интересам. Желательно проводить совместно досуг.

Дети и подростки не должны чувствовать себя ущемленными в выборе жизненных ориентиров, но они должны научиться ответственности за поступки и поведение, т. е. быть социально зрелыми.

Таким образом, социально-педагогические основы предупреждения алкоголизма и наркомании среди детей и подростков основываются на детерминантах и закономерностях потребления им наркотических веществ и на знании социально-педагогических особенностях их личности. На наш взгляд, психолого-педагогическую профилактику алкоголизма и наркомании необходимо строить с учетом того, что детям и подросткам свойственны реакции имитации и эмансипации, возникновении тяги к алкоголю и наркотикам играет наличие референтного асоциального окружения.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Гоголева, А. В.* Аддиктивное поведение и его профилактика. — 2-е изд., стер. — М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2003. — 240 с. (Серия «Библиотека психолога»).

2. *Змановская Е. В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 288 с.

Шестая секция

Развитие личности в современных социокультурных условиях

З. Х. Бобоеров

Понимание как фактор развития самопознания

Понимание — это «гуманитарный способ познания жизни», который предполагает открытость мира по всем параметрам сущего и должного (М. М. Бахтин) Такое познание невозможно без глубокого понимания себя и собственного личностного бытия.

Анализ научной литературы показывает, что исследование проблемы понимания велось в нескольких направлениях и изучались различные его аспекты.

Анализ работ по философии познания показывает, что термин «понимание» употребляется в двух смыслах. В первом из них понимание трактуется без четкой дифференциации этого понятия от близких ему: разум, понятие, интеллект, познание, объяснение и т. д. Подчеркивается, что понимание тесно связано с мышлением и, соответственно, с интеллектом, направленным на познание (Платон, Ф. Аквинский, И. Кант, Г. Гегель). Во втором смысле термином «понимание» обозначается особая проблема, связанная с проникновением в духовный мир субъектов, то есть понимание рассматривается в контексте субъект-субъектных отношений как взаимоотношение. В этом смысле оно выступает предметом герменевтики, гуманитарного и культурологического исследования (В. Дильтей, Ф. Шлегель, Ф. Шлейермахер).

По мнению Х. Г. Гадамера, понимание «задано традицией, в рамках которой можно мыслить». Носителем такой традиции в интерпретации понимания является язык. Герменевтиков 70—90-х годов XX века интересует понимание не только как прикладная задача, возникающая в процессе истолкования текстов, но и как фундаментальная характеристика человека, как нечто, определяющее бытие.

В рамках аналитической философии проблемой понимания занимался Л. Витгенштейн, который предложил логическую трактовку данного феномена. Для него вопрос о понимании связан с пониманием правил в так называемой языковой игре.

Теоретический анализ психологических работ по проблеме роли понимания в развитии самопознания позволил выявить несколько направлений ее исследования. Изучается, например, социальное познание, понимание в общении (Г. М. Андреева, В. В. Знаков); процесс понимания текстов (С. Л. Рубинштейн); понимание символов (М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский); понимание произведений искусства (А. Н. Леонтьев, В. А. Гуружапов). Понимание — это деятельностный процесс, связанный со всеми познавательными процессами.

Понимание является исходным феноменом мышления и памяти (П. И. Зинченко, В. В. Знаков, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов). Понять — значит обрести знание, которое превращает ранее разрозненное в систему. Понимание опирается на уже имеющиеся знания. Различают два вида понимания: непосредственное, которое сливается с восприятием предметов, и опосредованное, которое представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, включающую различные мыслительные операции (Н. А. Менчинская, А. А. Смирнов).

Понимание — целенаправленный, мотивированный и предметный процесс, вовлекающий новые мыслительные действия и операции для реального познания новых объектов. Результатом его являются образы, представления, суждения, понятия (П. И. Зинченко, Г. С. Костюк, С. Л. Рубинштейн). Понимание зависит от общего умственного развития человека и от отношения к речи другого человека (В. А. Артемов, П. П. Блонский, Л. П. Добраев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. Н. Клычникова, А. Р. Лурия, Н. Г. Смирнов). Понимание направлено и на символы, их интерпретацию и порождение.

Существенную роль в процессе понимания играет язык. Каждое слово является содержательным элементом этого процесса. Чтобы языковые средства стали средствами понимания, ими надо овладеть, то есть понять их содержание. Овладение значениями слова необходимо для понимания текста. Речь является универсальным средством общения и включается в систему деятельности. Понимание вербальной информации есть установление связей и отношений.

Понимание всегда переживается личностью (П. П. Блонский, Л. Л. Гурова, Г. С. Костюк, С. Л. Рубинштейн). Эмоциональные реакции проявляются в невербальных формах, которые играют важную вспомогательную роль в понимании значений слов и речи (Н. И. Жинкин, З. И. Клычникова, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия).

В зависимости от извлечения смысла и знакового оформления выделяются естественное, культурное и творческое понимание. Каждый из этих видов понимания оперирует различными языками. Естественное понимание предполагает извлечение смысла из ситуации на основе опыта с использованием предметных (невербальных) символических и операциональных значений. Культурное понимание предполагает извлечение смысла, знаковое оформление, означение и трансляцию. Оно оперирует знаками, вербальными значениями и понятиями. Творческое понимание предполагает извлечение, означение и трансляцию смысла, порождение и оформление нового смысла. Оно оперирует, следовательно, смыслами (В. П. Зинченко).

В процессе понимания взрослые и дети опираются на сходные элементы образной, эмоциональной и знаковой сферы, индивидуально-своеобразные сочетания которых являются смысловой единицей (Н. Т. Ерчак); процесс понимания речи есть процесс извлечения смысла высказывания, процесс отбора и сокращения. Процесс понимания сообщения — всегда активная его переработка, активная селекция важных компонентов текста во внутренний смысл. В результате переработки принятой информации у слушателей образуется модель текста, которая представляет собой сжатое до тематических смысловых точек семантическое образование (Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов, В. Д. Трункель). Человек, воспринимая текст, всегда осознает его смысловую цельность как внутреннюю смысловую организацию. Главное в понимании и создании текста содержится не в самих мыслях, а в их сцеплениях, которые и заставляют читателя или слушателя идти путем, определенным автором. Перерабатывая материал текста, реципиент всегда выделяет важное и при этом устанавливает иерархию смыслов, тормозя второстепенные, побочные элементы по отношению к этому важному смыслу (Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин).

У каждого человека понимание проходит достаточно сложный путь развития — от разрозненного восприятия отдельных явлений к

их причинному объяснению и раскрытию управляющих ими законов. Понимание достигается благодаря активности субъекта и тесно связано с его познавательной активностью (А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, А. М. Матюшкин).

В процессе теоретического анализа, выявившего различные точки зрения ученых относительно изучения понимания, установлено, что понимание выступает, с одной стороны, как процесс, а с другой — как результат преимущественной активности вербального сознания. В этих смыслах оно относится к освоению знаний, значений, представленных в языке, тексте, системе знаковых средств. В меньшей мере исследователи рассматривают понимание (в смысле процесса и результата) в сфере уяснения, переживания субъектом непосредственно жизненных ситуаций, их интерпретации и вербализации, что имеет прямое отношение к тому аспекту работы сознания, который связан с пониманием себя самого, своих позиций, своей личности, то есть с личностным самосознанием.

Таким образом, сфера самопознания рассматривается неполно. Она ограничивается преимущественно анализом использования языка, знаковых средств для решения когнитивных задач, связанных с познанием и пониманием. Само понимание чаще интерпретируется операционально — как сугубо когнитивный, интеллектуальный процесс.

Другой вывод, который вытекает из проведенного анализа, заключается в следующем: в имеющихся исследованиях взаимосвязь двух аспектов понимания развернуто не рассматривается, а именно: слабо изучена взаимообусловленность развития когнитивных процессов, освоения знаний, представленных вербально, и понимания как момента становления сознания и самосознания личности. Понимание личностью себя самой в лучшем случае рассматривается в связи с познавательными процессами и операциями, направленными на освоение и уяснение знаний, заключенных в вербальных текстах.

В данном исследовании понимание рассматривается не только как продукт познавательной деятельности, но и как продукт познания человеком самого себя, через взаимодействия, порождающие взаимоотношения и общение. Понимание — это процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектами общения и взаимоотношений, возникающих в совместной учебно-воспитательной деятельности на основе решения продуктив-

ных творческих задач и жизненных ситуаций [1]. При таком подходе к рассмотрению изучаемой проблемы понимание рассматривается как фактор, обеспечивающий регулятивную функцию в развитии самопознания.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Психология самопознания как научная основа развития субъектов обучения: коллективная монография / Под ред. Е. А. Сорокоумовой, И. В. Усольцевой. — М., МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. — 150 с.

А. В. Гусев

Копинг-стратегии личности в экстремальных ситуациях

В статье рассматриваются основные теоретические подходы к понятиям: копинг-поведение и копинг-ресурсы личности в современной отечественной и зарубежной психологии.

По мнению Р. Лазаруса, развитие различных форм поведения, приводящих к адаптации личности, определяется механизмами преодоления стресса. Поведение рассматривается как результат взаимодействия между человеком и окружающей средой.

Р. Лазарус вводит понятие копинг (coping) — преодоление стресса, совладание с ним. Поведение, направленное на устранение или уменьшение силы воздействия стрессогенного фактора на личность, называют копинг-поведением или совладающим поведением [1].

Отечественные исследователи понятие «копинг-поведение» интерпретируют как совладающее поведение или психологическое преодоление. Копинг-поведение подразумевает индивидуальный способ совладания человека с затруднительной ситуацией в соответствии с ее значимостью в его жизни и с личностно-средовыми ресурсами, которые во многом определяют поведение человека.

А. Нэзу, Т. Дзурилла, М. Голдфрид первыми описали процесс разрешения социальных проблем или копинг-процесс. Это явилось теоретически важным моментом в изучении формирования актив-

ного совладающего поведения — стратегий разрешения проблем. Активное разрешение проблем является когнитивно-поведенческим процессом, в результате которого формируется общая социальная компетентность личности.

Авторы выделили пять компонентов копинг-процесса: ориентация в проблеме, подключение когнитивного и мотивационного компонентов для общего ознакомления; определение и формулирование проблемы, ее описание в конкретных терминах и идентификация специфических целей; генерация альтернатив, разработка многочисленных возможных вариантов решения проблемы; выбор оптимального варианта решения проблемы; выполнение решения с последующей проверкой, подтверждением его эффективности.

Р. Лазарус и С. Фолькман обозначили психологическое преодоление как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса [2].

Активная форма копинг-поведения, активное преодоление, является целенаправленным устранением или ослаблением влияния стрессовой ситуации. *Пассивное копинг-поведение*, или пассивное преодоление, предполагает использование различного арсенала механизмов психологической защиты, которые направлены на снижение эмоционального напряжения, а не на изменение стрессовой ситуации.

По мнению С. Фолькман и Р. Лазаруса, копинг выполняет две основные функции: 1) регуляция эмоций (копинг, нацеленный на эмоции); 2) управление проблемами, вызывающими дистресс (копинг, нацеленный на проблему) [2].

Обе эти функции осуществляются в большинстве стрессовых ситуаций. Их количественное соотношение зависит от того, как оцениваются стрессовые ситуации. Оценка происходящего играет важную роль в процессе эволюции человека, от нее зависит интенсивность и характер эмоций, которые испытывает человек, встречаясь с проблемами.

Для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (*копинг-стратегии*) на основе имеющегося у него личностного опыта (личностных ресурсов или *копинг-ресурсов*). Совладающее поведение является результатом взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов (Селье Г., 1979).

Успешность адаптации к стрессам определяется уровнем развития копинг-ресурсов. Низкое развитие приводит к формированию пассивного дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности.

С. Фолькман выделяет следующие виды копинг-ресурсов: физические (здоровье, выносливость и т. д.); личностные (убеждения, самооценка, локус контроля, мораль и т. д.); социальные (социальные связи человека и другие виды социальной поддержки).

К копинг-ресурсам, помогающим справиться со стрессогенными ситуациями, относятся:

Ресурсы личности: ресурсы когнитивной сферы — возможности, позволяющие оценивать воздействие социальной среды, окружающей человека. Процесс когнитивного развития происходит на различных уровнях и представляет собой развитие способности критически и концептуально мыслить. В процессе развития конкретного мышления и получения эмпирического опыта ребенок, подросток, а затем уже молодой человек приобретает способность мыслить абстрактными категориями, символами и гипотетическими измерениями. Когнитивное развитие влияет на формирование навыков преодоления проблем и межличностной, коммуникативной эффективности; *я-концепция*, или представление человека о себе. С точки зрения формирования адаптационных механизмов следует рассматривать Я-концепцию как важнейший личностный ресурс. Процессы формирования Я-концепции и других психологических механизмов адаптации к социальной среде осуществляются параллельно, оказывая выраженное влияние друг на друга. Я-концепция отражает как возрастные, так и индивидуальные особенности человека; *интернальный локус контроля* — умение контролировать свою жизнь и принимать на себя ответственность за нее. Именно от этого ресурса во многом зависит выбор варианта адаптации к социальной среде и жизненный стиль человека. Люди с интернальным локусом контроля (зависящих от собственного поведения) проявляют большую когнитивную активность, более эффективно преодолевают стресс и проявляют более высокий уровень социальной адаптации, чем «экстерналы» (зависящих от других людей, судьбы, удачи); *аффилиация* — умение общаться с окружающими, определенная социальная компетентность, стремление быть вместе с людьми; *эмпатия* — уме-

ние сопереживать окружающим, проживать вместе с ними какой-то отрезок их жизни, накапливая при этом свой собственный опыт; *позиция человека* по отношению к жизни, смерти, любви, одиночеству, вере; *духовность человека; ценностная мотивационная структура личности.*

Ресурсы социальной среды: система социальной поддержки — окружение, в котором живет человек (семья, общество). Люди, получающие эффективную социальную поддержку от семьи, друзей, значимых для них людей и социальных сообществ, обладают более крепким здоровьем, легче справляются со стрессами, более устойчивы к развитию заболеваний; *социально-поддерживающий процесс* — умение находить, принимать и оказывать социальную поддержку. Включает в себя три звена: 1) способность индивида находить людей, готовых оказать ему помощь — *поиск социальной поддержки*; 2) наличие структур, способных оказать поддержку (члены семьи, друзья, значимые другие, члены общественных организаций и т. д.) — *сети социальной поддержки*; 3) способность человека принимать помощь от окружающих — *восприятие социальной поддержки.*

Нами рассмотрено разнообразие подходов к центральным понятиям, использованным в статье: понятию копинг-стратегии, копинг-ресурсов, копинг-поведению, потенциалам личности. Обзор зарубежной и отечественной литературы показал, что все они привлекают внимание специалистов, работающих с людьми в социальной сфере.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви: Пер. с англ. — Л., 1970. — С. 178— 208.

2. *Folkman S., Lazarus R. S.* Coping and emotion // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. — N. -Y., 1991. — С. 207—227.

Н. И. Дунаева

Изучение распространенности родительского насилия и жестокого обращения к детям с помощью опросника ICAS-T-P

Семья выступает основным институтом социализации ребенка и одновременно является главным фактором насилия над детьми. Причины насилия связаны с особенностями семьи и характером семейных отношений, в которых воспитывается ребенок. Семья как социальный институт претерпевает изменения, утрачивая главную функцию — безусловную любовь и заботу о ребенке.

Во многих семьях жестокое обращение с детьми это привычная форма взаимодействия и насильниками чаще всего выступают близкие и хорошо знакомые ребенку люди: родители, отчим/мачеха, старшие братья и сестры. Не случайно результаты различных исследований подтверждают, что 60 % родителей убеждены в оправданности использованных мер физического воздействия и считают, что физическое наказание является необходимым и эффективным средством контролирования детского поведения.

Кризис семьи подтверждается тем, что в настоящее время в отделениях внутренних дел на социально-профилактическом учете состоит свыше 200 тыс. взрослых лиц, не выполняющих своих родительских обязанностей. Ежегодно выявляется более 100 тыс. детей, оставшихся без попечения родителей. Общее число детей-сирот на сегодня составляет 740,5 тыс. человек.

В ежегодных государственных докладах «О положении детей в Российской Федерации» приводятся статистические данные, характеризующие критическое положение детей в современной России: рост количества детей, оставшихся без попечения родителей; рост совершенных преступлений в отношении несовершеннолетних, сопряженных с насильственными действиями (причинение тяжкого вреда здоровью, побои, преступления против половой неприкосновенности детей).

В Докладе о положении детей и семей за 2011 по Нижегородской области также приводится неутешительная статистика. Так численность детей, родители которых лишены родительских прав составили — 1611.

Число поступивших сообщений о нарушении прав детей — 3158, направлено 3699 материалов в отношении родителей или законных представителей несовершеннолетних, не исполняющих обязанностей по воспитанию детей, выявлено безнадзорных детей — 2 188.

Но и эти данные не отражают полной картины масштаба совершаемого насилия над детьми. Затрудняет возможности изучения распространения насилия закрытость российской семьи. В случае домашнего насилия между насильником и жертвой существуют близкие отношения разного контекста и эти отношения часто скрыты от окружающих.

Еще одна из причин — это не разработанность в отечественной науке диагностического инструментария, позволяющего выявлять распространенность насилия по отношению к детям со стороны родителей или лиц их заменяющих.

Проведя анализ диагностического инструментария в отношении детско-родительских отношений, как-то связанных с проблемой насилия в отечественной литературе, можно констатировать, что данные методики отсутствуют. Существует ряд методик, в которых лишь измеряются детско-родительские отношения, к их числу можно отнести: опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И. М. Марковская), «Измерение родительских установок и реакций» (PARY), тест-опросник родительского отношения (А. Я Варга, В. В. Столин), исследование типа семейного воспитания (Эйдемиллер).

Данные методики диагностируют лишь общую картину детско-родительских отношений, где косвенно можно лишь констатировать применение жестокого отношения и насилия над ребенком без дифференцированного разделения на виды насилия.

Нами было проведено исследование распространенности насилия над детьми с помощью Международного опросника ICAST-P. Опросник бы разработан сотрудниками Университета г. Брисбан, Австралия под руководством профессоров М. Дунном и Б. Макфарлэном в 2006 году при поддержке международного общества по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми (ISPCAN).

С помощью опросника ICAST-P проводилась оценка распространенности изучения распространенности насилия над детьми для родителей. Опросник включает в себя 39 прямых вопросов об опыте физического (18 вопросов), сексуального (2 вопроса) и психологического

насилия (11 вопросов), пренебрежение нуждами ребенка (4 вопроса), ненасильственного взаимодействия (4 вопроса).

Полученные данные свидетельствуют, что самой распространенной формой физического насилия являются шлепки, удары — «шлепки по попе голый рукой» — 41 %, «удары по ягодицам с помощью ремня» — 24 %. Самый высокий показатель по психологическому насилию получен по вербальной агрессии — крики (66 %). По шкале «Пренебрежение нуждами ребенка» 42 % детей нуждающихся в медицинской помощи при повреждении или заболевании не получали ее. Это достаточно высокий процент родителей, которые пренебрегли нуждами ребенка, а ведь речь шла о здоровье и жизни детей. Шкала «Сексуальное насилие» — игнорировалась родителями.

Несмотря на то, что ICAST-P — Международный опросник для изучения распространенности насилия над детьми для родителей, но он также позволяет изучить особенности поведения родителей по отношению к детям в России.

При проведении процедуры опроса, мы столкнулись с некоторыми трудностями, а именно с негативной реакцией родителей, отвечающих на вопросы, связанные с физическим насилием и сексуальным: «Клади перец чили, острый перец или острую еду в рот (чтобы вызвать боль)» (22), «Душили его/ее или сжимали его или ее горло руками (или чем-либо другим)» (26), «Используя руку или подушку, не давали дышать (душили)» (35), «Обжигали, ошпаривали или клеймили его/ее» (36), «Угрожали ему/ей ножом или пистолетом» (38). «Давали своему ребенку наркотики или алкоголь, чтобы изменить его или ее поведение» (40). «Было ли за последний год такое, что Вашего ребенка трогал взрослый сексуальным образом» (45). «Было ли за последний год такое, что между Вашим ребенком и взрослым происходил половой акт?» (46). Особо хочется отметить два закрытых вопроса, связанных с сексуальным насилием. На вопросы родители реагировали негативно, сама форма подачи вопроса казалась недопустимой в отношении их ребенка. Объективно это связано с закрытостью русской семьи, с установкой «не выносить сор из избы» даже если в отношении их ребенка совершилось насилие.

Некоторые вопросы сложно сформулированы и нагружены, на наш взгляд, требуется их адаптация к этнолингвистическим особенностям российской популяции.

Отвечая на перечисленные вопросы, большая часть респондентов реагировала бурно негативно. Значительная часть родителей, условно их можно отнести к первой группе, давали комментарии, относительно *недопустимости* по отношению к ребенку даже написания такого вида физического наказания: «ужас какой-то», «что за чушь», «какое-то варварство», «просто кошмар», «очень агрессивно», «далеки от народа», «энциклопедия жестокости», «кто составлял вопросы, надо обратиться к психиатру». Другие отрицали сам факт такого наказания: «Вопросы ужасные! Хотя я и воспитываю сына одна, но чтоб так с ним обращаться... Хулиганит — я его ругаю и воспитываю словом, но не таким же образом» или «Мы с мужем ребенка не бьем, не унижаем и он у нас всегда сытый».

Можно констатировать, что данная категория родителей не допускает даже в мыслях таких форм наказания, в сознании эти виды наказаний ассоциируются с чем-то аномальным, далеким от реальности.

Возможно, это может быть объяснено с точки зрения разных родительских стереотипов физического наказания по отношению к детям, которые сформировались в нашей культуре и американской.

Вопрос «Клали перец чили, острый перец или острую еду в рот (чтобы вызвать боль» вызвал негодование, непонимание, что такой вид наказания может использоваться российскими родителями и др. Такие родители по нашим показателям имеют свой «арсенал» разновидностей наказания: шлепок, подзатыльник, ремень, наказание «в угол».

Вторая группа родителей в ходе выполнения опросника, предполагали, что «даже, если что-то есть в семье, неужели здравый человек ответит откровенно», т. е. часть родителей проецировали данные виды наказания на свой счет, но делиться этой информацией они не собираются, опасаясь быть вычисленными, несмотря на анонимность ответа. Поскольку тест проводился в группе родителей и расстояние между отвечающими было недостаточным, мы считаем, что это послужило неким барьером, блокировкой откровенного ответа.

Третья группа родителей комментируя вопросы, связанные с наказанием, признавались в жестоком отношении к ребенку, но при этом отмечали, что «я хоть и жестокая мама, но не до такой же степени».

На наш взгляд, данный опросник требует дальнейшей проработки, чтобы его можно было использовать для оценки распространенности насилия над российскими детьми.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Исаева О. М.* Разработка измерительных инструментов для оценки распространенности насилия над детьми. Материалы десятой международной научно-практической конференции «Система защиты детей от насилия: достижения и задачи развития» — Н. Новгород, 2010. — С. 47–49.

2. *Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. — СПб.: ООО Издательство «Речь», 2000. — 150 с.

3. *Эйдемиллер Э. Г.* Методы семейной диагностики и психотерапии. — М., 1996. — С. 6–19.

4. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: Коллективная монография / Под ред. Е. Н. Волковой — Н. Новгород, 2011.

5. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е. Н. Волковой. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 240 с.: ил. — (Детскому психологу). — кх-2 экз., чз1-1 экз.

6. *Dunne, M. P., Isaeva O., et al* ISPCAN Child Abuse Screening Tools Retrospective version (ICAST-R): Delphi study and field testing in seven countries. *Child Abuse & Neglect* Volume 33, Issue 11, November 2009, Pages 815–825. Special Issue on the 20th Anniversary of the U. N. Convention on the Rights of the Child (CRC), 1989–2009 (Part 1)

И. А. Конева

Особенности представлений о семье в позднем юношеском возрасте

Поздняя юность — период начала взрослой жизни, время надежд и, иногда, разочарований, грандиозных планов и первых попыток их осуществления. Социальная ситуация развития в поздней юности

характеризуется тем, молодые люди начинают строить планы по созданию собственной семьи: определяются с тем, каким хотели бы видеть своего партнера, зачем вступать в брак, чего ждать от семейной жизни, какие обязанности налагает супружество.

Особенности общения молодежи, ухаживания, проявления чувств и вступления в брак постоянно изменялись. Сейчас изменился и процесс выбора супруга, и отношение к браку в целом. Учитывая это, нам представилось интересным изучение представлений современной молодежи о семье.

Необходимость подобного исследования связана и с тем, что, с одной стороны, в психолого-педагогической науке накоплен большой объем теоретико-эмпирических знаний о современной семье (Т. В. Андреева, Л. Б. Шнейдер, А. Я. Варга, Н. Н. Обозов, В. Н. Дружинин, Ю. Е. Алешина, Е. Т. Соколова, Л. Я. Гозман, А. С. Спиваковская, А. В. Черников, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, В. Сатир, К. А. Витакер, У. Ф. Харли и др.), а с другой — мало сведений о том, как образ семьи представлен в сознании молодых людей.

Обобщая результаты проведенного нами исследования особенностей представлений о семье в позднем юношеском возрасте, можно сделать выводы.

1. Положительные ожидания и надежды юношей и девушек в позднем юношеском возрасте, возлагаемые на брак, лежат, в большинстве своем, в области чувств и эмоций: забота, эмоциональная поддержка близким человеком; эмоциональная поддержка, забота о близком человеке; возможность любить и возможность быть любимым (ой). Но также наиболее значимыми положительными сторонами семейной жизни для них являются: возможность иметь детей и самостоятельность, независимость от родителей. Отрицательные стороны семейной жизни в большинстве своем имеют рациональную природу: обыденность; зависимость от супруга (супруги); расширение круга обязанностей; меньше времени на самореализацию; повышение ответственности; выполнение бытовых обязанностей. Также наиболее значимыми отрицательными сторонами семейной жизни для них становятся конфликты (из-за распределения бытовых обязанностей, финансов, неудовлетворенных эмоциональных потребностей и т. п.).

2. Юноши и девушки из полных семей в большей степени ориентированы на создание традиционной семьи и на традиционное разде-

ление обязанностей на мужские и женские (женские — воспитатель, «хозяйка», «психотерапевт»; мужские — в целом глава семьи, ответственный за материальное обеспечение семьи, сексуальный партнер), юноши и девушки из неполных семей в большей степени ориентированы на создание псевдоэгалитарной семьи (отсутствие главы семьи, но мужу отводится роль ответственного за материальное обеспечение семьи, а жене — роль «хозяйки»).

3. В представлениях большинства юношей позднего юношеского возраста наиболее распространенными возможными мотивами создания семьи являются: стремление проявить заботу о близком человеке; любовь; необходимость в связи со скорым рождением ребенка; желание иметь детей; потребность в постоянных сексуальных отношениях; желание почувствовать свою самостоятельность и потребность во взаимопонимании, психологической поддержке, защите. В представлениях девушек позднего юношеского возраста возможными мотивами вступления в брак становятся: потребность во взаимопонимании, психологической поддержке, защите; любовь; стремление проявить заботу о близком человеке; желание иметь детей; потребность в постоянных сексуальных отношениях и необходимость в связи со скорым рождением ребенка.

С учетом полученных результатов и возрастных особенностей процесса становления представлений о семье нам удалось выделить возможные направления работы по оптимизации формирования представлений о семье, начиная с подросткового возраста.

1. В первую очередь, необходимо формировать у юношей и девушек понимание ценности семьи. Необходимо обсудить с ними важнейшие вопросы: «Зачем человеку семья? Что она дает в жизни?». Важно, чтобы в ходе обсуждения этих вопросов они поняли, что семья нужна, чтобы: было на кого опереться; было с кем посоветоваться; был кто-то рядом, чьим мнением дорожат; был кто-то, кто не оставит в беде; был кто-то, с кем по-настоящему хорошо; был рядом кто-то, кто разделяет такие же ценности; был кто-то, с кем можно радоваться успехам; был кто-то рядом, кому можно доверять; был рядом кто-то, кто в трудную минуту поддержит и защитит; был кто-то, кто смотрит на вещи сходным образом; был рядом кто-то, кто уравновешивал бы слабости.

2. Надо постараться создать у юношей и девушек правильное

понимание соотношения любви и брака и роли этого прекрасного чувства в семейной жизни. Нужно рассказать им о том, что любовь позитивно влияет на стабильность брака только в том случае, если она подлинна и всегда подкрепляется деятельным выражением. Если люди действительно любили друг друга, то даже по истечении долгих лет совместной жизни, сохраняются взаимная симпатия и уважение. Поэтому нельзя думать, что время неизбежно убивает самые нежные чувства. Но в тоже время необходимо объяснить, что любовь не должна быть единственной наивысшей ценностью при создании семьи. Так как если ожидание любви становится первостепенным мотивом брака, то основной смысл семейной жизни с ее заботами, уходом за детьми, совместным ведением хозяйства и т. п. сводится к гибели этих романтических иллюзий, что приводит и к разрушению брака.

3. Необходимо развивать у юношей и девушек реалистичные представления о возможном (ой) супруге. Нужно обратить их внимание на то, что идеальных людей не бывает и поэтому нельзя требовать от партнера безупречности.

4. Важно развивать у юношей и девушек позитивные установки на детей, формировать своеобразную «детоцентричность», как положительное отношение к роли детей в жизни человека, предполагающее устойчивую ориентацию на рождение детей в собственной семье. [36. С. 76]

5. Юношам и девушкам необходимо показать, что одним из наиболее важных вопросов проектирования будущей семейной жизни, является определение уклада своей будущей семьи и формирование представлений о распределении семейных ролей.

6. Возможно проведение дополнительных занятий с детьми из неполных семей по вопросу определения семейного уклада и распределения ролей. Важно обратить их внимание на то, что создание действительно эгалитарного союза является очень сложным делом, предполагающим, во-первых, тщательное описание прав и обязанностей супругов, во-вторых, очень высокую культуру общения, уважение личности другого, доверительность в отношениях.

7. Необходимо акцентировать внимание юношей и девушек на положительных сторонах семейной жизни. Нужно обязательно подчеркнуть, что, конечно, в семейной жизни возникают определенные проблемы и трудности, но все они разрешимы при правильной

организации общения между супругами, при взаимном уважении и доверии и не стоит их бояться, просто важно научиться их преодолевать.

8. Важно объяснить юношам и девушкам, что большая часть семейных конфликтов возникает из-за расхождения представлений супругов о важнейших семейных ценностях. Необходимо обратить их внимание на то, что семейные ценности мужчин и женщин сильно различаются, а для семьи важно их согласование. Поэтому при создании семьи, в первую очередь, необходимо обсудить с партнером, что является важным и второстепенным в семейной жизни, какие семейные функции должны стать основополагающими в их собственной семье.

9. Юношам и девушкам нужно показать, что сильно различаются потребности мужчин и потребности женщин, удовлетворение которых они ожидают в браке. Если для женщин, в первую очередь, это эмоционально-психологические потребности, то для мужчин на первом месте стоит активная забота жены (по сути, хозяйственная поддержка). Это обязательно необходимо учитывать в своей будущей семейной жизни. Важно отметить, что наряду с различиями в брачно-семейных потребностях явно проявляется и общечеловеческое сходство: супругам обоего пола важно, чтобы их принимали, любили и заботились, чтобы их супруг (супруга) были хорошим отцом (матерью).

10. Необходимо рассказать юношам и девушкам, что в настоящее время часто мотивы вступления в брак приближаются к мотивам заключения брака в дисфункциональных семьях, семьях не удовлетворенных своими семейными отношениями, это: вступление в брак по необходимости в связи с внебрачной беременностью невесты и бегство от родителей. Важно отметить, что для создания гармоничной и прочной семьи необходимо сочетание нескольких позитивных мотивов, например: любовь, желание иметь детей и желание проявлять заботу о близком человеке.

Для формирования представлений о семье, кроме беседы, дискуссии, можно использовать и различные тренинговые упражнения.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Алешина Ю. Е., Волович А. С.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. — 1991. — № 4. — С. 74—82.

2. Андреева Т. В. Психология современной семьи. Монография. — СПб.: Речь, 2005. — 436 с.

3. Ковалев С. В. Психология современной семьи: Информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни». Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 208 с. — (Психол. наука — школе).

А. В. Орлов, Е. Н. Башук

Зависимость трудовой мотивации работников от их отношения к непосредственному руководителю

Анализ теории и практики управления показывает, что трудовая мотивация является одним из важнейших факторов, влияющих на результативность труда. Однако проявления трудовой мотивации различны у сотрудников. Знание специфики мотивов того или иного работника позволяет выработать индивидуальную стратегию стимулирования труда, чтобы отдача от его действий была максимальной. От успешного решения проблемы мотивации персонала во многом зависят повышение эффективности производства, успешность организации. В то же время факторы, влияющие на трудовую мотивацию, изучены недостаточно. В частности неясным является вопрос о роли личностных и социально-психологических характеристик работников в проявлении у них трудовой мотивации. Цель данного исследования — изучить связь трудовой мотивации с отношением работников к организации, коллегам и непосредственному руководителю.

Исследование проводилось на группе работников разных организаций и разных профессий (менеджеры, продавцы, рабочие, инженеры, кладовщики, торговые агенты, учителя, воспитатели, официанты, специалисты экономических и юридических отделов организаций, офисные работники и др.) не знакомых друг с другом, общим количеством 67 человек. Трудовую мотивацию оценивали с помощью методики «Оценка мотивационной готовности».

Трудовая мотивация работников, удовлетворенность работой и

трудовым коллективом, лояльность организации проявлялись на среднем уровне, соответствовали среднестатистической норме. Отношения в рабочих коллективах, как правило, хорошие. Наблюдалась готовность к рациональному, эмоциональному и поведенческому сближению с коллегами и клиентами. Для большинства респондентов характерны стремление к взаимопониманию, взаимной поддержке. Сближение с непосредственными руководителями также положительное и соответствует нормальным отношениям. Можно отметить достоверно ($p < 0,05$) большую готовность к сближению с непосредственным руководителем, чем руководителем организации, что объясняется более частыми контактами и лучшей осведомленностью друг о друге. Терпимость к недостаткам непосредственного руководителя и руководителя организации приблизительно равны.

В данном исследовании мы изучали влияние на трудовую мотивацию восприятия себя и своего непосредственного руководителя, что оценивали с помощью методики «Личностный дифференциал», которая предусматривает самооценку или оценку кого-либо по трем параметрам: 1) «оценка», под которой подразумевается общая привлекательность; 2) «сила», т. е. наличие волевых качеств, целеустремленности, упорства и т. д.; 3) «активность», которая характеризует общую активность, энергичность, мобильность человека.

Установлены достоверные ($p < 0,05$) положительные связи между самооценкой личности и трудовой мотивацией. Наличие волевых качеств и высокая активность работников положительно влияют на стремление делать работу качественно, готовность следовать требованиям, т. е. ответственности работника, наличие интереса и позитивных эмоций в отношении работы, готовности к инновациям и общей мотивированности. Соответствующие коэффициенты корреляции достоверны ($p < 0,05$).

Установлено, что восприятие работниками личности непосредственного руководителя сказывается на их трудовой мотивации. При этом, чем лучше человек относится к своему непосредственному руководителю, тем выше его интерес к работе, больше позитивных эмоций в отношении своего труда и в целом выше общий уровень мотивированности. Об этом говорят достоверные ($p < 0,05$) коэффициенты корреляции по соответствующим характеристикам. Привлекательность руководителя (фактор «оценка») положительно связана

с мотивационной ответственностью (коэффициент корреляции равен 0,93 ($p < 0,05$)). Это говорит о том, что чем лучше воспринимается личность руководителя подчиненными, тем более ответственно они стремятся работать. Волевые качества руководителя и его активность положительно сказываются на интересе к работе, качестве труда и общей мотивированности его подчиненных.

Также мы исследовали связи между отношением работников к своему руководителю и проявлениями ими трудовой мотивации. Отношение к руководителю оценивалось с помощью методики «Шкала отношения», которая предполагает оценку 5 основных характеристик: 1) понимание со стороны непосредственного руководителя, 2) близость с непосредственным руководителем, 3) авторитет непосредственного руководителя, 4) готовность подчинение непосредственному руководителю, 5) стремление упрочения отношений с непосредственным руководителем.

Установлены положительные ($p < 0,05$) достоверные корреляционные связи между отношением работников к руководителю и их трудовой мотивацией. Чем лучше отношение к руководителю, тем выше мотивационная ответственность, наличие интереса и позитивных эмоций, готовность к социальному взаимодействию с коллегами для осуществления своей профессиональной деятельности и стремление упорядочить, регламентировать свой труд, тем самым сделать его более эффективным. Позитивные отношения с руководителем, понимание с его стороны, близость, наличие авторитета способствуют более высокой мотивированности работников.

Отношения работников к коллективу определяли с помощью методики Фидлера, которая показывает оценку работниками психологической атмосферы в своей группе. Удовлетворенность коллективом положительно влияет на трудовую мотивацию. Об этом свидетельствуют достоверные корреляционные связи данной характеристики с ответственностью работников, готовностью прилагать дополнительные усилия для улучшения качества труда, наличием интереса к ней, готовностью к изменениям в своей работе для улучшения ее эффективности и в целом с общей мотивированностью.

По методике «Сравнительная шкала толерантности» оценивали стремление к сближению работников с коллегами, клиентами, непосредственным руководителем и руководителем организации. Оно

выражается в готовности контактировать, взаимодействовать, проявлении эмпатии, сочувствия, желании понять и принять. Установлено, что выраженное стремление к межличностному взаимодействию в целом положительно влияет на трудовую мотивацию, о чем свидетельствуют достоверные ($p < 0,05$) положительные коэффициенты корреляции.

При этом сближение с коллегами в основном положительно сказывается на проявлении ответственности у работников и готовности к социальному взаимодействию. Стремление к сближению с непосредственным руководителем коррелирует с готовностью к социальному взаимодействию, готовностью прилагать дополнительные усилия в работе, повышению качества работы, готовности следовать требованиям, готовность к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, стремлением к эффективной организации процесса своего труда, чего не наблюдается в отношении коллег. То есть у работников, стремящихся к сближению с руководителем, более выражена трудовая мотивация. Причем у тех работников, которые стремятся к сближению с коллегами, но не руководством, мотивированность проявляется слабее.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что чем лучше отношения с руководителем, тем выше мотивация подчиненных. В целом позитивные отношения с руководителем, понимание с его стороны, близость с ним, наличие его авторитета способствуют более высокой мотивированности работников.

Э. Н. Романова

Особенности личностного развития современного подростка с позиции духовно-нравственного воспитания

Тезисы: подростковый возраст, личностное развитие, нравственное формирование, ценностные ориентации.

Важнейшей психологической характеристикой подросткового возраста является интенсивное нравственное формирование личности,

формирование нравственного сознания, овладение морально-этическими нормами поведения. В подростковом возрасте происходит не только физическое созревание, но и заметное созревание личности, которое осуществляется под влиянием окружающей действительности, в процессе учебно-воспитательной работы школы, под руководством воспитателей и коллектива.

С конца 80-х годов в российском обществе, особенно среди молодежи, началось резкое снижение ценностей духовной культуры [1].

Результаты проведенных в НИИ комплексных социальных исследований Санкт-Петербургского университета в 1989—1993 гг. свидетельствуют о том, что «...ценности познания, искусства, творчества не имеют высокого престижа даже среди студентов». Налицо отчуждение широких масс молодежи от ценностей мировой и отечественной культуры. Общий упадок культуры признают около 85 % молодых людей, а среди творческой молодежи — 96 % [2].

По сравнению с детьми 80—90-х гг. современные подростки, весьма самостоятельны. Но при этом они далеко не всегда идентифицируют себя с коллективом, обществом, отдавая предпочтение индивидуальному достижению цели. Вместе с тем современные подростки живут в более агрессивной социальной среде. Большие возможности, обилие информации, огромный выбор материальных ценностей, заставляет подростков искать пути достижения желаемого и не всегда желание достижения материальных благ идет с параллельным формированием духовных ценностей. Тем более, что в России начала 21 века система духовных ценностей не сформирована, старые приоритеты разрушены, а новые не созданы, попытка же замены их иностранным мировоззрением не находит отклика у большинства населения.

Несмотря на сложности современного социума непреложными для становления личности остаются вечные ценности любви, дружбы и т. д.

Чем старше подросток, тем резче проявляется стремление к выражению собственной индивидуальности.

Ф. Дольто [3] подчеркивает, что подростковый возраст — это период «крайней ранимости», от которой подростки защищаются либо депрессией, либо негативом, который еще больше усиливает их слабость».

Сегодня молодые люди уже после одиннадцати лет хорошо зна-

ют, что такое состояние депрессии. Они преодолевают их с помощью приступов беспричинной агрессии. В моменты таких «кризисов» подросток отрицает все законы, потому что каждый, кто, по его мнению, представляет закон, мешает его существованию, его жизни.

Это хрупкий возраст, но в то же время замечательный, поскольку подросток реагирует на все хорошее, что для него делается. Правда, подростки не демонстрируют эту реакцию сразу. Взрослому бывает немного обидно, если он не видит никакого эффекта тут же, непосредственно.

Когда подростков несколько человек, они зачастую старшего ни в грош не ставят, но, когда они оказываются с учителем один на один, мнение того становится для них чрезвычайно важным [3].

По данным многочисленных исследований и опросов, для подростков нетипичны ни личностные кризисы, ни крах «Я-концепции», ни тенденции к отказу от ранее приобретенных ценностей и привязанностей. Им свойственно стремление к консолидации своей идентичности, характеризующейся сосредоточенностью на своем «Я», отсутствием противоречивых установок и в целом отказом от любых форм психологического риска. Они сохраняют также сильную привязанность к родителям и не стремятся к излишней самостоятельности в мировоззрении, социальных и политических установках. Поэтому сейчас все больше говорят о том, что период «бури и натиска» — в большей степени проекция взрослых фантазий на отрочество, чем реальность, и связывают традиционные описания отрочества с тем, что они были выполнены на невротичных, неблагополучных подростках, несовершеннолетних правонарушителях и клиентах психологов и психиатров.

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста. Так, «отцом подросткового возраста» принято называть С. Холла [4], поскольку именно он впервые в 1904 г. предложил концепцию данного возраста и очертил круг связанных с ним проблем.

С. Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Это промежуточная стадия между детством — эпохой охоты и собирательства, и взрослым состоянием — эпохой развитой цивилизации. Она воспроизводит эпоху хаоса, когда животные, антропоидные, полувар-

варские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни. Его представление о «бунтующем» отрочестве, насыщенном стрессами и конфликтами, в котором доминируют нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует закон контрастов, глубоко вошло не только в психологию, но и в культуру.

Также для современного этапа развития в рамках психоанализа пубертатный расцвет связан с неизбежным возрождением конфликтов эдипова комплекса; с наступлением отрочества активизируются все проблемы, отражающие кровосмесительные влечения к родителю противоположного пола. Чтобы восстановить равновесие и отношение к родительским образам, «перевернутые» этим отходом к периоду эдипова комплекса, подросток в целях самоутверждения вынужден отказаться от идентификации с родителями.

Для современного подростка характерно разнообразие интересов и подходов не только в осознании себя как личности, но и в мироощущении через призму образовательных дисциплин, не исключая при этом личный опыт, что при правильном воспитании может оказать серьезное влияние на развитие его способностей и склонностей. Знания подростка углубляются, он начинает изучать научные дисциплины, у него появляется повышенный интерес к отдельным предметам.

В 12—13 лет появляется интерес к собственной жизни, к качествам своей личности. Этот интерес значительно возрастает в юношеском возрасте. Первоначально суждения подростка о себе в значительной степени повторяют суждения о нем других людей. На вопрос «Откуда ты знаешь о чертах своего характера?» подростки прямо отвечают, что они знают о своих качествах от родителей, учителей, товарищей, но позднее начинают замечать их и сами. Все же они раньше начинают оценивать других людей, чем самих себя.

В оценке других подростки часто допускают некоторую поспешность и категоричность. Так, они часто оценивают людей по их отдельным поступкам или качествам, распространяя эту оценку на личность в целом. В результате во многих случаях выносятся неверные суждения о достоинствах человека, его положительных и отрицательных качествах. Суждения подростков не всегда бывают объективными. Например, они говорят о грубости или скрытности товарищей, но не замечают этого за собой. Далеко не все подрост-

ки самокритичны, отличаются умением честно и открыто признавать свои ошибки.

В течение этого периода — отмечает Д. И. Фельдштейн, — ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и самому себе (первая фаза подросткового возраста — 12—15 лет) и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь (вторая фаза подросткового возраста — 15—17 лет; ее часто называют периодом ранней юности). [5]

Переходный возраст, по В. Штерну [6], характеризуется не только особой направленностью мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особым образом действий. Он называет его «серьезной игрой» и описывает как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого. Примерами таких игр могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, петтинг, мечтательное поклонение), выбор профессии и подготовка к ней, занятия спортом и участие в юношеских организациях.

Л. С. Выготский [4] центральным и специфическим новообразованием отрочества считал чувство взрослости — возникающее представление о себе как уже не ребенке. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться. Своеобразие заключается и в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но полноценной взрослости еще нет, хотя появляется потребность в признании ее окружающими.

Основой чувства взрослости является как осознание физиологических сдвигов в собственном организме, так и субъективное переживание социальных изменений (в частности, в отношениях с родителями). Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям, миру и определяет содержание его социальной активности, особенности внутренней жизни. Специфическая социальная активность подростка состоит в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и образцов поведения взрослых, что определяет новые сферы его интересов.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что в подростковом возрасте начинает формироваться устойчивый круг интересов, который является психологической базой ценностных ориентаций подростков. Происходит переключение интересов с частного и

конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросу мировоззрения, религии, морали и этики. Развивается интерес к собственным психологическим переживаниям и переживаниям других людей. Чаще всего, период перехода от подросткового к юношескому возрасту приходится на старшие классы школы и поэтому переход от детства к взрослости и связанная с ним необходимость самоопределения и выбора жизненного пути после окончания школы осложняется тем, что для старшеклассников остается актуальным проблема формирования самосознания (центрального новообразования подросткового возраста).

Важнейшими детерминантами процесса формирования личности старшеклассника и студента, регулирующими процесс включения его в социум и содержание системы его ценностных ориентаций, являются потребность в общении и потребность в обособлении.

Общение в этот период приобретает ряд специфических черт: расширение круга контактных групп, в которые включается молодой человек, и в тоже время, большая избирательность в общении, которая проявляется в частности, в четкой дифференциации групп общения на товарищеские, с достаточно широким составом членов и ограниченной интенсивностью общения внутри них, и дружеские, с которыми студенты идентифицирует себя и которые они стремятся использовать как стандарт для самооценки и как источник ценности.

Говоря о нравственном развитии подростка и его ценностных ориентаций нужно отметить, что данный возраст характеризуется противоречием между некритическим усвоением групповых моральных норм и стремлением обсуждать простые, порой достаточно второстепенные правила, определенный максимализм требований, сдвиг оценки отдельного поступка на личность в целом.

В современных условиях, когда рухнуло прежнее мировоззрение, когда все отрицают и разрушают, когда уничтожаются природа и культура, процветают насилие и преступность, подросток оказывается перед трудным выбором.

Он не видит идеала, кумира, утрачены идеалы старшего поколения, а преступность и насилие возводятся в идеал.

В этот же период идет и нравственное развитие, формируются убеждения подростка. И чаще всего убеждения не совпадают с общественным мнением. Сегодня, когда в России является тенденция

вслед за так называемыми развитыми странами к превращению в общество потребления, потребительские аппетиты подростков несказанно возрастают.

Современный подросток попадает в большей мере под внушающее воздействие побуждающей рекламы, порабоощающей вещной потребности.

В современном мире вещи могут стать растлителем подростков по многим причинам:

- 1) став основной ценностью, побуждающей мотивацию и представления о полноте жизни;
- 2) став фетишем, превращающим в раба вещей,
- 3) поставив в зависимость от дарителей и побудив тем самым к зависти и агрессии.

На развитие и формирование ценностных ориентации личности также влияет целый ряд внешних и внутренних факторов.

К внешним факторам можно отнести элементы микросреды (группы членства, референтные группы и их ценности) и макросреды (традиционная система общечеловеческих ценностей, социальных ролей, средства масс-медиа, социальные институты и т. д.).

К внутренним факторам можно отнести возраст, пол, особенности темперамента, задатки, способности, ведущие внутрисубъектные потребности, уровень развития самосознания (Райе, 2000 [10]).

Таким образом, формирование системы ценностных ориентаций личности является для различных исследователей предметом пристального внимания и разнопланового изучения. Исследование подобных вопросов особое значение приобретает в юношеском возрасте, поскольку именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их функционирование как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Гапонова, С. А. Ценностно-мотивационные особенности студентов и тенденции их динамики / С. А. Гапонова, Н. А. Мартынова // Акмеология. — 2005. — № 4. — С. 78—85.

2. Лутовинов, В., Радионов, Е. Современная молодежь: основ-

ные ценности, позиции, ориентиры http://www.rau.su/observer/N09_97/007.htm

3. *Дольто, Ф.* На стороне подростка / Франсуаза Дольто; [перевод с фр. А. К. Борисовой; предисл. М. М. Безруких]. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. — 423, [1] с. — (Серия «Авторитетные детские психологи»).

4. *Выготский, Л. С.* Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. — Серия 14. — Психология. — 1991. — № 4. — С. 5—18.

5. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. — М., 1989. — 208 с.

6. *Штерн, В.* Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М., 1986. — С. 186—198.

7. *Райе, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб., Питер, 2000. — 656 с.

М. В. Тимкова

Психолого-педагогические основы деятельностной педагогики и исследовательская деятельность младших школьников

С введением федеральных государственных образовательных стандартов в образовательную практику окончательно вошел термин «деятельность». Ученые, практики все чаще используют в своей лексике такие слова как «деятельность», «учебная деятельность», «учебная задача» и т. п. Все больше ведется дискуссий относительно «деятельностного подхода» в образовании. Однако надо ясно понимать, что не всякая активность человека может быть названа деятельностью. Активность только в том случае является деятельностью, если она приводит к существенному преобразованию ситуации, предмета, осознанию чего-то нового.

Основная особенность деятельностной педагогики — создать условия для развития обучающегося и педагога.

Однако сколько лет существует наше образование, столько лет решаются вопросы соотношения обучения и развития.

В настоящее время есть все условия и основания для реализации идей нового стандарта и для развития деятельностной педагогики в массовой начальной школе.

К таким основаниям относятся, во-первых, теория возрастной периодизации, разработанная Д. Б. Элькониным; во-вторых, теория учебной деятельности, психологические контуры которой были очерчены Д. Б. Элькониным и доведены до уровня целостной системы В. В. Давыдовым и В. В. Репкиным; в-третьих, теория развивающего обучения, разработанная В. В. Давыдовым.

Согласно положениям отечественной психологии деятельности Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина способности человека развиваются в соответствующей деятельности и вне ее формироваться не могут.

Дети, начиная с младшего школьного возраста, способны не просто воспринимать и осмысливать информацию, например учебный материал и т. д., но и вступать в диалог, ставить конкретные цели, анализировать способы своей деятельности и благодаря этому самостоятельно исследовать проблему и творчески преобразовывать информацию. П. И. Пидкасистый утверждал, что «главный признак самостоятельной деятельности — это управление этой деятельностью со стороны ученика» [5. С. 240].

В соответствие с положениями личностно-ориентированного подхода к образованию необходимо учитывать способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и опыт ребенка, его возможности в изучении и усвоении научных знаний, определенных содержанием различных областей его интересов.

МБОУ СОШ № 2 им. А. С. Пушкина — старейшая в г. Арзамасе Нижегородской области. Учреждение реализует УМК Школа России, УМК Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, УМК Гармония. С 01. 09. 2010 г. школа является областной опытно-экспериментальной площадкой по теме «Исследовательская деятельность младших школьников средствами информационно-коммуникативных технологий» под руководством И. Н. Моховой, старшего преподавателя кафедры начального образования ГОУ ДПО НИРО.

Актуальность опытно-экспериментальной работы обусловлена

необходимостью и целесообразностью именно в начальной школе организовать систему практико-ориентированных занятий по ознакомлению детей с основами исследовательской деятельности и возможностями использования в этих целях средств информационных технологий. От этого во многом зависит успешность дальнейшего само-развития личности обучающегося [6. С. 208].

Проблема формирования исследовательских умений у младших школьников становится еще более актуальной в современных условиях в связи с введением ФГОС. Особое внимание в нем уделяется способности ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта через овладение элементами компьютерной грамотности, развитию исследовательских способностей детей на основе использования средств информационных технологий. Грамотное применение информационно-коммуникативных технологий является одним из важных элементов формирования универсальных учебных действий обучающихся на ступени начального общего образования.

Параллельно с формированием исследовательской культуры учащихся младших классов, происходит их подготовка к самостоятельной исследовательской деятельности в средней школе в соответствии с требованиями ФГОС.

Цель опытно-экспериментальной работы: овладение младшими школьниками основами исследовательской деятельности с использованием информационных технологий.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

– ознакомление младших школьников с общими способами исследовательской деятельности в ее различных аспектах;

– формирование информационной компетентности и потребности использования информационных технологий в процессе приобретения новых знаний и способов их получения путем самообразования;

– формирование метапредметных универсальных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных) через исследовательскую деятельность;

– развитие навыков продуктивного взаимодействия и сотрудничества в процессе решения исследовательских задач;

- развитие творческих и интеллектуальных способностей детей с использованием информационных технологий;
- создание условий для личностного роста школьника.

Основой для классификации и характеристики принципов построения опытно-экспериментальной работы считаю работы В. В. Давыдова.

В школе сложилась следующая структура деятельности педагогического и ученических коллективов в организации учебных исследований школьников, которую можно представить в таблице по трем этапам процесса.

Ученик	Учитель	Педколлектив (педсовет, творческая группа, методическое объединение)
Индивидуально выбирает тему	Мотивирует запрос	Определяет концептуальные идеи развития учреждения, мотивирует исследовательскую деятельность учащихся в школе
Выполняет исследование	Обучает способам исследовательской деятельности, консультирует	Планирует и организует работу учителей по педагогическому руководству учебными исследованиями школьников
Устраняет недостатки в исследовательском проекте, представляет работу	Анализирует проект, дает рекомендации	Анализирует состояние исследовательской работы учебного заведения, принимает решение

В основу опытно-экспериментальной работы положен системно-деятельностный подход.

Опытно-экспериментальная работа направлена на формирование у учащихся определенных исследовательских умений через организацию различных видов деятельности с разным уровнем самостоятельности.

В соответствии с возрастными особенностями учащихся серьезная подготовка к самостоятельной исследовательской работе проводится в игровой форме. На каждом возрастном этапе предусма-

тривается применение диагностических заданий, проведение в ходе занятий квазиисследовательской работы (1–2-й класс), простейших исследований (3–4-й класс) с разной степенью самостоятельности и фиксацией результатов в форме портфолио. Занятия строятся на деятельной основе, проводятся в виде интеллектуально-творческих мастерских.

Практическая деятельность осуществляется через решение задач проблемно-поискового характера, постановку опытов, моделирование, создание собственных проблемных задач. Метод контроля и самоконтроля включает оценивание ребенком успехов группы, а также оценку собственных успехов. Предусматривается работа с портфолио достижений, что создает положительный эмоциональный фон для работы учащихся. Успешно осуществлять исследовательскую деятельность позволяет создание разнообразных вариантов алгоритмов, памяток, моделей и т. д., которые преобразуются по мере приобретения нового исследовательского опыта.

Создание целостной педагогической технологии в образовании на основе деятельностной педагогики позволяет:

– изменить предметное содержание, направив его на поиск обобщенных способов действия в учебных предметах через построение системы научных понятий, что позволит уйти от большого количества частных фактов информации, которыми изобилует большинство современных традиционных программ. Освоение обобщенных способов действия позволяет научиться решать большой круг частных проблем (конкретных) задач за более короткий отрезок учебного времени;

– уйти от репродуктивного способа обучения и перейти к задачному принципу построения обучения и учения младших школьников;

– перейти на другой (кооперационный) тип отношений между участниками образовательного процесса. Деятельность в условиях кооперации позволяет выйти на более высокий уровень результативности и продуктивности учебного процесса, формирует более дружественную, доброжелательную обстановку в классе, повышает самооценку и коммуникативную компетентность школьников.

Принятый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования способствует введению деятельностной педагогики в массовую практики.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Алексеев, Н. Г.* Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, Л. Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. — 2001. — № 1.

2. *Асмолов, А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. — 3-е изд. / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова — М.: Просвещение, 2011.

3. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М., 1991.

4. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.:ИНТОР, 1996.

5. *Пидкасистый, П. С.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. — М.:Педагогика, 1998.

6. *Савенков, А. И.* Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. — Самара: Учебная литература, 2007.

И. В. Торгашева, Л. В. Кузнецова

К вопросу о школьной тревожности

Школьная тревожность — это одна из типичных проблем, с которыми сталкивается школьный психолог. Особое внимание она привлекает потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия. Как и у любого другого явления в основе возникновения любого вида тревожности должны лежать определенного рода причины, согласно современным исследованиям, существует несколько источников тревоги [3. С. 12].

1. Тревога из-за потенциального физического вреда. Страх собак, машин, детей, которые старше.

2. Тревога из-за потери любви. Болезненное переживание школь-

ных неудач из-за боязни лишиться родительской любви и поддержки.

3. Тревога вследствие чувства вины. Переживание самоунижения, досады на себя, оценкой себя как недостойного.

4. Тревога из-за неспособности овладеть ситуацией. Новые, постоянно меняющиеся условия, различные требования, вызывают субъективное ощущение бессилия, невозможности что-то сделать, как-то отреагировать.

5. Тревога в состоянии фрустрации. Жесткие рамки и ограничения, которые применяют взрослые в ходе обучения и воспитания, запреты и условия могут спровоцировать рост тревожности.

Помимо вышеперечисленных существует так же ряд психологических причин устойчивой тревожности в школьном возрасте, к которым относятся — сложности, возникшие в период прохождения возрастного кризиса; авторитарность и чрезмерная требовательность взрослых, педагогов и родителей; трудности общения со взрослыми и сверстниками; индивидуальные особенности ребенка; черты характера, способствующие возникновению неадекватной самооценки; стрессовые или аффективные ситуации, пережитые ребенком; трудности в обучении.

Но стоит так же отметить, что причины психологического неблагополучия ребенка в школе могут быть весьма разнообразны. Основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. Нежелание ходить в школу чаще всего возникает из-за недостаточной школьной мотивации, однако свидетельствует о том, что ребенок чувствует себя в школе дискомфортно [2 С. 43].

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций — ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды. Согласно исследованиям в области возрастнo-специфических причин школьной тревожности, самыми благоприятными периодами обучения являются 2, 3-й и 6, 7, 8-ой классы, так как именно в эти периоды наблюдается наиболее стабильная социально-педагогическая ситуация. Это обусловлено тем, что след-

ствии изменения возрастных задач учащиеся остальных классов вынуждены сталкиваться с такими явлениями, как смена ролевого взаимодействия с педагогом, освоение приемов учебной деятельности — в 1-м классе, смена ведущего вида деятельности с учебной на интимно-личностные отношения со сверстниками, освоение новой системы организации учебного процесса — в 5-м классе, и первичное профессиональное ориентирование и личностное самоопределение — в старших классах. Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что на протяжении всего обучения в школе можно выделить две «зоны плато», где уровень школьной тревожности будет существенно ниже и стабильнее, нежели в остальные года обучения [4. С. 25].

Как показало проведенное нами исследование, существует прямая зависимость между чрезмерно завышенным уровнем школьной тревожности учеников с 6 по 8 класс при наличии у постоянно преподающих им учителей определенных личностных качеств. При прохождении теста Филлипса [4. С. 68] тестируемая группа показала резкий скачок в верх по шкале «проблемы и страхи в отношениях с учителями». При повторном исследовании удалось выявить характеристики «лучшего» и «худшего» педагога по мнению самих учеников.

Ф. Н. Гоноболин дает следующие свойства личности, структура которых, по его мнению, и составляет собственно педагогические способности [1. С. 186.]:

- способность делать учебный материал доступным;
- творчество в работе;
- педагогически-волевое влияние на учащихся;
- способность организовать коллектив учащихся;
- интерес и любовь к детям;
- содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность;
- педагогический такт;
- способность связать учебный предмет с жизнью;
- наблюдательность;
- педагогическая требовательность.

Наблюдения показывают, что наиболее важным качеством учителя является способность делать материал доступным ученику изла-

гать его доходчиво и просто. Очень важной является также способность понимать ученика, его психологию, возможность посмотреть на предмет глазами ученика[5. С. 225].

Что примечательно, при опросе сами школьники дали точно такой же ответ на вопрос, «какой учитель был бы предпочтительнее всего?». Среди качеств, представляемых «идеальными» для учителя были — доброта, оптимизм, чувство юмора, интерес и любовь к детям, умение грамотно изложить материал, хорошее знание своего предмета. Из полученных в ходе опроса данных так же было выделено 5 категорий личностных качеств педагога, вызывающих у школьников признаки тревожности: 1) ярко выраженные холерические черты; 2) отрицательная модель поведения; 3) профессиональная некомпетентность; 4) неэстетический внешний вид; 5) отсутствие сангвинистических черт.

Рассмотрим эти характеристики более подробно:

1) Особенность личности, представляющая собой утрированное проявление холерического темперамента, к которым относятся — крикливость, агрессивная жестикуляция, крайняя степень нескритичности мышления, эмоциональная нестабильность.

2) Характеристика используемой модели общественного поведения, проявляющаяся набором качеств, создающих в глазах школьников резко отрицательный образ, например — курение, употребление спиртного или упоминания об этом, нецензурная брань или любые другие оскорбления.

3) Отсутствие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в сфере преподавания, незнание учебного материала, непедagogическое обращение с учениками.

4) Типологическое эстетическое понятие, включающее биологические, физиологические и стилистические особенности социального образа субъекта — макияж, ухоженная прическа, чистая выглаженная одежда и т. д.

5) Проявления характера, подразумевающие отсутствие типичных сангвинистических черт — улыбчивость, жизнерадостность, энергичность, работоспособность, шутливость и т. д.

Как показало исследование педагогического состава школы, в которой проводился сбор данных. У подавляющего большинства педагогов были выявлены все эти качества в разной степени выражен-

ности (группа 1). В исключительном меньшинстве оказались учителя данных качеств не проявляющие (группа 2). Одним из отличительных признаков педагогов, попавших в 1 группу можно назвать: профессиональное выгорание, сильное отставание от новых методов преподавания, приближение к пенсионному возрасту и отсутствие посещения педагогических курсов.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Гоноболин Ф. Н.* — Психология М.: Просвещение, 1973.
2. *Дубровина И. В.* Практическая психология образования. — СПб., «Питер» 2001.
3. *Костяк Т. В.* Тревожный ребенок: младший школьный возраст. — М., 2008.
4. *Микляева А. В., Румянцева П. В.* Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. — СПб, 2004.
5. *Рыбалко Е. Ф.* Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. Пособие. — Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990.

О. В. Шевельдина

Психологические особенности сформированности внутренней свободы у молодых женщин

В современном обществе возникает проблема сохранения аутентичного, индивидуального бытия женщины. Ее способность оставаться собой и сохранять свой внутренний мир в условиях различных внешних воздействий, умение конструктивно противостоять разрушительным действиям извне считаются важными и ценными качествами. Поэтому повышается потребность в развитии личной самобытности, независимости и свободы женщины.

Из двух аспектов свободы — внешнего (отсутствие внешних ограничений, «свобода от») и внутреннего (психологическая позиция, «свобода для») — мы выбрали предметом анализа второй.

Цель статьи. Наша статья посвящена анализу и изучению особенностей сформированности внутренней свободы у молодых женщин.

При этом мы исходили из предположения о том, что несформированность внутренней свободы влияет на психическое состояние личности, а именно на одиночество у женщин.

Изложение основного материала. Проблема свободы получила наиболее полное содержательное раскрытие в 60–80 гг у экзистенциально ориентированных авторов — таких, как Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй и др., а в 80-90 гг. под разными именами она получила «прописку» и в академической психологии [3, 4, 5].

Э. Фромм считает позитивную свободу, «свободу для», главным условием роста и развития человека, связывая ее со спонтанностью, целостностью, и биофилией — стремлением к утверждению жизни в противовес смерти [5, 6].

Основной тезис учения о свободе воли Франкла [4] свидетельствует: человек свободен найти и реализовать смысл своей жизни, даже если его свобода заметно ограничена объективными причинами. Человек не свободен от внешних и внутренних обстоятельств, однако они не обуславливают ее полностью. Согласно Франклу, свобода сосуществует с необходимостью, причем они локализованы в разных измерениях человеческого бытия.

Р. Мэй характеризует свободу, как способность человека управлять своим развитием, тесно связанным с самосознанием, гибкостью, открытостью, готовностью к переменам. Благодаря самосознанию человек способен прерывать цепь стимулов и реакций, создавать в ней паузу, в которой может осуществить осознанный выбор следующего действия [3]. Чем менее развито самосознание человека, тем более несвободным он есть. С развитием самосознания соответственно увеличивается диапазон выбора человека и его свобода.

Таким образом, несмотря на определенные различия между разными подходами можно говорить о свободе как важнейшем свойстве человека. Внутренняя свобода характеризует целостность бытия человека, смысл его жизни, имеет динамический характер и отвечает за развитие личности. Благодаря внутренней свободе человек является открытой и принципиально незавершенной системой, способной к изменению, развитию и совершенствованию.

Целью нашего исследования было изучение уровня внутренней свободы у молодых женщин. Исследование было проведено на выборке 140 женщин в возрасте 21–25 лет.

Первым этапом исследования было проведение опросника «Я и Мир», разработанного В. А. Чернобровкиной и валидизованого для диагностики смысловых элементов личностного опыта внутренней свободы взрослых испытуемых. Опросник содержит четыре шкалы, соответствующим четырем подструктурам опыта свободы/несвободы («Позитивная жизненная позиция», «Граница Я — Не я», «самодетерминации» и «Экзистенциальный взгляд на жизнь»), а также позволяет определить суммарный показатель внутренней свободы.

Полученные данные свидетельствуют, что 15 % молодых женщин имеют высокий уровень показателей по шкале «Позитивная жизненная позиция». Они довольны жизнью, верят в себя и других людей, стремящихся к саморазвитию. Они открыты к идеям окружающих и готовы экспериментировать, поскольку готовы признавать свои и чужие ошибки. 42,5 % молодых женщин имеют средние показатели по этой шкале («хорошая» норма). В целом, убеждены в ценности своей личности, считают себя достойными любви и принятия; уважают своих близких, подобное отношение распространяется и на других людей. «Заниженная» норма по шкале «Позитивная жизненная позиция» установлена у 37,5 % молодых женщин. Они считают, что мир к ним не всегда справедлив, имеют нечеткие представления относительно своего будущего. Они не удовлетворены своей жизнью и не чувствуют себя счастливыми. 5 % молодых женщин обнаружили негативную жизненную позицию. Они считают, что мир к ним несправедлив, не уверены в своих силах, имеют пессимистические представления о будущем, разуверились в себе и окружающих людях.

Рассматривая показатели следующей шкалы — «Предел Я — не Я», — мы обнаружили, что у 15 % молодых женщин высокий уровень дифференцированности психологического рубежа. В своей жизни они чаще опираются на собственный выбор, умеют противостоять нежелательным влияниям извне, говорить людям «нет». У большинства молодых женщин — 65 % — показатели пределы Я — не — Я находятся в состоянии «хорошей» нормы. Они способны отделять свои желания и цели от желаний и целей других людей. «Пониженная норма» была обнаружена у 12,5 % женщин. Они склонны вмешиваться в те дела и события, которые являются сферой самоопределения других людей. Низкий уровень дифференцированности психологического рубежа оказывается у 7,5 % молодых женщин. Они

не способны самостоятельно справляться с трудностями и не могут опираться на себя, не любят ответственности. Им трудно отрицать и отказывать в ситуациях внешнего давления.

Рассматривая шкалу «самодетерминация», мы обнаружили, что 20 % молодых женщин показали высокий уровень этой способности. Они хорошо понимают то, что происходит в их жизни, способны рационально строить свою жизнь, могут противостоять сложным обстоятельствам и преодолевать трудности. У 67,5 % молодых женщин способность к самодетерминации проявляется на уровне «хорошего нормы». Они оценивают себя как «свободного человека», считают, что у них всегда есть выбор, а их жизнь зависит от них самих. Эти женщины верят в возможности собственного развития. «Заниженная» норма в уровне проявления способности к самодетерминации установлена у 12,5 % молодых женщин. Они часто не понимают, что происходит в их жизни, считают себя не способными влиять на свою жизнь и свое будущее, не чувствуют себя свободными.

По шкале «Экзистенциальный взгляд на жизнь» у 22,5 % молодых женщин установлены высокие показатели. Они считают важным найти смысл своей жизни, соотносят свободу с «полноценностью жизни». У 42,5 % исследуемых экзистенциальные взгляды не выходят за пределы средней нормы. У 27,5 % молодых женщин этот показатель несколько занижен. И, наконец, 7,5 % представительниц нашей выборки не содержат в себе экзистенциальных убеждений.

Последним этапом исследования был анализ суммарных показателей «внутренней свободы» у молодых женщин. Высокие показатели смысловой репрезентации опыта внутренней свободы установлены у 25 % молодых женщин, «хорошая» норма обнаружена у 55 %, у 20 % — «заниженный» уровень. Таким образом, представленные данные позволяют говорить о том, что у женщин молодого возраста смысловые репрезентации личностного опыта отношений с миром и собой в континууме «свобода — несвобода» находятся ближе к полюсу «свобода».

Вторым этапом нашего исследования было проведение личностного опросника А. Т. Джерсайлда, направленного на изучение устойчивых внутренних эмоциональных состояний.

Полученные данные показали, что у 47 % молодых женщин имеют высокие показатели одиночества, 35 % имеют повышенные пока-

затели; лишь 2,5 % характеризуются умеренно выраженным и 15 % исследуемых — слабо выраженным состоянием одиночества.

Следующим этапом нашего исследования было проведение опросника С. Г. Корчагина, направленного на определение видов одиночества. Мы увидели, что 32,5 % женщин переживают диффузное одиночество, сопровождающееся проявлениями подозрительности в межличностных отношениях и сочетанием противоречивых личностных и поведенческих характеристик. Следующий вид одиночества — диссоциированное одиночество — присущ 25 % женщинам. Представляет собой наиболее сложное состояние — как за переживаниями, так и по происхождению и проявлениями. Диссоциированное одиночество выражается в тревожности, возбудимости и демонстративности характера, противоборстве в конфликтах, сочетании высокой и низкой эмпатии (при отсутствии среднего уровня), эгоистичности и подчиненности в межличностных отношениях, что, безусловно, является противоположными тенденциями.

Субъективно положительный вид одиночества присущ 20 % женщинам. Это так называемое управляемое одиночество, представляет собой вариант переживания психологической отдельности, собственной индивидуальности, который личностно обусловлен оптимальным соотношением процессов идентификации и обособления. Этот динамичный баланс можно рассматривать как одно из проявлений психологической устойчивости личности под влиянием социума.

В нашем исследовании была выявлена связь между внутренней свободой молодых женщин и различными видами одиночества. Мы установили, что внутренняя свобода и одиночество у молодых женщин представляют собой противоположные явления.

Корреляционный анализ показал, что между показателями «внутренняя свобода» и «одиночество» существует отрицательная связь ($r = -0,81$). Это значит, что смысловая «насыщенность» личностного опыта внутренней свободы свойственна менее одиноким женщинам. Кроме того, взаимосвязь между показателями «внутренняя свобода» и «диффузным одиночеством» ($r = -0,74$) свидетельствует о том, что эта закономерность особым образом подтверждается относительно диффузного одиночества. Обратная корреляция также была установлена между показателями внутренней свободы и отчужденного одиночества.

Проанализировав полученные данные, мы можем утверждать, что несформированность внутренней свободы влияет на психическое состояние личности, а именно на одиночество у молодых женщин. Это позволяет говорить о том, что несвобода и зависимость отвечают полюса нездоровых, неблагоприятных отношений человека с миром, в то время как внутренняя свобода способствует установлению взаимно открытых, аутентичных отношений, способных поддерживать здоровые проявления индивидуальности.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Владиславлев М. И.* Психология. Исследование основных явлений душевной жизни / Владиславлев М. И. — СПб., в 2 т., 1881 — 570 с.

2. *Кузьмина Е. И.* Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина. — СПб.: Питер, 2007. — 336 с.

3. *Мэй Р.* Проблема тревоги. / Ролло Мэй — М.: Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. — 432 с.

4. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / Виктор Эмиль Франкл. М.: Прогресс, 1990. — 366 с.

5. *Фромм Э.* Человек для себя / Эрих Фромм. — М., 1993. — 253 с.

6. *Хараш А.* Психология одиночества / Адольф Ульянович Хараш Педология. — 2000. № 4. — С. 7—16.

7. *Чернобровкіна В. А.* Особистісна свобода людини як предмет психологічного дослідження // Практична психологія та соціальна робота. — 2010. — № 2. — С. 8—18.

Г. Г. Григорьева

Содействие становлению и развитию субъектной позиции у детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности

Субъект — человек как носитель (инициатор, распорядитель, творец) предметно-практической деятельности, познания [3]. Сове-

менная модернизация образования направлена на развитие способности человека управлять, распоряжаться собственной жизнью и деятельностью. Предпосылки такой способности зарождаются в раннем и дошкольном возрасте сначала на уровне отдельных инициативных действий, а затем и инициативной самостоятельной деятельности. В детско-взрослом сообществе, в содержательном общении и взаимодействии возможно целенаправленное содействие становлению и развитию субъектной позиции ребенка в разных видах деятельности, в том числе изобразительной. Специфика деятельности, безусловно, определяет особенности развития субъектной позиции как инициативной активности ребенка. Эта деятельность художественная, потенциально творческая. Понять суть и развивающие возможности детской изобразительной деятельности можно, соотнеся ее со зрелой деятельностью. Как правило, у художника процессу творчества предшествует длительный период накопления впечатлений об окружающем мире. Это период восприятия, наблюдения, анализа явлений, событий, осознания собственного отношения к ним. Изучая жизнь, художник не остается беспристрастным наблюдателем. Чем богаче, глубже личность художника, тем более не равнодушен он к тому, что видит и знает.

Такое интеллектуально-эмоциональное восприятие мира рождает потребность выразить свое отношение в художественных образах. Личностное отношение художника к окружающему его миру — неперемennое условие художественного творчества. Безусловно, существует система мотивов, побуждающая художника к созданию произведений искусства. Главный, доминирующий мотив этой деятельности — стремление выразить свое впечатление, отношение к явлению, событию, призвать зрителя к сопереживанию, с тем, чтобы через чувства, мысли, а затем и поступки людей изменять мир к лучшему. Поэтому художник хочет быть понятым и принятым сообществом. Другим, не менее важным мотивом, нередко тесно связанным с выше названным, является любовь к данному виду деятельности, потребность в творчестве, в творческой самореализации. Итак, окружающий мир и деятельность человека рождают эмоционально-интеллектуальный опыт художника, который и служит источником идей и художественных замыслов. Побуждаемый действенными мотивами, художник ставит перед собой конкретную цель: (написать карти-

ну). Поставив соответствующую цель, художник организует свою деятельность, направленную на ее достижение. Часть действий, реализующих деятельность, носят ориентировочный характер. К ним относятся восприятие, замысливание образа, контрольно-оценочные действия. Ориентировочные действия направлены на анализ ситуации, на поиск пути решения задачи, «вынашивание» замысла. Благодаря им создается образ в плане представления. Существенная часть деятельности реализуется непосредственно исполнительскими, изобразительными действиями. С их помощью воплощается замысел. В результате создается художественный образ, а затем окончательная его оценка и доработка, если в этом есть необходимость. Такова примерная структура зрелой творческой деятельности.

Становление и развитие субъектной позиции дошкольника возможно в процессе освоения деятельности. Освоение ребенком изобразительной деятельности означает овладение им ее основными структурными компонентами: мотивами, целеполаганием, действиями и конкретными операциями. Как правило, изобразительная деятельность дошкольника направляется комплексом мотивов: интерес к материалу, особенно если он обновляется, подражание сверстникам и взрослым и др. Ведущим, главным мотивом постепенно становится интерес к предметам, явлениям, событиям, которые ребенок и пытается изображать. Наряду с этим уже в раннем возрасте зарождается, а в дошкольном развивается общественно — направленный мотив деятельности — стремление создать образ, интересный другим людям: близким, сверстникам, предназначенный для них. На основе действенных мотивов ребенок учится ставить соответствующую цель, выбирать средства и способы ее достижения. Постановка цели конкретизируется в определении темы изображения. Постепенно ребенок научается удерживать поставленную цель, получая результат. Деятельность ребенка становится все более целенаправленной, что обусловлено общим психическим развитием, становлением произвольности, совершенствованием самой изобразительной деятельности (мотивов и действий ее составляющих). Действие восприятия становится все более полным, точным, расчлененным, сенсорно-эстетическим (художественным), и даже творческим. Действие замысливания — все более предваряющим этап исполнительства, обогащающим образ в процессе его воплощения. Изобразительные

действия становятся более точными, разнообразными, уверенными, самостоятельными, обобщенными, творческими. Действия контроля и оценки реализуются способом сравнения создаваемого образа с первоначальным замыслом, с образцом, с натурой (в зависимости от основного метода изображения). Одним из самых высоких уровней развития действий контроля и оценки является проявление способности видеть и чувствовать выразительность образа, его своеобразие, возможную оригинальность, не только в текущем, но и итоговом контроле, понимать способы, с помощью которых получен тот или иной результат. Результат деятельности — художественно-выразительный образ. Это относительно грамотное, выразительное, а у отдельных детей нередко оригинальное изображение. Деятельность в сочетании этих структурных компонентов к концу дошкольного возраста инициативна, самостоятельна и может выполняться на самостоятельном и творческом уровнях. Это свидетельствует о сформированности субъектной позиции дошкольника в данном виде деятельности.

Какие условия нужно создать для развития и проявления у дошкольников субъектной позиции в изобразительной деятельности?

1. Организация интересной, содержательной жизни ребенка в дошкольном учреждении, семье; обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение тем самым эмоционально-интеллектуального опыта, который послужит источником возникновения замыслов, материалом, необходимым для работы воображения.

2. Создание условий для формирования у ребенка позитивного образа «Я». (Преимущественно субъект-субъектное взаимодействие с ребенком, предоставление ему свободы, проявление уважительного отношения к его деятельности, мнению, выражению им своей позиции и др.)

3. Обеспечение общения с искусством. При правильном влиянии взрослых ребенок понимает смысл, суть искусства, изобразительно-выразительные средства, а на этой основе он лучше понимает и собственную деятельность.

4. Развивающее обучение, в процессе которого формируются знания, способы действия, способности, позволяющие ребенку реализовать любой замысел. Для этого знания, умения должны быть гибкими, вариативными, обобщенными, то есть применимыми в разных условиях. В противном случае в старшем дошкольном возрасте

у детей появляется так называемый «спад» творчества. Ребенок, понимая несовершенство своих рисунков и поделок, теряет интерес к изобразительной деятельности, что сказывается на инициативности, развитии творческих способностей дошкольника в целом.

4.1. Предложение действенных мотивов деятельности, учет и обеспечение личностного смысла для ребенка предлагаемого в обучении содержания с тем, чтобы задания были приняты им. Подведение детей, если не к самостоятельной постановке, то, по меньшей мере, к принятию задачи, поставленной взрослым,

4.2. Создание атмосферы творчества в деятельности. Имеется в виду стимулирование взрослым такого состояния у детей, когда «разбужены» их чувства, воображение, когда ребенок увлечен тем, что делает. При этом он чувствует себя свободно, раскрепощенно, комфортно. Это возможно, если на занятии или в самостоятельной художественной деятельности царит атмосфера доверительного общения, сотрудничества, сопереживания, веры в силы ребенка, поддержки его при неудачах, со-радования его достижениям.

4.3. Комплексное и системное использование методов и приемов обучения, организация способов взаимодействия с детьми в зоне их ближайшего развития. Важно при этом учитывать такие механизмы развития как подражание, выбор, рефлексия и способы открытия мира, характерные дошкольнику (сенсорные, игровые, экспериментирование).

4.4. Учет индивидуальных особенностей ребенка: темперамент, характер, особенности некоторых психических процессов (например, доминирующий вид воображения), общее и ситуативное эмоциональное состояние.

4.5. Бережное, соответствующее специфике, отношение к процессу и результату детской деятельности.

5. Материальное обеспечение изобразительной деятельности дошкольника (разнообразие основных и дополнительных материалов, свободный доступ к ним)

6. Единая позиция взрослых (педагогов, родителей) в понимании перспектив и способов развития ребенка; взаимодействие друг с другом.

Все эти условия необходимо создавать в дошкольных учреждениях и по возможности в семье.

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. Учебное пособие для высших учебных заведений. — Москва, изд-во «Академия», 2000, Гриф Мин. обр. РФ.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании» (в новой редакции).

3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. — М., 2000.

В. Р. Попова

Духовно-нравственный потенциал целостного педагогического процесса

В последнее время часто приходится слышать о духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения и не только от представителей церкви, но и от государственных деятелей. Воспитание духовности стало приобретать особую актуальность в связи с возрастанием проблем, порождаемых бесчеловечностью человека. Тревожно, что многие пороки: алкоголизм и наркомания, преступность и т.п. настигают совсем юных граждан нашего общества.

Сегодня необходимо решать сложную задачу духовного обновления общества, которое когда-то отвергло и религию, и духовность вместе с ней. Действительно, в педагогических словарях советского периода понятия «дух», «духовность» даже не рассматривались, а словари В. И. Даля и С. И. Ожегова трактовали «духовное», как относящееся к Богу, вере, Церкви; к душе человека, т. е. в светском образовании понятие духовность не употреблялось.

Сейчас и общество, и школа, переживая острый социальный кризис, испытывают насущную потребность в духовно-нравственном обновлении, в воспитании человека, как носителя духовных ценностей. Издаются государственные документы в области образования, такие как «Национальная доктрина образования», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Современным воспитательным идеалом считается высоко-

нравственный, творческий, компетентный гражданин России, патриот Отечества, ответственный за настоящее и будущее, воспитанный на культурных традициях народа России.

Идет поиск путей достижения такого идеала в современных условиях — человека духовного, при этом подчеркивается важность соблюдения принципа раздельности светского и религиозного образования (статья 2 Закона Российской Федерации «Об образовании»).

Духовно-нравственное воспитание личности становится приоритетным направлением современной педагогики (В. В. Сериков, Н. М. Борытко, В. В. Абраменкова, О. В. Потаповская, Т. Т. Щелина и др.). Отмечаются тенденции сближения светского образования с религиозным (А. Г. Асмолов), движения от когнитивного, рационального образования в сторону его «одухотворения», «окультуривания», формирования целостного образа мира у ребенка.

В многообразии дискуссий и мнений о воспитании духовности у молодежи в нашей стране, на настоящем этапе развития общества можно выделить следующие направления:

1. Религиозное образование через приобщение к вере, катехизация, воцерковление в православных гимназиях, воскресных школах, катехизаторских курсах и т. п.

2. Религиоведческое образование как получение знаний о религии на факультативных курсах в школах («История религий», «Мировые религии», «Религиоведение» и др.), не обязательных для всех, однако по желанию родителей и детей (согласно Конституции) они могут быть таковыми. Разрабатываются программы духовно-нравственного развития и воспитания детей младшего возраста («Лето Господне», «Цветник духовный», «Истоки», «Жемчуг исканий», «Мир — прекрасное творенье» и др.).

Однако важно помнить, что огромные возможности духовно-нравственного воспитания содержатся в грамотно организованном образовательном процессе в детских садах и школах. Во-первых, потому, что источником содержания образования является культура во всем ее многообразии. Содержание образования, как целостная часть культуры, представлена системой научных знаний, практических умений и навыков, способами творческой деятельности и мышления, ценностями и установками, определяющими отношение человека к окружающей действительности и самому себе (И. Я. Лернер,

М. Н. Скаткин, В. В. Краевский и др.). В таком подходе мы видим единство решения образовательных, воспитательных и развивающих задач, что также характеризует педагогический процесс, как целостный. И причина отчуждения выпускника любой ступени образования от основ духовной жизни общества заключается в приоритетном внимании к теоретическим знаниям в школе [Н. М. Борытко 4. с. 4]. «Современный человек, оказавшись в плену многих зависимостей, не имеет опыта осознанной жизни. Он много знает о мире, но он мало понимает о своих отношениях с этим миром» [Белова С. В. 2, с. 25].

Следовательно, содержание образования, понимаемое педагогом в целостности всех его компонентов, уже гарантирует духовное становление личности, поскольку включает компонент ценностного отношения воспитанника к окружающей действительности и к самому себе. Общечеловеческие ценности становятся основными регуляторами поведения и деятельности зрелой личности, определяют качество контактов ее с окружающим миром.

Поэтому важно видеть в образовательных программах все компоненты содержания образования в их единстве, а главное, уметь планировать и организовывать их освоение детьми в целостном педагогическом процессе, применяя современные технологии и гуманные способы взаимодействия с воспитанниками. Только при полноценном использовании духовно-нравственного потенциала педагогического процесса может происходить «освоение поистине человеческого способа жизни, связанного с открытием самоценного, очевидного и необходимого способа существования» (психологический словарь).

С п и с о к л и т е р а т у р ы

1. *Белова, С. В.* Диалогическое управление школой как гуманитарной системой. — Волгоград, Перемена, 2004.
2. *Борытко, Н. М.* Онтологический подход в воспитании. Сб. Духовно-нравственное воспитание: от методологии педагогической деятельности. — Волгоград. 2005.

Сведения об авторах

Таблица

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Антонова Н. А.	К. психол. н., доцент Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Показатели психологической зрелости студентов-психологов	Рыбачук Е. И.
Архипова М. В.	К. психол. н., преподаватель ННГУ им. Н. И. Лобачевского	К вопросу влияния музыкального искусства на повышение мотивации изучения иностранного языка у подростков	Шутова Н. В.
Бабич Е. Г.	К. психол. н., доцент Российского государственного социального университета, г. Москва	Социально-психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья	
Баранова Ю. М.	Аспирант НППУ им. К. Минина, волонтер НРБОО «Забота», Региональный Центр безопасного интернета для детей	Образовательная программа психологически безопасного знакомства с Интернетом для детей и родителей	
Башук Е. Н.	Старший преподаватель ННГУ им. Н. И. Лобачевского	Зависимость трудовой мотивации работников от их отношения к непосредственному руководителю	Орлов А. В.
Березуцкая Т. В.	Зам. декана гуманитарного факультета Нижегородского института менеджмента и бизнеса	Формирование профессиональной пригодности будущих юристов в условиях многопрофильного вуза	Серебровская Н. Е.
Бобоеров З. Х.	Преподаватель Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни (г. Душанбе, Таджикистан)	Понимание как фактор развития самоуправления	

Продолжение табл.

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Борисова О. В.	кискан), аспирант МПГУ им. М.А. Шолохова (г. Москва) Зав. МБДОУ детский сад № 12 Автозаводского района г. Нижнего Новгорода	Современные формы развития педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения	Коновалова Ю. О.
Борусяк Е. В.	К. психол. н., доцент ННГАСУ	Здоровьесбережение участников образовательного процесса вуза	
Брык Н. С.	К. б, н., доцент Национального университета гражданской защиты Украины, (г. Харьков)	Проявления эмпатии у студентов и курсантов разного профессионального направления	Ильина Ю. Ю.
Валова М. В.	Учитель математики МБОУ СОШ № 2 им. А. С. Пушкина, (г. Арзамас Нижегородской области)	Психолого-педагогическая компетентность педагога современной общеобразовательной школы	
Васильева Е. Н.	К. психол. н., доцент ННГУ им. Н. И. Лобачевского	Использование тренинговой программы «Эффективное родительство» в процессе подготовки студента-психолога	
Венерина О. Г.	МПГУ им. М.А. Шолохова (г. Москва)	Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента	Огнев А. С.
Водянова Н. И.	Магистрант ННГАСУ	Психологическое сопровождение подростков с невротическими расстройствами в условиях образовательного учреждения	

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Габа И. Н.	Ассистент Винницкого государственного педагогического университета им. Михаила Коцюбинского, (г. Винница, Украина)	Социально-психологические аспекты развивающего потенциала образовательной среды вуза	
Головкина Т. С.	Аспирант НГПУ им. К. Минина	Особенности развития эмоциональной устойчивости студентов в период вузовской подготовки	
Голошумов А. Ю.	К. п. н., руководитель проектов управления проектной практики ОАО «Электронная Москва», г. Москва	Механизм герменевтической интерпретации информационных объектов	
Голошумова Г. С.	Действительный член АПСН, д. п. н., профессор, заместитель директора по научной работе филиала Уральского государственного экономического университета	Становление и развитие инновационного потенциала психолога в социокультурном пространстве	
Григорьева Г. Г.	К. п. н., доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования НИРО	Содействие становлению и развитию субъектной позиции у детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности	
Гурова О. В.	К. п. н., доцент НИРО	К вопросу о развитии профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения	
Гусев А. В.	Аспирант ННГАСУ	Копинг-стратегии личности в экстремальных ситуациях	
Дворникова И. Н.	К. психол. н., доцент Нижегородского института менеджмента и бизнеса	Совместная деятельность как фактор формирования психологической культуры современного студенчества	

Продолжение табл.

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Денисова Е. А.	Гл. врач, психиатр высшей категории, психотерапевт, ООО «Региональный консультативный центр медико-психологического сопровождения «РОСТОК»	Особенности воспитания детей, страдающих аутистическим спектром расстройств	
Другов М. С.	Аспирант Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Формирование здорового способа жизни: психологический аспект	
Дрынова М. В.	Медицинский психолог ФКУ «ГБ МСЭ по Курской области», соискатель ГОУ ЯРГУ им. П. Г. Демидова»	Психологические аспекты значения тела в построении взаимодействия субъекта с социальной средой	
Дунаева Н. И.	К. психол. н., доцент Нижегородского филиала ИБП	Изучение распространенности родительского насилия и жестокого обращения к детям с помощью опросника ICAS-Р	
Жуковская И. А.	Старший преподаватель НГПУ им. К. Минина	Изучение и развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками	Потапова А. Б.
Зеленова И. В.	Старший преподаватель Курского государственного медицинского университета	Правовые аспекты деятельности психолога в системе образования	
Зинченко Л. В.	Секретарь первого проректора Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Историкография проблемы взаимодействия семьи, школы и обществности в Украине в (1946—1991 гг.)	

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Зозуля Е. В.	Ассистент Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Синдром профессионального выгорания как составляющая личностной деформации педагога	Погребная А. А.
Ильина Ю. Ю.	Студентка Национального университета гражданской защиты Украины, (г. Харьков)	Проявления эмпатии у студентов и курсантов разного профессионального направления	Брык Н. С.
Кабанков А. В.	Магистрант Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Альтруизм как социально-психологический феномен	Осика О. В.
Казанская Н.М.	К. психол. н., старший преподаватель Нижегородского института менеджмента и бизнеса	Рефлексия субъективной картины профессионального пути как условие повышения психолого-педагогической компетентности учителей в системе реформирования образования (на примере возраста 40 – 60 лет)	
Каманина Ю. П.	Зам. зав. по ВМР МБДОУ детский сад комбинированного вида № 385 г. Н. Новгорода	Организация работы по управлению педагогическими инновациями в учреждении	Никитина Е. Н.
Катунова В. В.	Доцент, к. б. н., доцент Нижегородского института менеджмента бизнеса	Организация рекреационной активности учащихся как форма психологического сопровождения образовательного процесса	
Ковкина И. В.	К. п. н., доцент Нижегородского филиала ИБП	Технология коллективной исследовательности в рамках педагогических мастерских	
Кондратьева Н. В.	Магистрант АГПИ им. А. П. Гайдара (г. Арзамас)	Профилактика интернет-зависимости у подростков	
Конева И. А.	К. психол. н., доцент НГПУ им. К. Минина	Особенности представлений о семье в позднем юношеском возрасте	

Продолжение табл.

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Коновалова Ю. О.	Старший воспитатель МБДОУ детский сад № 12 Автозаводского района, г. Нижнего Новгорода	Современные формы развития педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения	Борисова О. В.
Коробова М. В.	Старший преподаватель НИРО	Вектор психологии в нравственно-экологическом воспитании дошкольников	
Кузнецова Л. В.	К. п. н., профессор, зав. кафедрой специальной и клинической психологии РГСУ (г. Москва)	1. К вопросу о школьной тревожности. 2. Разработка программы обучающихся семинаров по психологии для школьников старших классов	Торгашева И. В.
Кузьминых Л. Н.	Соискатель НГПУ им. К. Минина	Диагностика проблем развития психомоторных функций у детей младшего школьного возраста	
Лобанов С. Н.	Старший преподаватель Нижегородского института менеджмента и бизнеса	К проблеме формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов-психологов	
Лобзина Т. П.	Соискатель НИРО	Диагностика субъектной позиции родителей в образовательном процессе ДОУ	
Лукаш Л. А.	К. п. н., старший преподаватель НОУ «Институт психологии и педагогики», г. Москва	Особенности развития структурно-динамических характеристик толерантности в процессе профессионального становления специалиста-психолога	
Лункина Н. И.	К. психол. н, доцент, медицинский психолог, нейропсихолог, ООО «Региональный консультативный центр медико-психологического сопровождения «РОСТОК»	Формирование саморегуляции детей 6—7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Луткин С. С.	К. п. н., доцент Нижегородской государственной социально-педагогической академии	Формы поддержки и раскрытия детской одаренности школьников в рамках социально-педагогической работы	
Мурина Е. Б.	К. психол. н., доцент кафедры Нижегородского филиала ИБП, педагог-психолог МБДОУ Центр развития ребенка № 94	Инновационная деятельность педагога-психолога ДОУ в рамках реализации основной общеобразовательной программы	
Мутилина Ю. Г.	Менеджер по персоналу ООО «ДиК Лтд.»	Экология общения как духовное взаимодействие человека с другими людьми и с самим собой	
Невзорова С. Л.	Воспитатель МБДОУ – Центр развития ребенка № 94 г. Нижнего Новгорода	Развитие познавательных интересов посредством дидактических игр математического содержания у детей старшего дошкольного возраста	
Никитина Е. Н.	Зав. по ВМР МБДОУ детский сад комбинированного вида № 385 г. Н. Новгорода	Организация работы по управлению педагогическими инновациями в учреждении	Каманина Ю. П.
Николаевский Р. П.	Аспирант ННГАСУ	Изучение развития компонентов психологической структуры учебно-профессиональной деятельности студентов	Сорокоумова С. Н.
Огнев А. С.	Д. психол. н., профессор, проректор по научной деятельности МПГУ им. М.А. Шолохова (г. Москва)	Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента	Венерина О. Г.
Огурцова Е. М.	Заместитель директора высшей квалификационной категории СОШ № 2 им. А. С. Пушкина г. Арзамаса	Здоровьеобеспечение учебной деятельности обучающихся в условиях инновационного образовательного процесса	

Продолжение табл.

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Ожиганова И. С.	Музыкальный руководитель МБДОУ Центр развития ребенка № 94, Автозаводского района Н. Новгорода	Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в певческой деятельности	
Орлов А. В.	Доцент ННГУ им. Н. И. Лобачевского	Зависимость трудовой мотивации работников от их отношения к непосредственному руководителю	Башук Е. Н.
Орлова О. М.	Психолог Нижегородского центра непрерывного образования	Связь профессиональной рефлексии работников с их отношением к организации	
Осика О. В.	К. психол. н., доцент Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Альтруизм как социально-психологический феномен	Кабанков А. В.
Паламарчук О. Н.	К. психол. н., доцент Винницкого государственного педагогического университета им. Михаила Коцюбинского, (г. Винница, Украина)	К проблеме социально-психологической сущности предпринимательской деятельности	
Пахомкина Н. Н.	Зав. МБДОУ ЦРР № 7 г. Бор, Нижегородской обл.	Роль командной работы сотрудников ДОУ как условие достижения эффективности воспитательно-образовательного процесса	
Переушенко Г. И.	К. п. н., доцент Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Особенности ораторского мастерства преподавателя вуза	
Петричева Т. В.	Доцент Нижегородского филиала ИБП	Психологические условия развития экологического сознания студентов	

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Погребная А. А.	Ассистент Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Синдром профессионального выгорания как составляющая личностной деформации педагога	Зозуля Е. В.
Попова В. Р.	К. п. н., доцент НИРО	Духовно-нравственный потенциал целостного педагогического процесса	
Попова Т. А.	Врач психиатр-нарколог-психотерапевт, высшей категории, ГБУЗ НО «НОНД»	Использование методов активного социально-психологического обучения как средства адаптации студентов-первокурсников к условиям вузовского обучения	
Потапова А. Б.	Педагог-психолог МБДОУ № 319 Нижнего Новгорода	Изучение и развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками	Жуковская И. А.
Ракова Е. К.	Зам. зав. по ВиМР МБДОУ детский сад № 437 Московского района г. Н. Новгорода	Интерактивные формы организации педагогических советов в ДОУ	
Решетова И. А.	К. п. н, ученый секретарь Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Ученый совет в образовательной среде второй половины XX века	
Романкевич А. В.	Аспирант Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Профессионально-педагогический анализ структуры профильной деятельности будущего учителя	
Романова Э. Н.	Педагог-психолог СОШ № 94 г. Нижнего Новгорода	Особенности личностного развития современного подростка с позиции духовно-нравственного воспитания	
Рыбачук Е. И.	Ассистент Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Показатели психологической зрелости студентов-психологов	Антонова Н. А.

Продолжение табл.

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Салова С. И.	Учитель-логопед Центра развития ребенка № 94 Автозаводского района Н. Новгородского района Н. Новгорода	Интонационная выразительность речи как средство развития интегративного качества «эмоционально-отзывчивый» у детей дошкольного возраста с ОНР	
Саханский А. В.	Психолог отделения психологической работы ГУ МВД России по Волгоградской области	Психологическое сопровождение личного состава ОВД в условиях длительной служебной командировки на территории Северо-Кавказского региона	
Серебровская Н. Е.	Д. психол. н., зав.кафедрой социальной психологии и педагогики Нижегородского института менеджмента и бизнеса	Формирование профессиональной пригодности будущих юристов в условиях многопрофильного вуза	Березуцкая Т. В.
Скобелева Н. А.	Зав. МБДОУ ЦРР № 394 «Парус» Сормовского района г. Н. Новгорода, соискатель НИРО	Развитие социально-личностных качеств детей дошкольного возраста в контексте общественных отношений	
Солодухова Л. В.	Аспирант Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Стадии и принципы работы группы активного социально-психологического познания	
Сорокоумова С. Н.	Д. психол. н., доцент ННГАСУ	Изучение развития компонентов психологической структуры учебно-профессиональной деятельности студентов	Николаевский Р. П.
Суворова О. В.	К. психол. н., доцент, профессор Нижегородского филиала ИБП	Субъектность педагога как фактор гуманистических отношений в дошкольном образовательном учреждении	

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Тимиров Ф. Ф.	К. п. н., доцент Нижегородского филиала Института развития образования, преподаватель Медицинского училища № 5 (г. Нижний Тагил)	Управление здоровьесберегающим образовательным процессом	
Тимкова М. В.	Заместитель директора по УВР МБОУ СОШ № 2 им. А. С. Пушкина г. Арзамаса	Психолого-педагогические основы деятельности педагогической и исследовательской деятельности младших школьников	
Тишкина Ю. А.	Старший преподаватель НИРО	Роль отца в гендерной социализации ребенка	
Торгашева И. В.	Студентка Российского государственного социального университета, г. Москва	1. К вопросу о школьной тревожности. 2. Разработка программы обучающихся семинаров по психологии для школьников старших классов	Кузнецова Л. В.
Усольцева И. В.	К. психол. наук, доцент, зав. лабораторией методологии и теории воспитания ФГНУ РАО «Институт семьи и воспитания»	Воспитание младшего школьника как психолого-педагогическая проблема в современных социокультурных условиях	
Цыцулин А. Е.	К. психол. н., педагог-психолог МБДОУ № 404 «Ростки»	Проблема развития субъектности в контексте современного общества	
Черемисова И. В.	К. психол. н., доцент зав. кафедрой психологии Волгоградской государственной академии физической культуры	Шедер в музыкально-семантической модели психологического сопровождения развития творческой личности	

Окончание табл.

Фамилия, имя, отчество	Ученая степень / звание, должность, место работы / учебы	Название статьи	Соавтор
Черняева А. В.	Ассистент Волгоградского государственного аграрного университета, педагог-психолог МОУ детский сад № 244 г. Волгограда	Психолого-педагогическое сопровождение оптимизации взаимоотношений старших дошкольников средствами каллиграфии	
Шевельдина О. В.	Ассистент Донбасского государственного педагогического университета (г. Славянск, Украина)	Психологические особенности сформированности внутренней свободы у молодых женщин	
Шмонин А. Б.	Аспирант ННГАСУ	Профилактика девиантного образа жизни современных подростков	
Шутова В. В.	Преподаватель английского и немецкого языка НОУ «Лингва Академия»	Педагогическая толерантность как показатель профессионально-личностного развития будущих специалистов сферы образования	
Шутова Н. В.	Д. психол. н., профессор НГПУ им. К. Минина	К вопросу влияния музыкального искусства на повышение мотивации изучения иностранного языка у подростков	Архипова М. В.
Щербаков А. В.	Ассистент ННГУ им. Н. И. Лобачевского	Религиозная принадлежность как маркер подхода к работе с семьей в деятельности практического психолога	
Юханова Н. С.	Магистрант ННГАСУ	Исследование «эмоционального выгорания» учителей	

Научное издание

**СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ЭКОНОМИКЕ,
ПОЛИТИКЕ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ**

Материалы

VI Международной научно-практической конференции

28 ноября 2012 года

Ответственный редактор *Е. Г. Виноградова*

Материалы сборника публикуются в авторской редакции

Оригинал-макет подписан в печать 01.02.2013. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура «Peterburg». Печать офсетная. Усл.-печ. л.23,5. Тираж 150 экз. Заказ №

Нижегородский филиал ИБП
603014, Н. Новгород, ул. Гвардейцев, 4 а

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ННГУ им. Н. И. Лобачевского
603000 Нижний Новгород, ул. Большая Покровская, 37