

МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ  
ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ  
РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ

ПРИ ПОДДЕРЖКЕ

МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ



## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

### **Часть 2**

Сборник статей по материалам  
V Международной научно-практической конференции  
24-26 декабря 2014 года

Йошкар-Ола  
2015

УДК 37.015  
ББК 88.4/5  
П 86

Печатается по решению Ученого совета АНО ВПО  
«Межрегиональный открытый социальный институт»

**Научный редактор сборника –**  
профессор Казанского (Приволжского) федерального университета,  
д-р психол. наук, профессор Л.М. Попов

**Ответственный редактор сборника –**  
д-р пед. наук, профессор Н.М. Швецов

**Редакционная коллегия:**

канд. психол. наук, доцент Андреева С.Н., канд. пед. наук, доцент Блинова М.Л., канд. пед. наук, доцент Загайнов И.А., канд. пед. наук Закирова Т.И., канд. психол. наук, доцент Курапова И.А., д-р психол. наук, профессор Попов Л.М., канд. мед. наук Царегородцева С.А., д-р пед. наук, профессор Швецов Н.М., канд. пед. наук, доцент Шишкина О.В.

**П86 Психологическое сопровождение образования: теория и практика:** сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции 24-26 декабря 2014 года: в 2 ч. / под общ. ред. проф. Л.М. Попова, проф. Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2015. – Ч. 2. – 438 с.

Ч. 1 – ISBN  
Ч. 2 – ISBN

В данный сборник вошли материалы V Международной научно-практической конференции на основе интернет-форума «Психологическое сопровождение образования: теория и практика», которая состоялась 24-26 декабря 2014 года. В конференции приняли участие ученые, специалисты, преподаватели, аспиранты и студенты из 7 стран и 54 городов: Республики Беларусь (Минск, Барановичи, Брест, Витебск, Гомель, Гродно), Латвии (Рига), Украины (Киев, Днепрпетровск, Херсон), Молдавии (Тирасполь), Республики Казахстан (Алматы, Астана, Семей, Тараз), Республики Узбекистан (Ташкент), России (Москва, Санкт-Петербург, Балашов, Барнаул, Брянск, Буденновск, Волжск, Воронеж, Ижевск, Заполярный, Йошкар-Ола, Казань, Калуга, Карачаевск, Комсомольск-на-Амуре, Краснодар, Курск, Магнитогорск, Нижнекамск, Нижний Новгород, Новокуйбышевск, Омск, Оренбург, Орёл, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Саратов, Симферополь, Славянск-на-Кубани, Ставрополь, Сургут, Уфа, Челябинск, Череповец, Чита, Южно-Сахалинск, Ярославль). Представленные материалы посвящены актуальным проблемам психологического сопровождения образования и основаны на оригинальном исследовательском опыте авторов.

Сборник публикуется в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) и на сайте электронной библиотеки eLIBRARY.ru.

ISBN (Ч. 2)

УДК 37.015  
ББК 88.4/5

© Межрегиональный открытый  
социальный институт, 2015

## **ВОЗРАСТ И ФОРМА ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Маленов А.А.*

*Омский государственный университет  
им. Ф.М. Достоевского  
Российская Федерация, г. Омск*

Получение психологического образования в настоящее время весьма актуально и перспективно не только в юности, но и в период зрелости. Безусловно, учебная деятельность студентов разного возраста имеет свои специфические особенности. Учитывая это, абитуриенты прежде всего ориентируются на форму обучения, предъявляющую свои требования к организации как учебного процесса, так и к возможностям субъекта «вплести» новую деятельность в уже сформированный круг решаемых задач – профессиональных, семейных и пр. Если для молодежи очная форма обучения является логическим продолжением ведущей деятельности предшествующего периода развития, то для взрослого населения такой способ получения образования имеет существенные ограничения как нормативного характера, так и организационного. Выбор последних, как правило, останавливается на заочной или очно-заочной (вечерней) формах как наиболее релевантных их социальному и возрастному статусу. Вместе с тем оптимальность способа получения образования не гарантирует отсутствия сложностей при реализации поставленной задачи. Независимо от формы, учебный процесс сопровождается различными стрессорами нормативного и ненормативного характера, требующими оперативного преодоления с целью сохранения новой роли. Одним из таких ключевых моментов выступает процедура аттестации, завершающая освоение каждой дисциплины, предписанной учебным планом подготовки. Таким образом, выбирая форму обучения, студент автоматически соглашается и на условия контроля его результатов. Известно, что очная, заочная и вечерняя формы имеют свои требования по данному критерию. Сравнительный анализ организации процедуры аттестации показывает, что структурно более схожи сессии на заочной и вечерней формах обучения: зачет или экзамен назначается сразу после завершения курса лекционных и практических занятий с небольшим периодом для подготовки, тогда как у студентов-очников зачетная и экзаменационная сессия отделяются от семестровой нагрузки, назначаясь по самостоятельному расписанию в конце полугодового обучения. Однако сам процесс взаимодействия преподавателей и студентов обладает большим сходством у обучающихся очно и ускоренно (очно-заочно):

регулярный непосредственный контакт с педагогом в течение всего процесса обучения. То есть и днем, и вечером студент имеет возможность взаимодействия с преподавателем, получая необходимую учебную информацию, в том числе направленную на прояснение трудных моментов предмета. У студентов, обучающихся заочно, такая возможность появляется лишь дважды в год, когда они выходят на сессию. Между летней и зимней сессиями контакты между преподавателями и студентами этой формы обучения имеют довольно редкий и опосредованный характер, что не всегда является продуктивным. В связи с чем переход от основной деятельности, чаще профессиональной, к учебной у заочников вызывает дополнительные трудности, отражающиеся в результате на каждой из осуществляемых ими форм активности.

Таким образом, гипотетически возраст студентов и форма подготовки могут выступать факторами их поведения, в том числе направленного на преодоление закономерно возникающих стрессовых ситуаций. Еще одна идея, реализованная нами в ходе исследования, касается также и направления учебно-профессиональной подготовки. На наш взгляд, особый интерес в данном ракурсе представляют субъекты психологического образования, содержание которого включает в том числе подготовку к взаимодействию с разного рода стрессорами и закрепление наиболее оптимальных реакций на них. Другими словами, обучая других преодолевать трудные жизненные ситуации, квалифицированный психолог должен уметь сам эффективно справляться с ними, а форма обучения и возраст студентов могут выступать сопровождающими условиями для этого, обеспечивая своеобразный тренировочный эффект.

Придерживаясь идеи процессуальности копинга, предложенной в работах Т.А. Уиллса, С. Шиффмана, в которых авторы выделяют стадии предупреждающую или оценивающую, собственно совладания и восстанавливающую [7], и взяв за основу определение копинга В.А. Бодрова, который раскрывает его как психологическую систему деятельности человека по оценке стрессовой ситуации и собственных ресурсов, выбору и реализации стратегий поведения и действий, контроля за эффектом преодоления и, при необходимости, его коррекции» [1, с. 113], мы решили сконцентрироваться на оценке ситуации (эмоциональной и когнитивной) и стратегиях совладания с ней.

Выборка из 110 студентов факультета психологии Омского государственного университета Ф.М. Достоевского делилась на группы в зависимости от изучаемого параметра: возраста (юность, ранняя и средняя зрелость) и форм обучения (очная, очно-заочная и заочная). Сбор данных осуществлялся при помощи тестирования, направленного на последовательное решение поставленных задач:

1. Изучение эмоциональной оценки экзаменационной аттестации («Самооценка тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина [8]);

2. Выявление особенностей когнитивной оценки экзамена («Семантический дифференциал», модифицированный под задачи исследования, содержательным наполнением послужило обобщение шкал, предложенных в работах Л.А. Китаева-Смыка, Л.Ф. Бурлачука, Н.Б. Михайловой, Л.И. Дементий, А.Ю. Маленовой) [2, 4–6];

3. Определение стратегий совладания с экзаменационным стрессом («Анкета оценки копинг-стратегий» Ч. Карвера и соавторов [9] в адаптации Л.И. Дементий [3]).

Обработка предполагала частотный анализ и критерии значимости различий Фишера и Стьюдента.

Изучение эмоциональной оценки экзаменационной аттестации показало, что независимо от возраста и формы обучения экзамен выступает мощным стрессором, повышая уровень ситуативной тревоги студентов (ср. значение 53 балла) на фоне умеренных показателей личностной тревожности (ср. значение 41 балл). Частотный анализ, в свою очередь, позволил выявить группы риска (высокий уровень экзаменационной тревожности), в которые преимущественно попадают студенты, обучающиеся очно (85,4%) и заочно (95%), тогда как у студентов очно-заочной формы аналогичные показатели достоверно ниже – 65,7% ( $t_{эмп.} = -2,46$  при  $p = 0,02$  и  $-2,54$  при  $p = 0,01$  соответственно). Изменяются показатели тревожности и с возрастом студентов: в юности показатели выше, чем в период зрелости ( $\varphi_{эмп.} = 1,4$  при  $p = 0,08$ ); для лиц ранней и средней зрелости характерно увеличение обучающихся со средними показателями ( $\varphi_{эмп.} = 2,42$  при  $p = 0,00$  и  $\varphi_{эмп.} = 2,62$  при  $p = 0,00$  соответственно).

Следующий этап нашего исследования направлен на выявление особенностей репрезентации ситуации экзамена в сознании субъектов психологического образования. Мы обнаружили как положительные, так и однозначно негативные оценки, свидетельствующие о ресурсной и дестабилизирующей составляющих экзаменационной аттестации для личности. В целом, независимо от возраста и формы обучения, экзамен описывается студентами как ситуация стрессовая, сложная, неприятная, трудная, содержащая риск, формальная и вместе с тем определенная и типичная, неопасная, известная и ожидаемая, прогнозируемая, значимая, способствующая самореализации, контролируемая, допускающая личное лидерство и равные позиции участников. При решении этой задачи, принципиальные различия нами были обнаружены между студентами, получающими образование разными способами, тогда как возрастные отличия коснулись лишь обучающихся зрелого возраста, которые, в отличие от более молодых людей, считают ситуацию аттестации скорее

вариативной ( $t_{\text{эмп.}} = 2,04$  при  $p = 0,04$  и  $2,25$  при  $p = 0,03$ ) и менее значимой ( $t_{\text{эмп.}} = -1,93$  при  $p = 0,05$ ).

В свою очередь, обучающиеся заочно, по сравнению с очниками, приписывают себе большую ответственность за подготовку и результат экзамена ( $t_{\text{эмп.}} = -1,68$  при  $p = 0,09$ ), считая, что их позиции с преподавателем в этой ситуации примерно равны ( $t_{\text{эмп.}} = -1,69$  при  $p = 0,09$ ). Однако это не исключает, что экзаменационная сессия достаточно продолжительное ( $t_{\text{эмп.}} = -3,72$  при  $p = 0,00$ ) сложное ( $t_{\text{эмп.}} = -2,75$  при  $p = 0,01$ ), неприятное ( $t_{\text{эмп.}} = -3,35$  при  $p = 0,00$ ), содержащее риск ( $t_{\text{эмп.}} = -4,17$  при  $p = 0,00$ ) событие в жизни студентов, обучающихся заочно, по сравнению с их «коллегами», выбравшими вечернюю форму подготовки. В свою очередь, последние, напротив, воспринимают экзамены как ситуацию формальную ( $t_{\text{эмп.}} = 6,03$  при  $p = 0,00$ ), соревновательную ( $t_{\text{эмп.}} = 4,62$  при  $p = 0,00$ ), контролируемую ( $t_{\text{эмп.}} = 6,6$  при  $p = 0,00$ ) и ожидаемую ( $t_{\text{эмп.}} = 6,7$  при  $p = 0,00$ ).

Сходства и отличия между студентами также были обнаружены и при изучении особенностей их копинга в ситуации экзаменационной аттестации. Традиционно, данный стрессор запускает активные способы совладания, направленные на противостояние, планирование, контроль других конкурирующих видов активности, поиск информационной поддержки на фоне принятия и попыток положительной переинтерпретации этого события в жизни человека. Недопустимым или мало эффективным, по мнению студентов, в этом случае является отрицание и поведенческое отстранение из ситуации, попытки улучшить самочувствие за счет изменения состояния сознания с помощью дополнительных средств (алкоголь, табак), а также обращение за помощью к «высшим силам». При этом принятие ситуации как необходимой более свойственно студентам юношеского и зрелого возраста, чем для получающих психологическое образование в период ранней зрелости ( $t_{\text{эмп.}} = -2,04$  при  $p = 0,04$  и  $t_{\text{эмп.}} = 2,82$  при  $p = 0,00$  соответственно). Тогда как положительное истолкование ситуации экзамена, обнаружение в ней ресурсов для саморазвития имеет прямую связь с возрастом – статус стратегии планомерно усиливается от периода к периоду ( $t_{\text{эмп.}} = 1,69$  при  $p = 0,09$ ).

Что касается формы обучения, то наиболее осторожно в ситуации экзамена ведут себя студенты заочной формы, по сравнению с очниками ( $t_{\text{эмп.}} = 2,01$  при  $p = 0,05$ ) и ускоренниками ( $t_{\text{эмп.}} = 2,42$  при  $p = 0,01$ ). Вместе с тем именно эта группа студентов реже использует стратегию отрицания, избегания экзаменационных испытаний, что время от времени могут демонстрировать обучающиеся очно ( $t_{\text{эмп.}} = 1,72$  при  $p = 0,09$ ) и очно-заочно ( $t_{\text{эмп.}} = 2,01$  при  $p = 0,05$ ). Обучаясь вечером, студенты также могут себе позволить «поведенческое отстранение» из ситуации аттестации, что не свойственно заочникам ( $t_{\text{эмп.}} = 1,76$  при  $p = 0,08$ ), однако «подавление

конкурирующей деятельности» и «положительное истолкование и рост» им все же более свойственно, чем студентам очной формы обучения ( $t_{эмл.} = 1,7$  при  $p = 0,09$  и  $2,09$  при  $p = 0,04$  соответственно).

Подводя итог нашей работы, следует констатировать следующее: возраст и форма обучения выступают факторами эмоциональной и когнитивной оценки студентами ситуации экзаменационной аттестации, а также выбора определенных стратегий совладания с экзаменационными трудностями. Наиболее благоприятной для совладания с экзаменационным стрессом является очно-заочная форма обучения, чему также способствует увеличение возраста студентов. Группой риска на фоне этого выступают студенты юношеского возраста, обучающиеся очно и заочно, эмоциональное состояние которых в период сессии отличается повышенной чувствительностью к угрожающим стимулам, самым мощным из которых являются экзамены. Последние воспринимаются обучающимися в качестве определенного, объективно заданного стрессогенного фактора, закрепляя в сознании студентов соответствующий негативный образ. Таким образом, студенты, в том числе факультетов психологии, нуждаются в квалифицированной помощи, направленной на преодоление экзаменационных трудностей. При этом работа должна осуществляться на всех уровнях взаимодействия личности с трудной ситуацией: эмотивном, когнитивном и конативном. В качестве одного из направлений подобной работы может выступать организация общения между студентами разного возраста и форм обучения с целью оптимизации экзаменационной подготовки на основе оценки и реализации имеющихся у обучающихся личностных и ситуационных ресурсов.

#### Список литературы

1. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – №2. – С. 113-123.
2. Бурлачук, Л.Ф. К психологической теории ситуации / Л.Ф. Бурлачук, Н.Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №1. – С. 5-18.
3. Дементий, Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения / Л.И. Дементий // Журнал прикладной психологии. – 2004. – №3. – С. 20-25.
4. Дементий, Л.И. Ответственность как копинг-ресурс в ситуации экзамена / Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во Омского государственного ун-та, 2001. – С. 4-12. – (Теоретические и эмпирические исследования активности личности).
5. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
6. Маленова, А.Ю. К вопросу о когнитивной оценке личностью стрессогенной ситуации (на примере ситуации экзамена) / А.Ю. Маленова // Психология в вузе. – 2008. – №3. – С. 50-61.
7. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями /

К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – №2. – С. 100-111.

8. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.

9. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // J. of personality and social psychology. – 1989. – Vol. 56. – №2. – P. 267-283.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: СТРЕССОРЫ И РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

*Маленова А.Ю.*

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
Российская федерация, г. Омск*

Профессия педагога всегда относилась к числу деятельностей, предъявляющих повышенные требования к специалисту, зачастую превышающие его возможности. Очевидно, что профессиональное здоровье современного преподавателя как способность сохранять и активизировать механизмы (компенсаторные, защитные, регуляторные), обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности в условиях деятельности [2], постоянно находится под угрозой. Во многом этому способствуют постоянные изменения условий самой деятельности, актуализация хронических стрессоров и появление новых. Выявление и описание обширного круга разнообразных экстремальных воздействий, вызывающих стрессовое состояние, то есть выделение конкретных стрессоров или стресс-факторов, в современной науке выступает одной из актуальных трактовок понятия стресса [1]. На наш взгляд, данный подход отличается продуктивностью, позволяя не только определять угрожающие факторы, но и тем самым потенциально их предупреждать, осуществляя превентивный контроль их действия на профессиональную деятельность и ее субъекта.

Очевидными для реализации указанного подхода на практике выступают предварительные попытки классификации воздействий, выступающих источниками стресса для специалистов. В современной литературе можно найти достаточно подробный и относительно универсальный список таких. Авторы классифицируют наиболее распространенные стрессоры в деятельности специалистов по разным основаниям: организация и непосредственное содержание трудовой деятельности, особенности профессиональной карьеры, взаимоотношения в коллективе и с руководством, противоречия между затратами и оплатой труда, ролевые конфликты и т. д. [3, 4]. Вместе с тем вопрос о реальных,

актуальных стресс-факторах в конкретной профессиональной деятельности до сих пор остается открытым.

В рамках данной статьи мы бы хотели остановиться на обсуждении такого списка через призму деятельности преподавателей современных вузов. Реорганизация системы российского образования, в частности введение новых образовательных стандартов, настоятельно требует повышения уровня квалификации и конкурентоспособности преподавательского состава на рынке образовательных услуг. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы включает качественное выполнение не только собственно образовательной, но и методической, а также научной деятельности. Что касается последней, то выполнение основных аккредитационных показателей вуза давно вышло за рамки повышения научной «остепененности» педагогических работников, предъявляя более высокие требования к презентации исследовательских результатов научному сообществу. Научная публикация становится одним из основных инструментов оценки науки, а следовательно, и самих ученых. Поскольку научная деятельность, несмотря на высокую взаимосвязь с преподавательской, все же не идентична последней, это требует дополнительных ресурсов для повышения качества научно-исследовательских продуктов, соответствующего современным не только российским, но и мировым требованиям.

Таким образом, очевидно, что профессиональная деятельность современных преподавателей-ученых-методистов оказывается перенасыщенной разнообразными требованиями, число которых с каждым годом растет и качественно преобразуется. Поскольку все они имеют обязательный характер, установленные сроки и конкретные задачи реализации, обращение к разным ролевым аспектам деятельности, их стрессогенный характер для специалиста закономерен, поскольку объективных и субъективных ресурсов преподавателей явно недостаточно для качественного, планомерного и последовательного выполнения всех предъявляемых требований.

Ежегодное взаимодействие с коллегами из разных городов России позволило нам составить собственный список стресс-факторов профессиональной деятельности современного преподавателя вуза, а также выйти на ее ресурсные составляющие. Все трудности условно можно объединить в четыре взаимосвязанные группы, описывающие содержание деятельности преподавателей, оплату их труда, особенности взаимоотношений субъектов образовательного процесса, современный менеджмент образования.

Описывая собственную профессиональную деятельность, ее содержание и условия, преподаватели в качестве основных признаков, оказывающих негативное влияние, отметили следующие:

«разнокачественность», многоплановость (учебная, методическая, научная, воспитательная, общественная и пр.); большой объем и сложность; повышенный внешний контроль за ее осуществлением (аттестация, прохождение по конкурсу, проверки, подтверждения уровня квалификации и пр.); ненормированность рабочего дня (аудиторная и внеаудиторная нагрузка); динамика нагрузки, обусловленная переходом на новые стандарты (на фоне количественного уменьшения контингента студентов); информационная и ролевая перегрузка (ролевой конфликт); высокий уровень ответственности за студентов и результаты своей деятельности; требование к постоянному повышению квалификации; специфика условий труда (статичная поза, нагрузка на голосовые связки, увеличение часов работы за компьютером, профессиональные заболевания и пр.).

По мнению педагогов, в работе преподавателя вуза также существуют определенные противоречия материального характера, а именно: несоответствие заработной платы затратам, вложениям в деятельность; трудности объективной оценки «веса» разных видов деятельности и, как следствие, их оплаты; отсутствие системы материальной стимуляции научной и методической работ при их обязательности; несопоставимость заработной платы разным категориям преподавателей; низкая оплата труда в целом.

Отдельная группа стресс-факторов охватывает ситуации взаимодействия разных участников образовательного процесса – студентов, самих педагогов, руководство. Следует отметить, что эти признаки являются скорее дополнительными, но вместе с тем усиливающими стрессовый характер деятельности преподавателя вуза. К их числу относятся сложности в отношениях с руководством разного уровня, присутствие конфликтных ситуаций в трудовом коллективе, специфика контингента обучающихся, публичность и в связи с этим постоянная внешняя и внутренняя оценка профессиональной компетентности.

Если указанные ранее факторы могут частично отсутствовать в деятельности конкретного преподавателя, то многочисленные нововведения в сфере образования со стороны топ-менеджеров является более устойчивой и распространенной тенденцией. Однозначно негативную оценку специалистов получили такие из них, как периодические изменения условий приема абитуриентов в высшие учебные заведения, частая смена требований в отношении сопроводительной документации, а также постоянное увеличение ее объема, неопределенность будущего в связи с продолжающейся реорганизацией системы образования на всех уровнях, объективная заданность и слабая подконтрольность данных ситуаций. По мнению преподавателей, все это не способствует укреплению социального статуса

работников образования, напротив, снижая его как в обществе в целом, так и в конкретном учебном заведении.

Парадоксальность ситуации подчеркивает тот факт, что, несмотря на настоятельную необходимость кардинальных созидающих преобразований в организации деятельности преподавателя извне, работники вузов осознают целесообразность изменения собственного отношения к ней, без которого их труд в современных условиях практически невозможен. Так, сами педагоги отмечают ряд ресурсных следствий, возникших в результате повышенных требований к профессии и личности. Другими словами, внедрение компетентностного подхода, прежде всего, нашло отражение в деятельности преподавателей, формируя и развивая навыки, востребованные в новых образовательных условиях. Необходимость поддерживать адекватно высокую самооценку, ответственность и интернальность, когнитивная и поведенческая гибкость, аналитические и организаторские способности, навыки самоконтроля и саморегуляции, коммуникативная компетентность – вот лишь немногие качества личности современного преподавателя. Кроме этого, к профессионально важным качествам добавляются широкий кругозор и разносторонность развития, расширение репертуара профессиональных действий с выходом за пределы конкретной области знаний, владение приемами тайм-менеджмента, готовность к периодической профгигиене, отработанные стратегии совладания с типичными трудными ситуациями, закрепленные способы преодоления внешних и внутренних ролевых конфликтов, навыки освоения имеющегося бюджета, способность к самомотивации и толерантность в отношении новых стрессоров.

Несмотря на некоторую «бравату», очевидно, что многие работники вузов нуждаются в социально-психологической поддержке, которую должны осуществлять соответствующие специалисты. В нашем случае, такая помощь исходит от сотрудников факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, которые одновременно выступают и от лица Психологической службы вуза. Основной целью деятельности последней как раз и является социально-психологическое сопровождение учебно-профессиональной и трудовой деятельности участников образовательного процесса, оказание психологической помощи студентам, преподавателям, сотрудникам, абитуриентам и выпускникам ОмГУ. В настоящий момент этим подразделением университета и факультета психологии подготовлено и реализовано на разных группах населения более двадцати тренинговых программ, посвященных проблемам профессиональной ориентации, эффективного трудоустройства и управления карьерой, медиации, коммуникативной и поведенческой гибкости, самоорганизации и личной эффективности, управления эмоциями и уверенного поведения,

подготовки к экзаменам, олимпиадам, конкурсам, копинг-поведения в трудных ситуациях и его ресурсов и пр.

Особый интерес в данном ракурсе представляют две программы, разработанные специально для преподавателей вузов, ежегодно реализуемые сотрудниками факультета психологии как на российском, так и на региональном уровнях – «Психофизиологические основы профессионального здоровья преподавателей вуза» и «Инновационные интегративные технологии сохранения и поддержания психофизиологического здоровья преподавателей вуза». Содержание программ и предлагаемые формы их освоения направлены на формирование способностей и готовности к поддержке интеллектуального и творческого профессионального потенциала, предупреждению возможных личностных деформаций в профессии, конструктивному взаимодействию с коллегами и студентами, ранней диагностике профессионального выгорания и поддержке высокого уровня ответственности за собственное здоровье, исключению из своей жизни саморазрушающих стратегий поведения, применению приемов психической саморегуляции, самовосстановления и оптимизации уровня работоспособности. Таким образом, основные навыки, усиленные благодаря программе, относятся к сферам психофизиологической и эмоциональной саморегуляции, построения конструктивных взаимоотношений в образовательной среде вуза, самодиагностики, стресс- и тайм-менеджмента, сохранения и оптимизации личных и профессиональных ресурсов.

Еще одна программа, разработанная преподавателями факультета психологии ОмГУ, касается непосредственно сопровождения научно-исследовательской деятельности. Ее целесообразность продиктована необходимостью удовлетворения осознанной и остро актуальной потребности в повышении научной квалификации работников вуза. В данном случае реализация программы дополнительного профессионального образования «Современный преподаватель-ученый: компетенции и технологии» потребовала привлечение специалистов, владеющих необходимыми научно-исследовательскими компетенциями и способными транслировать эту информацию для заинтересованной аудитории. В связи с этим к участию в программе привлекались проректоры по научной и учебной работе, начальник и сотрудники научно-технического отдела ОмГУ, директор межвузовского инновационного бизнес-инкубатора, завкафедрой библиотечно-информационной деятельности университета, директор института непрерывного и открытого образования ОмГУ, ведущий специалист по международному сотрудничеству Центра координации научно-инновационной работы и др. Благодаря совместной работе была освоена следующая тематика: «Научные проекты: виды, критерии, структура,

оформление», «Современные формы финансирования научных исследований», «Научная публикация как инструмент оценки науки», «Российский индекс научного цитирования», «Особенности публикации статей в зарубежных научных журналах», «Государственная политика в области образования», «Современные образовательные технологии: теория и практика», «Дистанционное образование: возможности и ограничения» и др. Таким образом, были сформированы представления о современных требованиях к научно-исследовательской и образовательной деятельности преподавателя высшей школы, освоены технологией решения поставленных перед преподавателем задач, установлена связь механизмов модернизации образования с глобальными процессами развития информационного постиндустриального общества.

Таким образом, стрессогенный характер деятельности преподавателя высшей школы позволяет не только выделять факторы, его усиливающие, но и ресурсы, необходимые для организации совладающего поведения как на уровне личности, так и всей системы в целом.

#### Список литературы

1. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 1998.
3. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никофорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
4. Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.

### **МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КРИЗИСОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ**

*Мартыненко С.А.*

*Барановичский государственный университет  
Республика Беларусь, г. Барановичи*

Проблема профессионального самоопределения (далее – ПС) личности вызывает большой интерес у исследователей. Это обусловлено политическими, экономическими, социальными изменениями, происходящими в современном обществе. На современном этапе развития Республики Беларусь общество испытывает потребность в специалистах с глубоко осознанными жизненными целями и личностными ориентирами, способных к полной самореализации в избранной сфере профессиональной деятельности.

Особую актуальность проблема профессионального самоопределения приобретает на этапе школьного образования [1, 3, 5, 8, 10, 13, 16]. Рядом авторов подчеркивается сложность периода профессионального

самоопределения у учащихся школ: Л.А. Елфутиной [4], Е.В. Лобовой [7], М.Г. Рогачевой [10], И.Л. Старовойтовой [12] и др.

Трудности ПС подростков обусловлены возрастными особенностями самоопределения, которые выражаются в «размытости их профессиональных планов, рассогласованности в показателях вида профессии, путей и сроков ее достижения, в нечетком представлении о качествах профессионала» [4], выражаются в незнании мира профессий, самого себя, правил выбора профессии [9], в отсутствии самомотивации и активности подростков и юношей [12].

Трудности ПС существенно осложняют профессиональный выбор учащихся [10], приводят к стихийному, часто неадекватному выбору профессии [2]. Следствием указанных трудностей становятся кризисные явления, связанные с развитием профессиональной карьеры, которые оказывают влияние на всю дальнейшую жизнь личности [11, с. 3].

Существование кризиса, связанного с профориентацией в возрасте от 14-15 до 16-17 лет, рассматривается в исследованиях Э.Ф. Зеера [6], Э.Э. Сыманюк [14], Н.С. Пряжникова [9] и др.

Мы считаем, что серьезные затруднения, возникающие у личности в период выбора профессии, на этапе школьного обучения сопровождаются комплексом психоэмоциональных проявлений, являются и определяются нами как кризис профессионального самоопределения учащихся (ПС) [15].

Конструктивное преодоление кризиса ПС школьниками на стадии оптации возможно посредством разработанной нами модели управления кризисом профессионального самоопределения учащихся (УКПС).

Содержанием данной модели выступает создание особого педагогического пространства, в котором учителя, оснащенные знаниями об особенностях профессионального развития личности и кризисном характере профессионального самоопределения учащихся, владеющие специальными психолого-педагогическими средствами, стимулируют активность учащихся, направленную на преобразование стихийного кризиса ПС в управляемый.

Первый этап модели УКПС, подготовительный, направлен на формирование адекватных представлений у педагогов школы о содержании предстоящей совместной деятельности.

На данном этапе для классных руководителей и преподавателей-предметников раскрываются теоретические аспекты проблемы управления кризисом ПС, обозначаются диагностические методики исследования личности учащихся 8–11-х классов. Поставленная цель реализуется посредством реализации обучающей и научно-методической функций управления кризисом.

Содержание обучающей функции предполагает формирование знаний у классных руководителей, преподавателей-предметников о

теоретических аспектах проблемы управления кризисом ПС, закономерностях переживания кризиса, методах и методиках исследования личности в период профессионального самоопределения оптантов.

Научно-методическое обеспечение этого этапа представлено планом совместной деятельности участников (классных руководителей, учителей-предметников, педагога-психолога, родителей), включенных в реализацию модели. Средством, используемым при этом, является лекторий для учителей. Результатом реализации содержания модели УКПС на первом этапе является сформированность у учителей знаний о сущности кризиса ПС и его управления, структуре и содержании предстоящей совместной научно-практической деятельности по проблеме.

Второй этап реализации модели УКПС, диагностический, предполагает получение эмпирических данных о психологических особенностях учащихся, переживающих кризис ПС. На данном этапе проводится диагностическое исследование интеллектуальных возможностей оптантов, их профессиональных интересов и предпочтений, а также показателей состояния профессиональной идентичности, мотивационной, когнитивной и эмоциональной сфер учащихся.

На данном этапе предусматривается реализация диагностической, прогностической, обучающей, рефлексирующей и научно-методической функций управления.

Диагностическая функция обеспечивается изучением интеллектуальных особенностей и профессиональных интересов учащихся 8–11-х классов.

Реализация прогностической функции позволяет учителю на основе полученных результатов осуществлять прогноз о дальнейшем образовательном «маршруте» учащихся, связанном с получением профессии.

Содержанием обучающей функции является формирование знаний у педагогов и родителей о структуре интеллекта, профессиональных интересах учащихся, представлений о профессиональных планах школьников, а также особенностях переживания ими кризиса ПС.

Рефлексирующая функция осуществляется педагогом-психологом в процессе проведения индивидуальных психологических консультаций для учащихся, учителей и родителей по результатам диагностики.

Средствами управления кризиса УПО, реализующими указанные выше функции, на диагностическом этапе являются: лекторий для учителей, родительские собрания, индивидуальные психологические консультации для родителей и школьников, психолого-педагогические консилиумы по результатам эмпирических исследований.

Результатом реализации вышеназванных мер в учебно-воспитательном процессе школы выступает сформированность представлений у учителей

и родителей об условиях и способах развития отдельных операций мышления у учащихся, их профессиональных предпочтениях и планах, а также особенностях переживания стихийного кризиса ПС.

На основе диагностического материала второго этапа проводится третий, моделирующий, этап реализации модели УКПС. На этом этапе преследуется цель непосредственного формирования готовности учащихся к ПС. Поставленная цель достигается посредством проведения мероприятий, содержащих психологическое просвещение, консультирование всех участников совместной деятельности (учителей, родителей, учащихся), а также психологическую коррекцию школьников, испытывающих трудности в преодолении КПС.

Результатом реализации вышеназванных мер в учебно-воспитательном процессе школы выступает сформированность у учащихся знаний о своих психологических особенностях, их соответствия требованиям, предъявляемым профессиями, возможностях профессионального выбора, осознание школьниками средств, провоцирующих переживание кризиса ПС, освоение конструктивных вариантов его преодоления; формирование серьезного отношения к выбору будущей профессии и связанных с нею профессионального образовательного учреждения, специальности и квалификации.

Четвертым этапом реализации модели УКПС является обобщающий этап. На данном этапе реализуется диагностическая, научно-методическая функции.

Диагностическая функция обеспечивается осуществлением итоговой диагностики мотивационной, когнитивной, эмоциональной сфер учащихся, а также анкетированием всех участников совместной деятельности.

Средством, реализующим данный этап, является итоговый педсовет «Итоги совместной деятельности по управлению КПС».

Реализация модели УКПС в учебно-воспитательном процессе школы позволяет преобразовать стихийно протекающий кризис ПС в управляемый, что существенно влияет на качество процесса профессионального самоопределения учащихся, обеспечивает осознанность выбора ими профессии, успешную адаптацию выпускников школ на этапах профессионализации и самостоятельной профессиональной деятельности, повышает качество образовательного процесса в школе.

Подводя итог вышесказанному, целесообразно сформулировать следующие выводы.

Модель УКПС предполагает организацию особого образовательного пространства, в котором под руководством учителей и педагога-психолога школы происходит активизация самостоятельных усилий учащихся по конструктивному разрешению кризиса ПС.

В контексте разработанной нами модели формирование готовности к ПС у учащихся осуществляется поэтапно, посредством формирования у учителей и родителей знаний о процессе профессионального самоопределения и особенностях его кризисного характера у школьников (подготовительный и диагностический этапы), навыков по управлению КПС и повышением активности оптантов в формировании стратегии своего профессионального развития (моделирующий этап).

Реализация модели УКПС способствует формированию у школьников нормативных данному возрасту статусов профессиональной идентичности, повышению их самоофективности в решении задач ПС, становлению непротиворечивых профессиональных ценностных ориентаций при позитивном эмоциональном состоянии в процессе переживания управляемого кризиса ПС.

#### Список литературы

1. Анисимова, С.Г. Воздействие социальных институтов на профессиональное самоопределение молодежи / С.Г. Анисимова. – М., 2002. – 13 с.
2. Голубева, М.Г. Психологические факторы преодоления кризисов профессионального становления юношей и девушек: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / М.Г. Голубева; Астраханский государственный ун-т. – Астрахань, 2006. – 26 с.
3. Дьякова, М.А. Профессиональное самоопределение учащейся молодежи в условиях трансформации современного общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / М.А. Дьякова. – Хабаровск, 2002. – 9 с.
4. Елфутина, Л.А. Особенности профессионального самоопределения современных подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.А. Еофутина; Московский государственный ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2007. – 21 с.
5. Ермачкова, Е.С. Психолого-педагогические условия профессионального самоопределения учащихся в системе профильного обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.С. Ермачкова. – Тамбов, 2009. – 24 с.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
7. Лобова, Е.В. Процесс первичного профессионального самоопределения учащихся: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Е.В. Лобова; Уральский государственный ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
8. Малучиев, Г.С. Профессиональное самоопределение как основной фактор социализации выпускников средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.С. Малучиев. – Махачкала, 2003. – 11 с.
9. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во Института практической психологии, 1996. – 256 с.
10. Рогачева, М.Г. Оптимизация самоопределения старших школьников в условиях трансформации общества: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 /

М.Г. Рогачева; Московский государственный ун-т им. М.В. Ломоносова – М., 2006. – 21 с.

11. Снегова, Е.В. Психологические факторы возникновения карьерного кризиса на начальном этапе профессионального самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Е.В. Снегова. – СПб., 2006. – 21 с.

12. Старовойтова, И.Л. Профессиональное самоопределение личности учащихся образовательных и школ спортивного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / И.Л. Старовойтова. – Смоленск, 2003. – 23 с.

13. Степанова, Л.Ш. Педагогическое обеспечение процесса ПС старшего школьника в образовательном пространстве лицея: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Ш. Степанова. – Чита, 2006. – 23 с.

14. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 320 с.

15. Феноменология кризиса ПС / С.А. Мартыненко // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире: материалы IV Международной научной конференции (28-29 октября 2010 г.). В 2 ч. Ч. 2 / под ред. С.Н. Жеребцов [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2010. – С. 264-270.

16. Шибанкова, С.В. Психологические условия профессионально-личностного самоопределения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Шибанкова. – Нижний Новгород, 2008. – 22 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ АКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Марченко Е.Е.*

*Брестский государственный университет  
имени А.С. Пушкина  
Республика Беларусь, г. Брест*

Современный этап развития системы образования во всем мире знаменуется интенсификацией разработок и внедрения технологий, позволяющих наиболее эффективно и комплексно решать задачу содействия становлению у учащихся субъектной позиции в учении и жизнедеятельности в целом. Одной из относительно новых для постсоветского пространства технологий, соотносящихся с данной задачей, можно назвать систему активной оценки. Ключевая идея данной технологии заключается в противопоставлении развернутой обратной связи и суммирующей (итоговой) оценкой в деятельности педагога. Разработчики подчеркивают, что это не частная методика, но методологически и методически целостная система организации педагогической деятельности [1].

Начнем с рассмотрения категории «субъектная позиция в учении».

Субъектная позиция является важнейшим образованием, которое принципиально меняет весь процесс учебной деятельности ребенка. Так, не будучи субъектом учения, ребенок выступает как обучаемый (исполнитель), а педагог строит взаимодействие с учеником таким образом, чтобы «вписать» в этот процесс учебный материал. Учитель проявляет большую активность, он организует и корректирует работу ученика.

Когда же ученик становится субъектом целостной учебной деятельности, т. е. настоящим учащимся, он самостоятельно инициирует это взаимодействие так, чтобы присвоить содержание учебного материала.

Субъектная позиция обеспечивает самостоятельное осуществление ребенком учения в рамках двух «пластов» деятельности: личностного (мотивационного) и познавательного (операционально-технического). На уровне смыслового компонента СПУ предполагает наличие у ребенка адекватной мотивации учения. А на операционально-техническом уровне субъектность обеспечивается так называемым умением учиться (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков).

Традиционно субъектная позиция описывает через призму ряда свойств, характеристик, в которых собственно данное психическое образование и обнаруживается. К ним можно отнести следующие «плеяды»: «активность – инициативность – целеполагание; надситуативная активность – творчество; рефлексивность – осознанность; внутренний локус контроля – ответственность» [2].

Все указанные характеристики являются «рукотворными», т. е. их становление определяется особенностями организации взаимодействия взрослого (педагога) и ребенка, или другими словами, определяется образовательными технологиями (Г.А. Цукерман). Становление учебной субъектности соотносится с младшим школьным возрастом. Стоит отметить, что технология активной оценки изначально была разработана именно для начальной школы. И лишь затем отдельные принципы и вся технология стала применяться в средней школе, а также в образовании взрослых [1].

Как же конкретные принципы технологии активной оценки способствуют становлению субъектности школьников?

Согласно разработчикам активной оценки, глобальной целью данной технологии является создание атмосферы, способствующей учению ребенка в активном сотрудничестве как с педагогом, так и с родителями. Реализация данной цели строится на соблюдении следующих методических принципов.

Любой урок или даже отдельное задание должны предваряться обозначением цели как планируемого результата. При этом цель должна быть сформулирована на «языке» учеников. Например, если формально

цель заключается в освоении правил сравнения дробей с одинаковыми знаменателями, то аналог для учащихся будет следующим:

- 1) «я узнаю, как сравнить дроби с одинаковыми знаменателями;
- 2) я смогу выполнять примеры на сравнение дробей с одинаковыми знаменателями».

Это обеспечивает не только понятность, но и наибольший мотивирующий эффект цели, создает условия для осмысления учащимися своей активности на уроке. Понимание планируемого результата работы повышает включенность ребенка, его личный сознательный контроль в процессе выполнения заданий. Таким образом, стимулируется формирование таких базовых характеристик субъектности, как активность (позиция учащегося, а не обучаемого), а также осмысленное отношение к выполнению заданий.

Немаловажным является и четкое разделение различных этапов освоения материала. На начальных этапах отработки предлагается использовать активную оценку, а к традиционной отметочной системе – суммирующей оценке – обращаться на завершающем этапе работы. Это разделение призвано способствовать правильной фокусировке учащихся на содержании. Не секрет, что многие родители, а в след за ними и дети, ориентированы на отметки. Страх получить плохую отметку наиболее характерен для младших школьников. И именно в данном возрасте наиболее губительно воздействие этого переживания. Ведь именно в младшем школьном возрасте происходит освоение ребенком учебной деятельности, происходит закладка ключевых характеристик позиции ребенка в учении. Переживание ребенка по поводу реакции родителей на возможную отметку не только не способствует сосредоточенности в процессе выполнения задания, но и провоцирует формирование неадекватной мотивации учения в целом. Нередки случаи, когда ребенком овладевает идея «хорошая отметка любой ценой», что в последующем может быть сопряжено со списыванием, ложью, повышением школьной тревожности.

Следующий принцип технологии активной оценки заключается во введении и использовании четких критериев оценки еще до выполнения задания. В белорусскоязычном варианте данный принцип обозначается колоритной аббревиатурой «НАШТОБУЗУ – на што буду звяртаць увагу» (на что буду обращать внимание). Критерии оценки могут как сообщаться педагогом в готовом виде, так и разрабатываться совместно с учащимися непосредственно на уроке. Данный принцип соотносится с формированием непосредственно на уроке.

Использование ключевых вопросов обеспечивает актуализацию и интеграцию в единое знание, полученных в процессе изучения предмета

(или нескольких предметов). Поиск ответа на данные вопросы предполагает не вспоминание правильного ответа, а его творческое продуцирование, т. е. операции анализа, синтеза, обобщения и т. д. Ключевой вопрос может использоваться и в качестве мотивирующего приема, который направляет познавательную активность учащихся на протяжении всего урока.

Известно, что потенциально оценка должна выполнять довольно широкий спектр функций: мотивирующую, ориентирующую, диагностическую и т. д. Именно для реализации всего развивающего потенциала оценки в технологии активной оценки введено использование развернутой обратной связи. Наиболее полно данный принцип реализуется, когда оценку избранных письменных работ учитель проводит в письменной форме. Хотя обратная связь может использоваться и для оценки общей успешности учения ребенка. Обратная связь должна содержать обращение по имени; подчеркивание позитивных моментов, достижений ребенка; выделение того, что требует доработки, корректировки; содержание материала, на который следует обратить внимание, а также указание конкретных рекомендаций для улучшения ситуации. Важно, чтобы обратная связь осуществлялась в соответствии с заранее обозначенными критериями оценки (НАШТОБУЗУ). Все это позволяет максимально подчеркнуть нацеленность учения не на отметку (формальное отсутствие ошибок), а на реальное освоение ребенком изучаемого материала. Данный принцип, безусловно, способствует установлению взаимоуважения между педагогом и учащимися, что, в свою очередь, оказывает благотворное воздействие на мотивацию ребенка. Но более важным видится и то, что именно благодаря такой развернутой оценке ребенок получает возможность совершенствовать, корректировать свои учебные действия, максимально осознанно выполнять работу над ошибками.

Применение само- и взаимооценки, по мнению разработчиков, позволяет не только еще раз отработать ориентировочную сторону учебной деятельности, но и снизить столь свойственную многим учащимся эгоцентричность детской позиции. Благодаря этому принципу учащиеся развивают рефлексивность, приобретают опыт деловых отношений, учатся конструктивно критиковать других и самим принимать критику.

Среди частных методических аспектов активной оценки можно назвать три достаточно необычных приема. Практика показывает, что многие дети, имеющие сложности в освоении учебного материала, заранее «капитулируют», видя, что более успешные сверстники уже готовы поднять руку. Правило «неподнимания руки» и правило «песочных часов» (установление регламентированного времени для размышлений над вопросом/заданием) дают возможность каждому ребенку поразмышлять и выдвинуть свою версию ответа. Определение

отвечающего с помощью лотереи (например, путем вытягивания карточки с именем) создает атмосферу равенства и настраивает каждого на активную включенность в учебный процесс.

Таким образом, все принципы технологии активной оценки так или иначе способствуют развитию как личностной, так и «технической» стороны субъектной позиции в учении, ориентируя учащихся к сознательному творческому процессу освоения учебного материала.

#### Список литературы

1. Актыўная ацэнка: метады дапаможнік / укл. Н. Ільніч. – Мінск: Таварыства беларускай школы, 2011. – 83 с.

2. Марченко, Е.Е. Свойства субъектности как система / Е.Е. Марченко // Психология – наука будущего: материалы V Международной конференции молодых ученых / отв. ред. Н.Е. Харламенкова [и др.]. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. – С. 405-406.

### **ЮМОР В СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

*Маслак О.Г.*

*Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
Институт педагогики, психологии и социальной работы  
Российская Федерация, г. Магнитогорск*

В мире постоянно происходят перемены. Люди испытывают потребность в контактах, эмпатии и открытом общении. Возросла ценность таких способностей, как умение справляться со своими эмоциями, способность улаживать конфликты, работать в составе группы и вести за собой. Вследствие этого представляется важным рассмотреть такое понимание и определение для вышеуказанных способностей, как эмоциональный интеллект. На сегодняшний день эмоциональный интеллект описывают несколько теорий: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Д. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она; теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена; двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта Д. Люсина. При этом, не смотря на то, что все исследователи называют исследуемый ими конструкт «эмоциональным интеллектом», их мнения по поводу психологической сущности исследуемого феномена расходятся.

Первой публикацией на тему эмоционального интеллекта стала работа П. Сэловея и Д. Мэйера. Авторы определили эмоциональный интеллект как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать

эмоциональную информацию в качестве основы мышления и принятия решений. Анализ способностей, связанных с переработкой эмоциональной информации, позволил П. Сэловею и Д. Мэйеру выделить четыре компонента изучаемого феномена. Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой осваиваются в онтогенезе последовательно. Важно отметить, что каждый компонент касается как собственных эмоций личности, так и эмоций других людей [6, с. 30–34].

Значительную по охвату трактовку понятия «эмоциональный интеллект» дает Р. Бар-Он. Автор определяет эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Ученый выделил пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта; каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов [6, с. 17–21].

Концепция эмоционального интеллекта Д. Гоулмана была основана на ранних идеях П. Сэловея и Д. Мэйера. Значение исследования Д. Гоулмана заключалось в том, что автор доказал наличие связи между эмоциональным интеллектом и социальным успехом, обосновав таким образом «ценность» конструкта «эмоциональный интеллект» [6, с. 18–21].

В отечественной психологии наиболее известна концепция эмоционального интеллекта, разработанная и предложенная Д. Люсиным. И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей, указывает автор и вводит два новых понятия: внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект, что отчасти пересекается с теорией Д. Гоулмана о личностных навыках (способностях, определяющих, как управлять собой) и социальных навыках (способностях, определяющих, как управлять отношениями с людьми) [6, с. 21, 29].

Таким образом, интенсивное исследование категории «эмоциональный интеллект» началось в конце прошлого века. Представления об эмоциональном интеллекте сегодня являются довольно широкими и расплывчатыми. Анализ основных исследовательских позиций по обсуждаемой теме позволяет сделать вывод о том, что современное состояние вопроса об эмоциональном интеллекте в психологической науке не дает возможности для единой трактовки этого конструкта. Существует необходимость систематизации, обобщения имеющихся данных, а также формирования научных основ эмоционального интеллекта. Требуется теоретически обоснованное определение самого понятия эмоционального интеллекта, уточнение структуры данного феномена. Это даст возможность определить научно обоснованные

методы диагностики эмоционального интеллекта и его практическую значимость.

Поскольку идея о единстве аффекта и интеллекта находит отражение в трудах отечественных (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомиров и др.) и зарубежных (Д. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, Р. Стернберг, Дж. Блок) авторов, то перспективу решения данной проблемы открывает рассмотрение юмора как структурного компонента эмоционального интеллекта. Юмор – интеллектуальное чувство, опосредованное взаимопроникновением когнитивных и аффективных компонентов. Он способствует оптимизации эмоционального состояния личности, посредством эмоционального отстранения, при котором усиливается объективность восприятия [4, с. 15]. Термин «юмор» отражает положительное отношение и симпатию к предмету, отличается мирозерцательным характером и богатством полутонов в оценке бытия. По словам С.Л. Рубинштейна, юмор относится к миру, как к любимому существу, над смешными сторонами и милыми маленькими слабостями которого приятно посмеяться, чтобы почувствовать особенно остро его бесспорные достоинства [5, с. 510-511].

Чувство юмора как субъективный феномен, характеризующий личностные особенности человека, еще в эпоху античности попало в поле зрения мыслителей. Основу современного подхода к пониманию индивидуально-типологических особенностей в исследовании юмора заложил И. Кант. По его мнению, с одной стороны, юмор связан со способностью выделить и определить противоречия на уровне мышления, и с другой – с особенностями протекания телесных процессов, связанных, прежде всего, с темпераментом [1].

Психологические функции юмора можно разделить на три категории:

– когнитивные и социальные выгоды положительной эмоции радости;

– использование юмора для социальной коммуникации и влияния;

– снятие напряжения и совладание с неприятностями [3, с. 36].

Исследовательские разработки в области психологии юмора в теоретико-содержательном плане могут быть сведены к двум основным категориям: исследования, выполненные в рамках аффективного подхода, и исследования, выполненные в логике когнитивной схемы. В этом плане базовой концептуальной платформой работ «аффективного направления» служит психоаналитическая традиция, согласно которой диссонанс между существующим и довлеющим над личностью рядом желаний и потребностей и невозможностью удовлетворить их в связи с их неприемлемостью для социума разряжается, в том числе, и с помощью юмора. Выражаемый в форме смеха, он снижает избыточное психическое

напряжение, повышенную тревогу, «зашкаливающую» агрессивность [8]. Что касается когнитивного подхода к рассмотрению психологии юмора, то здесь он выступает прежде всего как «восприятие несоответствия в игровом контексте, которое может сопровождаться улыбкой и смехом» [2].

Более того, в современной психологической науке сложилось представление о том, что юмор представляет собой особую самостоятельную систему невербальной коммуникации, сформировавшуюся в процессе филогенеза, как средство установления партнерских отношений в социальном взаимодействии. Именно этим объясняется особая «заразительность» смеха при восприятии юмора. При показе спектаклей в стенах Магнитогорского государственного технического университета творческими группами студентов мы можем отмечать, что настроение зрителей влияет на эмоциональное состояние студентов, играющих роли определенных персонажей.

В спектакле автора сценария О.Г. Маслак, имеющем название «Мы есть», где действующими лицами являются Вопрошающий (зритель), Психолог (творец)-1, Психолог (творец)-2, Густав Фехнер, Уильям Джеймс, Джеймс Марк Болдуин и Любовь (истина, волшебство, чудо). Эпиграфом к спектаклю послужили слова Ф. Бернетта: «Я пришел к выводу, что волшебство – это то, что толкает, поднимает и вообще делает вещи из ничего... Значит, волшебство просто везде – и вокруг нас, и во всех остальных местах тоже».

#### Фрагменты спектакля

*Слова Уильяма Джеймса:*

Я, Уильям Джеймс. Мой метод «Прагматизм».  
«Поток сознания», «Учение об эмоциях».  
Есть истин много, гласит мой плюрализм.  
Личность физическая, социальная, духовная.

*Слова Джеймса Марка Болдуина:*

Я, Джеймс Марк Болдуин. Развитие сознания  
Проходит шесть различных стадий,  
И достигает опыта глубокого единства  
Высочайшей науки и морали.

*Слова Психолога (творца)-1:*

Густав Фехнер, Марк Болдуин и Уильям Джеймс -  
Одни из основателей науки  
Были примерно около ста лет  
Одновременно и духовны и научны.

*Слова Любви (истины, волшебства, чуда):*

Я есть... Та, что все время где-то рядом.  
Любовь ли, истина, иль волшебство:  
«И поднимает и вперед толкает

И вещи делает из ничего».  
*Слова Психолога (творца)-1:*  
Наделенные сознанием вопрошают.  
*Слова Психолога (творца)-2:*  
Во вселенной звезды зажигают.  
*Слова Вопрошающего (зрителя):*  
И в чудо веришь вновь и вновь.  
*Слова (произносят все одновременно):*  
Мы есть, покуда есть Любовь!

И в заключении особый эмоциональный акцент достигается словами М. Эриксона: «Итак, мечтайте. И каждый раз, когда вы мечтаете, у вас есть и право, и привилегия пережить свою мечту заново, с иным составом действующих лиц. И, таким образом, вы можете обнаружить многие вещи, которые вас учили не знать».

Написание студентами сценариев и участие в постановке спектаклей при изучении курсов «История психологии» и «Методологические основы психологии» формируют более глубокое проникновение в будущую специальность. И одновременно являются формой тренинга эмоционального интеллекта «актеров» и зрителей.

Способный продуцировать и воспринимать юмор, способен трансформировать смысл ситуации. Это дает несколько важных психологических эффектов, отражающих функции юмора в жизни человека. Появляется радость от переживания своей способности менять понимание мира и через это управлять как ситуацией, так и самим собой. Это, в свою очередь, дает возможность развития способностей к саморегуляции и регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих.

#### Список литературы

1. Кант, И. Сочинения: в 8 т. / и. Кант. – М., 1994. – Т. 7.
2. Кузнецова, Н.Ф. Психологическое исследование юмора / Н.Ф. Кузнецова, П. МакГи, Дж. Голдстейн // Вопросы психологии. – 1984. – №6.
3. Мартин, Р. Психология юмора / Р. Мартин; пер. с англ. под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009.
4. Мусийчук, М.В. Когнитивные механизмы юмора: монография / М.В. Мусийчук. – Магнитогорск: МаГУ, 2010.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002.
6. Сергиенко, Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): руководство / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2010.
7. Стернберг, Р.Дж. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг [и др.]. – СПб.: Питер, 2002.

8. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – СПб., 1997.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Маслов В.А.*

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины  
Республика Беларусь, г. Гомель*

Предпринимательская активность старших школьников является социально-педагогической проблемой. К сожалению, наши учителя к ее решению пока не готовы. Большинство учителей негативно относятся к деятельности современных предпринимателей. Поэтому многие педагоги даже и не пытаются формировать у своих воспитанников чувства уважения к предпринимателям. Отсюда следует, что многие учителя далеки от сформированности предпринимательских качеств, умений и навыков взаимоотношений между предпринимателями. Они не способны помочь своим воспитанникам осуществить предпринимательские дела. Во многих наших школах экономическое образование, производительный труд и бизнес-деятельность осуществляются очень слабо либо не осуществляются вовсе.

Но современная молодежь стремится стать предприимчивыми людьми, достичь успеха в собственном бизнесе и не зависеть от государства в экономическом плане. Это показывают и результаты исследования (май 2007 г.), которые свидетельствуют о том, что около 58,5% молодых людей в возрасте от 18 до 29 видят себя предпринимателями [1, с. 49].

В других странах тоже ярко выражена предпринимательская активность среди молодежи. Например, в Австралии из более чем полутора миллиона частных компаний более пятидесяти тысяч управляются молодыми руководителями в возрастной группе от 15 до 24 лет. А в США треть школьников изучают основы экономики и бизнеса, создавая в процессе обучения собственные фирмы. И среди них есть уже миллионеры [2, с. 42].

Важнейшим требованием планирования бизнес-деятельности школьного производства является повседневный анализ проделанной работы и выпуска товаров. На воспитание учащихся оказывают влияние успехи и неудачи выполняемой работы, изменения, происходящие в развитии трудового коллектива. Подготовка к каждому новому производственному и предпринимательскому планированию ведется фактически постоянно. Одним из главных достоинств предпринимателя принято считать наличие у него экономического мышления, которое

позволяет ставить предпринимательские цели, планировать способы их достижения и менять план в случае неудачи.

Общей схемой предпринимательской деятельности является:

- постановка цели деятельности, то есть предвидение результата, которого необходимо добиться;
- создание общего плана достижения цели;
- детальная разработка этапов осуществления данного плана до самых мельчайших подробностей;
- распределение поручений и обязанностей с последующим контролем и отчетом; все это тщательно расписывается по времени.

Важно, чтобы у каждого ученика в этой деятельности появилась возможность проявить свою активную позицию, чтобы он мог отстаивать свои взгляды, приводить аргументы и доказательства. Все это позволяет формировать организаторские качества предпринимателя. Учителя при этом играют особую роль, и от их позиции зависит дальнейшее желание молодых людей участвовать в производственной и предпринимательской деятельности.

Считается, чтобы воспитать делового человека, надо включить школьника в деловые взаимоотношения. И здесь речь идет не об одностороннем воздействии учителя на детей, а о взаимодействии ребят, которое совершенствуется в процессе общения, в совместных делах. Также очень важно, чтобы учитель как организатор предпринимательской деятельности учащихся сам обладал определенным уровнем экономических знаний и производственным опытом. Это одно из важнейших условий, и реализовать его возможно только при взаимодействии школы и производства, потому что сама школа не в состоянии спонсировать организацию производительного труда. Но у подавляющего большинства наших школ пока нет и возможности осуществлять взаимодействие с реальными производственными процессами, направленными на включение старшеклассников в реальные производственные и рыночно-экономические отношения, познание менеджмента, маркетинга и предпринимательства.

Психолого-педагогические условия формирования готовности старшеклассников к бизнес-деятельности базируются на следующих принципах организации учебного процесса:

- принцип личной активности;
- принцип рефлексии собственной деятельности;
- принцип педагогического управления этим процессом [3].

Исходя из этих принципов, профессор В.П. Максимов вывел ряд психолого-педагогических условий функционирования учебной деятельности:

1. Личностно-ориентированное информационное обеспечение, требующее от ученика понимания сущности бизнес-деятельности,

его места и роли; знания методики организации учебного предприятия и возможных вариантов его развития; представление своего личного участия в учебной фирме.

2. Обеспечение деятельностно-игрового пространства, которое подразумевает: наличие умений организации бизнес-деятельности школьников; включение учителя в конкретные ситуации учебного предприятия; апробацию различных приемов своего участия; выявление своей игровой и педагогической роли.

3. Подготовленность школьника к управлению этим процессом, которая обеспечивается: овладением школьником навыками использования бизнес-деятельности учащихся для решения различных педагогических задач; овладением учителем способами эффективного использования бизнес-деятельности школьников как педагогического средства.

4. Сочетание теоретического обучения в школе основам экономики и бизнес-деятельности, массовых экономических мероприятий и организация бизнес-деятельности [3].

Резюмируя все вышесказанное, можно говорить о том, что формирование готовности старших школьников к бизнес-деятельности – это непростая задача, требующая соблюдения в школе целого ряда психолого-педагогических условий, среди которых: включение учащихся в активные деловые взаимоотношения; предоставление каждому ученику возможности проявить свою активную позицию и отстаивать свою точку зрения; предоставление лично-ориентированного обеспечения; обеспечение деятельностно-игрового пространства; сочетание теоретического обучения с включением учащихся в массовые экономические мероприятия и т. д. Кроме того, преподаванием основ предпринимательства должны заниматься учителя, имеющие достаточный опыт в ведении собственной предпринимательской деятельности.

#### Список литературы:

1. Актуальные проблемы современного белорусского общества (2005-2010): монография. – Минск: БГУ, 2011. – 271 с.
2. Довгань, В. Воспитай своего ребенка миллионером / В. Довгань, Е. Минилбаева. – М.: Олимп, 2006.
3. Максимов, В.П. Учебно-предпринимательская деятельность школьников: автореф. дисс. / В.П. Максимов. – Брянск, 2004.

## ПРОБЛЕМА ЛЖИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Матвеева А.О.*

*Балашовский институт (филиал)  
Саратовского государственного университета  
имени Н.Г. Чернышевского  
Российская Федерация, г. Балашов*

В настоящее время многополярный мир вступил в эпоху активных изменений и поисков дальнейших перспектив развития. Динамично развивающееся общество предъявляет повышенные требования к социальной мобильности личности во всех сферах ее жизни. Современная социокультурная ситуация ориентирует молодежь на духовное взросление, конкурентоспособность и успешность в реализации смыслообразующих идеалов и ценностей [1].

Направляющую роль при этом играет школа, которая создает профессиональные и личностные ориентиры и через них нацеливает ученика на будущую взрослую жизнь. Принципиальную важность в связи с этим представляет анализ использования лжи как характеристики поведения.

Подростковый период отличается резкими, качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития, это период ярко выраженного стремления противопоставить себя взрослым, отстаивать собственную независимость и права, стремления к общению. В этот период подросток учится общаться со сверстником и через него старается понять себя, формируется образ «Я». Он ищет себя, стараясь в первую очередь найти в себе что-то хорошее, неординарное, поэтому, возможно, некоторое приукрашивание своих возможностей, так как он еще не умеет их объективно оценивать. Видя, что его не понимают, подросток может замыкаться в себе, это в итоге проявляется в отчужденности от всех, эмоциональной холодности, цинизме, он считает, что никому не нужен. Субъективное переживание одиночества мешает ему свободно строить общение со сверстниками и взрослыми, что может мешать полноценному, гармоничному развитию личности.

На сегодняшний день единого, общепринятого определения понятия «ложь» не существует. Научный интерес к исследованиям, научным обоснованиям лжи, исторически возникший еще до нашей эры, продолжает занимать умы ученых, философов и психологов до настоящего времени. Учитывая то, что психология как наука выделилась намного позже, первые упоминания лжи относятся к работам древних философов. На протяжении всей истории человечества ложь считалась пороком, а правда – добродетелью.

Проблема человеческой неискренности, обмана и лжи не раз становилась предметом обсуждения в художественной литературе (Н. Гоголь, Ф. Достоевский, И. Ильф и Е. Петров), философии (Ф. Ницше [8], И. Кант [5], Э.Ю. Соловьев [11], А.Г. Мясников [7], Д.И. Дубровский [2]), психологии (В.В. Знаков [3, 4], Ю.В. Щербатых [14], П. Экман [15], С.И. Симоненко [10], Е.И. Лебедева [6], Е.А. Сергиенко [9]).

В рамках нашей работы мы будем рассматривать ложь вслед за Е.С. Черкасовой, которая понимает ложь как намеренное искажение субъектом действительного положения вещей, имеющее целью ввести реципиентов в заблуждение, вызванное стремлением добиться личных или социальных преимуществ в конкретных ситуациях [13].

Современных психологов очень интересует вопрос о закономерностях понимания детьми правды и лжи. В психологии представлены пять основных тематических направлений изучения правды. Во-первых, попытки определения самого понятия. Во-вторых, поиски ответов на вопросы о том, в каком возрасте дети становятся способными говорить правду, и как развивается эта способность. В-третьих, какие факторы детерминируют приписывание детьми суждениями значений правдивости или ложности. В-четвертых, какие правила и стратегии они используют, чтобы прийти к заключению о правдивости-лживости (или ложности) высказываний. В-пятых, каковы индивидуальные различия в правдивости и как научить детей всегда говорить правду.

Таким образом:

1) ко лжи детей нельзя относиться без внимания, детская ложь должна насторожить родителя, ведь это внешний показатель эмоционального переживания ребенка;

2) система воспитания, которую избирают родители, также может провоцировать детскую ложь;

3) среди подростков все большим уважением пользуются люди (в том числе сверстники), умеющие убедительно лгать, умение обмануть стало одним из важнейших качеств, необходимых для жизненного успеха;

4) если учитывать, что подростковый возраст сам по себе очень сложный возрастной период, то кризис душевного состояния накладывается на «благоприятную» почву и может привести к очень непростым результатам, которые отразятся на всей жизни подростка.

Цель нашего исследования: изучить возрастные и гендерные особенности лжи в подростковом возрасте.

Гипотеза: существуют значимые возрастные и гендерные отличия по шкале лжи в подростковом возрасте.

Объект исследования: проявления лжи в подростковом возрасте.

Предмет исследования: возрастные и гендерные особенности проявлений лжи в подростковый период.

Теоретические основы исследования: социально-психологические особенности лжи разрабатывались в трудах В.В. Волкова, В.В. Знакова, И.А. Ильина, И. Канта, Я.С. Кротова, Л.Б. Филонова, О. Фрая, Ю. Щербатых, П. Экмана и др.

В исследовании использовались следующие методы:

- 1) теоретический анализ научной литературы;
- 2) экспериментальное диагностирование;
- 3) методы математической обработки: Q-критерий Розенбаума;

H-критерий Крускала–Уолиса.

В работе использовалась методика «Шкала лжи» Д. Марлоу и Д. Крауна.

Исследование было проведено на базе МОУ СОШ №3 г. Балашова. Выборку составили подростки 6, 7 и 8-х классов. Объем выборки: 47 человек, из них 19 девочек и 28 мальчиков в возрасте от 12 до 15 лет.

Разброс результатов исследования по шкале лжи: от 8 до 19 баллов из 20 возможных. Чем выше итоговый показатель, тем выше уровень лжи и тем, следовательно, выше готовность человека представить себя перед другими как полностью соответствующего социальным нормам. Низкие показатели могут свидетельствовать как о непринятии традиционных норм, так и об излишней требовательности к себе.

Низким уровнем лжи будем считать интервал до 7 баллов, средним – от 8 до 14 баллов, высоким – от 15 до 20 баллов. Таким образом, низкий уровень по шкале лжи был выявлен у 5 человек (10,64%) выборки, средний – у 32 человек (68,08%) выборки, высокий – у 10 испытуемых (21,27%) выборки.

По критерию Крускала–Уоллиса  $H_{эмп} = 57,3$ . Значит, принимается  $H_0$ : существуют лишь случайные различия по уровню исследуемого признака между 6, 7 и 8-ми классами. Возрастные различия по шкале лжи в подростковом возрасте незначимы, то есть существенных отличий при переходе от одного класса к другому не выявлено.

Высокий уровень лжи встречается в нашем исследовании чаще у девочек. Для того чтобы проверить, есть ли различия между ответами по шкале лжи между мальчиками и девочками, проведем гендерный анализ.

Низкий уровень по шкале лжи характерен только для мальчиков – 10,63%. Средний уровень больше выражен тоже у мальчиков – 46,8%, у девочек – 21,27%. Высокий уровень характерен почти для половины выборки девочек – 19,1%, у мальчиков – 2,1%.

По критерию Розенбаума было выявлено, что  $Q_{эмп} = 11$  (при  $p \leq 0,01$ ). Принимается  $H_1$ : уровень мотивации одобрения у девочек превышает уровень мотивации одобрения у мальчиков. Таким образом, по шкале лжи существуют значимые различия между мальчиками и девочками. Уровень проявления лжи у девочек превышает уровень проявления лжи у

мальчиков, так как девочки стремятся любыми способами приукрасить себя, выделиться из группы.

Таким образом:

1. Возрастные различия по шкале лжи в подростковом возрасте незначимы, то есть существенных отличий при переходе от одного класса к другому не выявлено. Возможно, это объясняется тем, что был взят не слишком большой возрастной промежуток, изменения могут проявиться при переходе в следующий возрастной период.

2. По шкале лжи существуют значимые гендерные различия. Уровень проявления лжи у девочек превышает уровень проявления лжи у мальчиков, так как девочки стремятся любыми способами приукрасить себя, выделиться из группы. Возможно, это объясняется тем, что девочки становятся девушками, опережая в своем развитии одноклассников, и им хочется выглядеть перед ними как можно более привлекательными, получить одобрение извне.

Результаты исследования можно использовать в работе школьного психолога, учителя, воспитателя в индивидуальных и групповых формах работы с целью оказания психологической помощи в проблемах построения общения в подростковом возрасте, а также в консультационной работе с учителями, родителями, учениками.

#### Список литературы

1. Акименко, А.К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения в системе социально-психологической адаптации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.К. Акименко. – СПб., 2007. – 24 с.
2. Дубровский, Д.И. Обман: философско-психологический анализ / Д.И. Дубровский. – М.: РЭИ, 1994. – 257 с.
3. Знаков, В.В. Классификация психологических признаков истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – №2. – С. 54-65.
4. Знаков, В.В. Макивеллизм и феномен вранья / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С. 59-70.
5. Кант, И. Метафизика нравов: собрание сочинений. В 8 т. Т. 6 / И. Кант; пер. С. Шейнман-Топштейн, Ц. Арзаканьян. – М.: ЧОРО, 1994. – С. 224-567.
6. Лебедева, Е.И. Понимание намерений в ситуации обмана детьми с типичным развитием и аутизмом / Е.И. Лебедева // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – №1. – С. 83-89.
7. Мясников, А.Г. Проблема правда и ложь: (прав ли Кант?) / А.Г. Мясников // Вопросы философии. – 2007. – №6. – С. 130-141.
8. Ницше, Ф. Антихрист. Проклятие христианству: сочинения. В 2-х т. Т. 2 / Ф. Ницше; пер. с нем. Ю.М. Антоновского [и др.]. – М.: Мысль, 1990.
9. Сергиенко, Е.А. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме / Е.А. Сергиенко, Е.И. Лебедева // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №4. – С. 54-65.
10. Симоненко, С.И. Психологические основания ложности и правдивости сообщений / С.И. Симоненко // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 78-84.

11. Соловьев, Э.Ю. Категорический императив нравственности и права / Э.Ю. Соловьев. – М.: Прогресс-Градиция, 2005. – 416 с. – (Библиографии в примечаниях).

12. Черкасова, Е.С. Социально-психологические особенности объективизации лжи субъектов будущей деятельности на основе ее детекции: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е.С. Черкасова – М., 2009. – 248 с.

13. Щербатых, Ю.В. Искусство обмана. Популярная энциклопедия / Ю.В. Щербатых. – М.: Эксмо, 2005. – 720 с. – (Серия «Психология общения»).

14. Экман, П. Психология лжи / П. Экман. – СПб., 1999. – 265 с.

## **СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

*Мейтарчан С.Ю.*

*Национальный технический университет Украины*

*«Киевский политехнический институт»*

*Украина, г. Киев*

Современная система подготовки специалистов тесно взаимосвязана с социальными условиями, в которых произошло ее становление и развитие. На фоне современных преобразований в социально-политической жизни общества значительно возрастают требования к качеству, роли и содержанию подготовки специалистов в сфере менеджмента. Современный рынок труда требует качественно нового типа работника с развитой социальной ответственностью, профессиональной компетентностью, способного к быстрой профессиональной адаптации и мобильности [1, 2]. Именно поэтому особенно актуальными становятся исследования профессионального становления будущих менеджеров, обеспечения их дальнейшего профессионального развития.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о достаточно глубокой разработанности проблемы социализации личности в обществе, содержания профессионального образования, инновационных процессов в педагогической деятельности. Однако остается по-прежнему актуальным изучение динамических и содержательных аспектов первичной профессиональной социализации.

Рассматривая проблему совершенствования психологической подготовки менеджеров организации к управленческому общению, целью данной статьи мы выбрали раскрытие содержания и путей формирования коммуникативной компетентности будущих менеджеров на основе теоретического анализа психологических особенностей профессионального управленческого общения.

Социализация – широкий и многогранный процесс усвоения личностью опыта общественной жизни и его воссоздания. Понятие

профессиональной социализации, являясь производным от родового понятия «социализация», представляет собой процесс формирования психологических структур индивида, которые регулируют его взаимодействие с частью социальной среды, охватывающей профессиональную деятельность. Начинаясь на этапе обучения в высшем учебном заведении, она в значительной мере обуславливается влиянием условий профессиональной подготовки.

Значение коммуникативного аспекта профессиональной социализации будущих менеджеров трудно переоценить, беря во внимание тот факт, что по статистике более двух третей рабочего времени современный менеджер тратит на общение. Уровень профессионализма современного менеджера определяется сегодня не столько его технической подготовленностью, сколько способностью к эффективному взаимодействию с коллегами и партнерами в управленческом общении.

Психологические особенности профессионального общения менеджеров обусловлены, с одной стороны, спецификой управленческой деятельности менеджера и соответствующими управленческими функциями, с другой – особенностями личности самого менеджера в контексте понятий профессиональной пригодности и психологической готовности к этой деятельности.

Охарактеризовать специфику деятельности менеджера можно, исходя из общих теоретических положений.

Во-первых, профессиональная деятельность менеджера является деятельностью субъект-субъектного типа (типа «человек – человек»), основным содержанием которой является общение, в котором необходимо устанавливать и поддерживать контакты между людьми. При этом и субъект, и объект деятельности являются одинаковыми по степени сложности личностями, однако субъект (менеджер) должен реализовывать влияние, управлять, направлять деятельность объекта (сотрудника) для достижения целей деятельности.

Во-вторых, деятельность менеджера является полифункциональной: в процессе деятельности менеджер обеспечивает реализацию разнообразных общих и специальных функций, таких как прогнозирование, планирование, организацию, принятие решений, согласование, контроль и мотивацию персонала [4, 5, 7, 8]. Таким образом, влияние на другую личность становится интегральной задачей деятельности менеджера, реализуемой разнообразными организационно-экономическими и социально-психологическими средствами [3].

В-третьих, профессиональная деятельность менеджера носит творческий характер, что подтверждается значительным разнообразием профессиональных задач и вариантов их решения в динамично изменяющихся условиях.

Мотивация людей к выполнению определенных действий, работ,

реализации желаемого (для менеджера и организации) поведения является наиболее важной и сложной функцией менеджера. Именно она требует от менеджера умения видеть, слышать, чувствовать и понимать психическое состояние собеседника, знать его интересы, потребности, желания, мечты, иметь представление о системе ценностей сотрудника, а также о его психологических особенностях, умения быстро оценить ситуацию общения и предвидеть возможные реакции со стороны собеседника и их последствия. Все это дает возможность менеджеру влиять на других людей, формировать их мотивационную сферу и, в идеале, создавать необходимую мотивационную готовность сотрудника к упорному труду для достижения целей организации. Именно такое управление может быть по-настоящему мотивирующим.

Исходя из специфики профессиональной деятельности менеджера и психологических особенностей профессионально-управленческого общения, профессиональная социализация будущего менеджера предполагает формирование соответствующей коммуникативной компетентности и коммуникативной культуры будущего менеджера.

Коммуникативная компетентность предполагает наличие специальных знаний о законах, закономерностях и функциях общения. Коммуникативная культура представляет собой присущие человеку, приобретенные путем воспитания и социально одобряемые способы деятельности и поведения [6].

Рассматривая сущность и структуру необходимой коммуникативной подготовки будущих менеджеров к профессиональному управленческому общению, важно остановиться на его содержании и функциях.

Традиционно выделяют три функции общения: коммуникативную (функция обмена информацией между участниками общения), интерактивную (функция влияния на поведение и реакцию собеседника) и перцептивную (функция восприятия собеседника с дальнейшим формированием впечатления и отношения к нему). Способами общения являются вербальная (словесная, посредством языка и речи) и невербальная (посредством мимики, позы, жестов) коммуникация.

Осуществление коммуникативной функции в управленческом общении предполагает овладение будущим менеджером умением ясно и четко высказывать свои мысли, умениями убеждать, аргументировать собственную точку зрения, представлять доказательства, высказывать суждения, анализировать высказывания.

Осуществление перцептивной функции управленческого общения предполагает формирование умений слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию), в том числе и невербальную (мимику, позы, жесты, интонации), понимать подтексты, уметь подмечать чувства и настроения собеседника (демонстрировать способность к эмпатии, тактичности, сопереживанию), уметь анализировать ситуацию общения на

основе развитой способности к рефлексии и саморефлексии.

Осуществление интерактивной функции требует овладения умения построения взаимодействий разных типов. К примеру, умения проводить беседу, переговоры, обсуждения, умения вежливо высказывать свои мысли, привлечь внимание собеседника, сформулировать требование. Необходимо уметь общаться в конфликтных ситуациях, управлять своим поведением в процессе общения.

Осуществление функции мотивирования средствами профессионального управленческого общения требует от будущего менеджера овладения знаниями в сфере психологии управления и психологии межличностного общения. Эти знания образуют когнитивный компонент внутренней мотивации менеджера.

Очень часто профессиональная управленческая деятельность менеджера проходит на фоне высокого нервно-психического напряжения, обусловленного ответственностью за результаты деятельности, состояние материальных и человеческих ресурсов. Это требует формирования эмоционально-оценочного отношения к своей профессиональной деятельности, ее условиям и результатам, осознания уровня собственной коммуникабельности, развития механизмов рефлексии и эмпатии. Сформированное адекватное эмоционально-оценочное отношение составляет аффективный компонент внутренней мотивации менеджера.

Таким образом, подготовка будущих менеджеров к профессиональному управленческому общению предполагает овладение базовыми знаниями по теории и практике коммуникации от теоретических азов, законов эффективного общения, принципов профессиональной этики до практических моделей основных жанров речи, которые обслуживают профессиональную управленческую коммуникацию, а также формирование внутренней мотивационной готовности к ней. Реализация перцептивной функции в профессиональном управленческом общении менеджера требует развития механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии. Для достижения здорового психологического климата в коллективе большое значение приобретает способность демонстрировать и вызывать симпатию у окружающих.

Эффективная коммуникативная культура требует грамотного построения тактики общения, управления вниманием партнера, аудитории, собственным вниманием, грамотного использования разных стилей общения. Компонентами коммуникативной культуры будут культура мышления, эмоциональная культура, культура речи и невербального поведения.

Коммуникативная подготовка будущих менеджеров, таким образом, опирается не только на изучение отдельных дисциплин, но и на соответствующее построение всего процесса обучения и воспитания. При этом факторами становления коммуникативного потенциала

будущего менеджера будут как внешние воздействия, так и пробуждение внутренней активности личности к самореализации. В наибольшей мере этому способствует построение личностно-ориентированного образования. Важными атрибутами становятся новые технологии обучения, использование интерактивных методов, направленных на инициативный подход, стимулирование студенческого творчества включением разнообразных деловых игр, решением тематических кейсов, ролевых игр, подготовкой презентаций, самопрезентаций с последующим обсуждением, включением отдельных тренинговых элементов и мини-тренингов.

#### Список литературы

1. Батанина, И.А. Социальная адаптация учащейся молодежи в условиях преобразований в современной России: монография / И.А. Батанина, В.П. Щербакова, Н.Л. Маркина; под общ. ред. И.А. Батаниной. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2004. – 116 с.
2. Головаха, Е.И. Непрерывное профессиональное образование / Е.И. Головаха // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – №3. – С. 208-217.
3. Дмитренко, Г.А. Мотивация и оценка персонала: учебное пособие / Г.А. Дмитренко, Е.А. Шарпагова, Т.М. Максименко. – К.: МАУП, 2002. – 248 с.
4. Мельник, Л.П. Психология управления: курс лекций / Л.П. Мельник. – К.: МАУП, 1999. – 176 с.
5. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. – М. 1992. – 702 с.
6. Орбан-Лембрик, Л.Е. Психология управління: посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академ-видав, 2003. – 568 с.
7. Управление персоналом / под ред. А.Я. Кибанова, Л.В.Ивановской. – М.: Юриспруденция, 1999. – 351 с.
8. Щекин, Г.В. Практическая психология менеджмента: Как сделать карьеру. Как строить организацию: научное практическое пособие / Г.В. Щекин. – К.: МАУП, 1994. – 408 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЛОСОФСКО-  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ  
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА  
ВЫПУСКНИКА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*Мелашенко Е.М.*

*Национальный технический университет Украины  
«Киевский политехнический институт»  
Украина, г. Киев*

Современная жизнь – это динамичный процесс, в котором человек самостоятельно выбирает свой жизненный путь, имея личностные тенденции индивидуализации.

Высшее образование является арбитром в противоборстве бездуховности техногенной цивилизации и ее желанием обладания материальными ценностями и культурой, духом творческой деятельности человека.

Рассматривая высшее техническое образование как способ и результат приобретения личностью определенного культурного уровня, необходимо направлять все образовательные изменения и движки в сторону человека культурного (от человека образованного). Здесь необходимо говорить о формировании личности, которая усвоила свою совокупность социального опыта открытого диалога и создает свой неповторимый мир и свою судьбу.

Проблемы современной науки, техники и образования многовекторны, даже простая формулировка инновационных направлений свидетельствует о сложности объединения составных частей – образовательного процесса и их интеграции – в научно-образовательное поле. Вопросы обеспечения личностной направленности обучения и воспитания, гуманизация стиля отношений всех участников образовательного пространства технического университета сегодня актуальны.

В условиях реформирования образования – гуманитаризации, демократизации, диверсификации и индивидуализации – делается очень много для решения этих задач. Однако научные и практические меры очень часто несут черты эмпирического, локального и фрагментарного характера.

Основной проблемой остается проблема человека, в нашем случае – выпускника научно-технического университета, который одновременно живет в материальном, естественном мире, и в мире культуры, где существует его круг интересов и ценностей. Не всегда у молодого специалиста научно-технического профиля есть интерес к познанию мира в полном объеме, со всеми его мифами и глубинными смыслами.

Современная возможность интеграции на уровне междисциплинарного синтеза усилий ученых-исследователей разных областей знаний из разных государств, а также активизация деятельности многих субъектов культурно-образовательного пространства может эффективно повлиять на решение этого вопроса.

Начиная с XX столетия категория «пространство» рассматривается в социально-гуманитарном аспекте, где «пространство» – часть космоса, наполненная человеческим смыслом.

Но «пространство» воспринимается личностью на уровне психологических мыслей и ощущений (С. Вапнер, Ф. Вернон, Г. Челпанов, Е. Ериксон, Д. Ельконин, Л. Виготский, Ю. Швалб и др.). Именно жизненное пространство мы рассматриваем как важную форму связи личности со способами и принципами ее жизнедеятельности. Целостность жизненного пространства характеризуется гносеологической, онтологической и аксиологической направленностью.

Психологическое измерение пространственного подхода предполагает влияние пространства на психологические структуры человека. Жизненное пространство формируется не само по себе – в нем существует организованная человеческая деятельность, которая и формирует процессы и понятия с их практической осмысленной реализацией. Культурные дискурсы становятся разнообразными, осмысленными, решение проблем и конфликтов происходит в процессе человеческого взаимодействия, сотрудничества, построения жизненной перспективы и т. д.

Деятельность человека задает тон его пространственному бытию. Динамика процесса является качественной характеристикой наполненности и циклов жизни человека. Функция образовательного пространства существует в формировании интеллектуальных связей, которые позволяют проявляться и реализовываться когнитивным способностям, культурным и индивидуальным чертам поведения молодого человека.

Онтологическая составляющая является включением человека – субъекта социальной деятельности, в сферу общественных отношений, поэтому она касается познания бытия общества, выявления его закономерностей и тенденций, функционирования и развития. Именно это и есть источник познавательного, культурного знания. Жизненное пространство обладает удивительной способностью, благодаря которой в процессе его изучения оно само продуцирует знание о себе, в то же время конкурирует со знанием о себе и является затребованным практикой социальных изменений.

Онтологический статус жизненного пространства выпускника научно-технического университета определяется промежуточным местом его сфер жизни, которые могут, в свою очередь, рассматриваться как

самостоятельные сущности, но сами по себе они не мыслимы, а зависят от определенных условий. Все это подводит к мысли о предметном наполнении научно-технического высшего образования и о соотношении между ними.

Онтология жизненного пространства является человеческой жизнедеятельностью – оно общественно и предметно, а пространство жизнедеятельности человека является включением, на основе которого человек формирует свое отношение к миру, осознает его. Онтологическое понимание субъектами пространственно-временных условий всей жизни подводит к восприятию любого элемента реальности как имеющего самостоятельную ценность, требует специальных усилий для понимания, построения взаимодействий, которые соответствуют его уникальности. В связи с этим любая точка жизненного пространства и времени может стать источником новых возможностей и развития.

НТУУ «КПИ» ответственно относится к качеству подготовки научно-инженерных кадров. Опыт, полученный за все годы его существования, анализируется коллективом университета, дополняется и широко используется.

Гуманитарные кафедры (философии, психологии и педагогики, социологии и др.) акцентируют свое внимание на развитии личности, творческого потенциала своих выпускников в условиях современной стандартизации образования.

Психолого-индивидуальные творческие способности выпускника научно-технического университета в условиях модульно-рейтингового обучения, естественно, в первую очередь зависят от роли преподавателя. Система взаимодействия с будущими научно-техническими специалистами должна быть творческой, активной и отойти от старых стереотипов. Проведенные нами социологические исследования в 2012, 2014 гг. это подтвердили (58% опрошенных студентов в 2012 г., 61,5% в 2014 г. уверенно высказались за креативность в учебном процессе университета).

Субъективная активность будущего специалиста проявляется в модульной технологии обучения. Речь идет о индивидуализации обучения, так как именно новая роль личности повышает ее ответственность за качество обучения.

Роль преподавателя также существенно изменяется, так как, выполняя методическую работу, владея информационными технологиями, он еще должен руководить профессионально-личностным развитием будущего специалиста, подводить молодого человека к творческой самореализации.

Программы самостоятельной работы, которые содержатся в профессионально разработанных модулях, имеют задания, которые подаются в деятельностном аспекте и предоставляются молодому человеку в начале обучения. Именно это дает ему возможность

самостоятельно организовывать свой процесс обучения, творчески относиться к принятию содержания, способов деятельности (это подтверждает 68% респондентов в 2012 г., 83% в 2014 г.). Молодой человек становится субъектом активности, находя смысл в самореализации. Повышается его ответственность за результаты работы, появляется самосознание себя активной преобразующей силой.

Важный вопрос сотрудничества преподавателя и будущего специалиста, и важнейшая его сторона – активная деятельность молодежи. Безусловно, это помогает найти личностный смысл в изучении дисциплины, если преподаватели руководят познавательными процессами (71% в 2012 г.; 75% в 2014 г. респондентов отмечали развивающий эффект; 35% в 2012 г. и 32% в 2014 г. отмечали воспитательный эффект в сотрудничестве с преподавателем).

Поддержка и развитие неординарных и рациональных, одновременно, эффективных способов творческой деятельности, самооценки, нахождение будущим специалистом ошибок помогает развивать личностные механизмы саморазвития (73% респондентов в 2012 г. и 72% в 2014 г.).

Субъективный опыт молодого человека, его развитие, а особенно это касается выпускников технических вузов, происходит в творческих студенческих группах. Преподаватели-руководители таких групп помогают соотносить субъективный опыт молодого человека с научным содержанием профессиональных знаний. Преподаватель активизирует продуктивные познавательные процессы, усиливает личностный смысл приобретенных знаний с учетом возрастных и психологических особенностей. Эти составляющие были подчеркнуты респондентами как необходимые в психологической поддержке и способствующие развитию их творческих способностей.

Нестандартные, неординарные творческие задания (которые носят продуктивный, креативный характер) формируют такие умения студентов, как применение знаний и умений в условиях новых ситуаций, нетрадиционное решение стандартных и нестандартных ситуаций.

Модульно-рейтинговая система организации учебного процесса дает возможность повышения ценности интеллектуального труда, ставит особое ударение на значении результатов обучения каждой личности.

Гносеологическая составляющая связана, собственно, с особенностями жизненного пространства; имеет ли выпускник свои собственные законы и категории, да и вообще, может ли он их генерировать? Гносеологическая составляющая связана с особенностями жизненного пространства и детерминирована в значительной степени им, а его измерения (координаты) обуславливают уровень его научности и объективности. Гносеологический подход в этом понимании совпадает

с психологическим, так как жизненное пространство имеет достаточно сложную внутреннюю структуру.

Анализ современного человекознания и антропологии, их редукция является необходимостью, особенно когда речь идет о культуре человека, которая, в свою очередь, на уровне мировоззренческо-ценностных позиций, согласованных с результатами научно-технического междисциплинарного синтеза, будет в состоянии пересмотреть и конструктивно выстроить свои отношения с природой (как природное, биологическое существо), с другими людьми (как существо социальное) и на основе творчества и методологии саморазвития организует полноценную духовную жизнь. При помощи культурных кодов (идеи, программы, концепции и т. д.), принятых человечеством, у выпускника научно-технического университета есть шанс использовать свой потенциал.

В гармонизации культурно-образовательного пространства должна быть человекомерность, что, с одной стороны, предполагает направленность научных достижений на интересы и потребности современного целостного человека, а с другой – становится критерием критической оценки научных и практических результатов, которые могут не отображать ментально-ценностных, мировоззренческих взглядов молодых специалистов.

Человекомерность как суть рационального знания, моральности, веры, т. е. то, что мы называем мудростью, является многоплановой. Таким образом, формирование жизненного пространства выпускника научно-технического университета является культурно-образовательным, где культурно-аксиологические максимы человечности занимают и должны занимать ведущее место в целеположении, структурированности содержания и форм деятельности всех институций. Высшее научно-техническое образование становится способом приобретения культурности в значительной степени благодаря саморазвитию личности специалиста в области науки и техники.

Перспективы дальнейших исследований в разработке и апробации психодиагностических процедур исследования жизненного пространства личности выпускника научно-технического университета, в процессе его профессионального становления, исследовании психологических механизмов самопроектирования жизненного пространства личностью.

#### Список литературы

1. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. Зинченко, Е. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
2. Зязюн, І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С. 12-13.
3. Коваленко, А.Б. Психологія розуміння творчих задач: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.Б. Коваленко. – К.: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка

АПН України, 2000. – 35 с.

4. Кургузов, В.Л. Гуманитарная культура (теоретическое обоснование феномена и проблемы функционирования в техническом вузе) / В.Л. Кургузов. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2000. – 553 с.

5. Наука Національного технічного університету України «КПІ». – 20090 / за заг. ред. чл.-кор. НАН України М.Ю. Ільченка. – К.: ТОВ «ВД «ЕКСПО», 2012. – 272 с.

6. Фромм, Э. «Иметь» или «быть»? / Э. Фромм; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.

7. Хабермас, Ю. Техника и наука как «идеология» / Ю. Хабермас; пер. с нем. М. Харькова. – М.: Праксис, 2007. – 208 с.

## **ОБУЧАЮЩЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Меньшиков П.В.*

*Калужский государственный университет*

*им. К.Э. Циолковского*

*Российская Федерация, г. Калуга*

Проблема продуктивного учебного взаимодействия привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. Согласно отечественной традиции учебное взаимодействие рассматривается через призму категории деятельности. Речь идет о согласовании деятельности обучающего и деятельности обучаемого [1]. В этой связи обучающий действует как организатор, ориентирующий обучаемого в процессе деятельности. Коммуникативный подход понимает взаимодействие обучающего и обучаемого как разновидность коммуникации. Изучаются коммуникативные стратегии обучающего, используемые им языковые средства [3]. Делается попытка типологизировать обучающие воздействия педагога [2]. Также объектом исследования выступают речевые маркеры обучающихся. Последнее время активно заявляет о себе компетентностный подход, который отстаивает тезис о том, что новое учебное содержание может быть эффективно передано обучаемому лишь при условии наличия качественно нового, более совершенного уровня учебного взаимодействия.

Что оказывает влияние на результаты обучения? Несомненно, большую роль играют содержание обучения и методы, используемые педагогом. Однако они являются не единственными факторами, определяющими эффективность обучения. Иначе трудно было бы объяснить такое парадоксальное явление: низкие результаты обучения при довольно эффективных дидактических приемах со стороны учителя.

В этой связи необходимо учитывать психологические особенности взаимодействия педагога и обучаемого, то есть психологию дидактической коммуникации. В первую очередь речь идет о том,

как в индивидуальных представлениях обучаемого отражается система дидактических приемов педагога. Далее будем в этой связи пользоваться понятием «образ обучающего воздействия». Какова структура этого образа?

По нашему предположению, его образуют:

- 1) знания обучаемого о формах и типах обучающего воздействия;
- 2) понимание обучаемым смысла обучающего воздействия (смысловые установки обучаемого);
- 3) интеллектуальная самооценка обучаемого.

Знания обучаемого о формах и типах обучающего воздействия создают необходимые условия для восприятия действий обучающего. Понимание обучаемым смысла обучающего воздействия – центральное звено образа обучающего воздействия. Если обучаемому это понимание, в силу тех или иных обстоятельств, оказывается недоступным, система обучающих воздействий не достигает своей цели. Интеллектуальная самооценка показывает степень психологического принятия обучаемым обучающих воздействий. На наш взгляд, обучаемый психологически «принимает» только те обучающие воздействия, которые способствуют росту его интеллектуальной самооценки или, по меньшей мере, не снижают таковую.

В целях изучения образа обучающего воздействия нами было осуществлено исследование. В нем приняли участие студенты Калужского государственного университета. Выборка наших респондентов составила 73 человека. В целях изучения образа обучающего воздействия для каждой из предполагаемых нами составляющих этого образа была разработана методика.

Студенты были нами, во-первых, опрошены на предмет того, какие формы обучающего воздействия они знают. Также им были предложены вопросы на понимание смысла обучающих воздействий. Отдельный блок вопросов касался исследования интеллектуальной самооценки обучаемого.

Обратимся к рассмотрению полученных результатов.

Студенты указали следующие формы обучающего воздействия (результаты представлены в таблице 1).

Таблица 1 – Знание опрошенными студентами форм обучающего воздействия

Форма обучающего воздействия	Частота упоминания в ответах студентов (в процентах)
традиционная	82
диалогическая	12
эклектичная	6

Полученные результаты недвусмысленно указывают на преобладание в субъективных представлениях обучаемых знаний о традиционных формах обучающего воздействия.

По-видимому, это обусловлено личным опытом учебного взаимодействия.

Как можно заключить из полученных результатов, 6% опрошенных нами студентов имеют нечеткие представления о формах обучающего воздействия, поэтому их представления можно охарактеризовать как эклектичные. 12% опрошенных студентов имеют довольно ясное представление о дидактическом воздействии, основывающемся на сотрудничестве и диалоге обучающего с обучаемым.

Результаты опроса студентов о смысле, который они придают обучающему воздействию, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты изучения смысла обучающего воздействия

Смысл обучающего воздействия	Частота упоминания в ответах студентов (%)
Логичность, рациональность	40
Понимание цели обучающего воздействия	30
Обучающее воздействие дает результат	16
Неопределенный ответ (смысл обучающего воздействия неясен)	14

Наиболее предпочтительны для обучаемых дидактические воздействия, отличающиеся логичностью и рациональностью. Также студенты отдают предпочтение таким дидактическим воздействиям, смысл которых понятен, которые вызывают позитивные личностные переживания. Обратим внимание на то, что «результативность» как характеристику обучающего воздействия указало лишь 16% респондентов. Очевидно, обучаемые психологически тяготеют не к «результатам любой ценой», а к результатам с позитивным личностным эффектом.

Под таковым понимаем возможность личностного развития обучаемого, решение им субъективно-личностных и познавательных проблем средствами учебного содержания и под влиянием адекватного дидактического воздействия.

Результаты исследования интеллектуальной самооценки приведены в таблице 3

Таблица 3 – Исследование интеллектуальной самооценки

Утверждение	Да (%)	Нет (%)	Затруднение с ответом (%)
У меня сложилось представление о собственных возможностях в качестве обучаемого	86	-	14
Хотелось бы, чтобы обучающий в процессе преподавания принимал во внимание мою самооценку	86	-	14
Каждый обучаемый может точно оценить собственные интеллектуальные возможности	57	28	15

Как свидетельствуют результаты, обучаемые более позитивно воспринимают обучающие воздействия, учитывающие их интеллектуальную самооценку. Безусловно, в связи со сложностью процесса учебного взаимодействия возможно определенное колебание уровня интеллектуальной самооценки обучаемого, но, на наш взгляд, приоритетными для обучаемых являются такие формы обучающего воздействия, которые позитивно влияют на интеллектуальную самооценку обучаемых. Также обратим внимание на то, что студенты, по-видимому, интуитивно понимают, что в процессе обучения далеко не каждая личность имеет сформированное представление о своих познавательных возможностях и вследствие того не всегда может их эффективно оценить. Но почти все наши респонденты полагают, что имеют представления о своих познавательных возможностях.

Таким образом, можно вести речь об «образе обучающего воздействия», который складывается в процессе дидактической коммуникации. Он выполняет посредническую (медиативную) функцию в ходе учебного взаимодействия.

В этой связи перед обучающим встает задача не только выбрать адекватную систему обучающего воздействия, но и в полной мере учесть, насколько адекватно эта система отражена в представлениях обучаемых.

Владение вышеуказанной информацией, нам хотелось бы надеяться, может оптимизировать процесс учебного взаимодействия.

Как нам представляется, дальнейшие исследования образа обучающего воздействия могут быть полезны для совершенствования обучающей деятельности педагога.

#### Список литературы

1. Карпенко, М.П. Об одной когнитивной модели и ее роли в процессе обучения / М.П. Карпенко // Журнал прикладной психологии. – 1998. – №1.

2. Кондратьев, С.В. Психология персонифицированного обучения / С.В. Кондратьев. – Калуга: КГПУ, 2002. – 220 с.

3. Медведская, Е.И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога / Е.И. Медведская // Вопросы психологии. – 2007. – №5.

## **ПСИХИЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ**

*Меркулова А.М.*

*Детский сад №8 «Солнечный луч»  
Российская Федерация, г. Буденновск*

Кризис российского общества, перемены в политической, социально-экономической, культурной сферах вызвали резкое ухудшение положения детей, о чем свидетельствуют статистические данные, представленных в ежегодных государственных докладах.

Феномен социального сиротства, актуализировавшийся в России в последние два десятилетия, является предметом дискуссий в научной литературе, посвященной проблемам семьи, детства, социальной и демографической политике страны.

В нашей стране сегодня существует чрезвычайно сложная проблема – стремительное увеличение количества детей-сирот и социального сиротства.

Количество детей-сирот и социальных сирот является прямым индикатором морально-нравственного здоровья нации. Трансформация форм семейной организации, распространение сожителств, внебрачной рождаемости, смена семейных ценностных установок стали катализатором роста численности детей данной категории, общее количество которых в стране, по последним данным, составляет около двух миллионов человек [4].

Дети-сироты – это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. Социальный сирота – это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. В этом случае заботу о детях берет на себя общество и государство. Это и дети, родители которых юридически не лишены родительских прав, но фактически не заботятся о своих детях.

Анализируя динамику за предыдущие годы, можно сказать о недостаточной проработанности мер социальной, семейной и демографической политики, которые направлены главным образом не на устранение причин негативных явлений, а на их коррекцию. Постоянное запаздывание государственных институтов в выявлении семейного неблагополучия и оказания помощи семье в период кризиса,

неэффективное законотворчество стало причиной неуправляемого роста социального сиротства, семейного насилия и негативных тенденций [5].

Процесс формирования и развития личности оставшегося без попечения родителей ребенка обусловлен влиянием различных условий и факторов. То, как ребенок воспринимает и оценивает окружающий мир, какими условиями располагает окружающая среда, приводит к формированию как социально желательных, так и нежелательных личностных образований. Степень интеграции человека и среды, эмоции, которые испытывает личность в процессе вхождения в среду и ее освоения, т.е. в процессе социализации, обуславливается уровнем развития адаптивных способностей человека. Исследования, отражающие различные аспекты феноменов «адаптация», «адаптивные способности», показывают, что само понятие «адаптация личности» рассматривается через призму соотношения с понятиями «социализация» (Е.Л. Андреева, Г.А. Балл, Л.К. Гришанов, И.Б. Дерманова, И.К. Кряжева, В.Д. Цуркан) и «развитие личности» (П.С. Кузнецов). Следовательно, в данном контексте речь необходимо вести о социальной адаптации.

Специалисты отмечают, что в динамике сиротства наблюдаются негативные тенденции, а именно – увеличение среди них количества детей со сложными, комплексными видами отклонений, с трудностями в развитии, в обучении и поведении, а особенно прослеживается своеобразные эмоциональные состояния.

По мнению ряда известных отечественных исследователей, а именно: Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.И. Захаров, В.С. Мухина, важнейшим аспектом формирования личности ученые считают развитие эмоционально сферы, выполняющей функцию регуляции жизнедеятельности [2]. Анализ литературы показал, что эмоциональное поведение позволяет человеку изменять окружающую действительность, соотносясь со знаниями законов развития природы и общества.

При анализе заявленной проблемы следует исходить из того, что эмоции играют в жизни человека не только положительную, но и отрицательную (разрушительную) роль. Они могут приводить к дезорганизации поведения и деятельности человека, к процессу деформации (изменение, искажение формы, сущности чего-либо) как отдельных свойств, качеств человека, так и структуры личности в целом. Деструктивная роль эмоций в первой трети XX века признавалась едва ли не единственной. Многие психологи одновременно высказали мысль, что эмоции могут нарушать целенаправленную деятельность. Современное понимание деструктивной роли эмоций в жизни человека отличается большей дифференцированностью.

Во многих случаях дезорганизующая роль эмоций может быть связана не только с их модальностью (злость, волнение, страх), но и с силой эмоционального возбуждения.

Согласно результатам исследования А.Х. Пашиной и Е.П. Рязановой, для детей-сирот характерно катастрофическое однообразие качественной окраски эмоциональной сферы. Они выражают меньше легко распознаваемых эмоций, чем «благополучные» дети, и хуже распознают выражение эмоций. Для воспитанников детских домов характерна также высокая личностная тревожность и низкий уровень эмпатии [4].

Особую сложность представляют так называемые социальные сироты, то есть дети, родители (родитель) которых живы, но лишены родительских прав, из-за чего длительный контакт с ребенком невозможен. В отличие от ребенка, с рождения оказавшегося без материнской заботы, развитие личности ребенка, имевшего мать, но в какой-то момент лишившегося ее, идет по так называемому невротическому типу, когда на передний план выступают разного рода защитные механизмы. J. Bowlby отмечал, что дети, разлученные с матерью, приспособляясь к новым условиям жизни, часто как бы забывают ее и даже начинают относиться к ней негативно: не хотят узнавать, ломают полученные от нее игрушки и т. п. [1].

Подобные невротические реакции ярко проявляются в рисунках покинутых детей. Литовский психолог Г.Т. Хоментаскас анализировал рисунки 7-летних детей, живших в семьях, а потом отданных в интернат: «Первое, с чем должен справиться ребенок в ситуации подобной разлуки – это назойливые мысли, что он обманут, что он никому не нужен, нелюбим, что он оставлен всеми – совсем один в этом мире». Такие мысли провоцируют реакцию протеста и последующее подавленное настроение. В этот период ребенок высказывает либо недоумение, либо сильное недоверие ко взрослому: «Все они такие. Они могут обмануть и оставить тебя в любой момент». Дети замыкаются в себе, не делятся своими переживаниями со взрослыми – они как бы переваривают обиду в себе. При подобном недоверчивом отношении ребенка к миру наблюдается интересное явление. Если в это время ребенка попросить сделать рисунок семьи, то он всякими способами будет отказываться, неосознанно пытаясь избежать травмирующего переживания. Ребенок задает самые разнообразные «защитные вопросы», например: «А зачем?», «Что такое семья?» – или просто отговаривается: «Не умею рисовать людей», «Никогда не рисовал семью» и т. п. Даже тогда, когда ребенок приступает к выполнению задания, он долго сидит молча, смотрит по сторонам, в отличие от ребенка с хорошими эмоциональными отношениями в семье, начинает с изображения неодушевленных предметов. Для детей в такой ситуации типично вообще отсутствие изображения членов семьи. В качестве примера Г.Т. Хоментаскас

приводит анализ рисунка семьи 7-летнего мальчика: «Детально, разноцветно изображен дом (символ семьи, на которую ребенок смотрит с ностальгическим, но скрытым желанием), нарисовано солнце (символ материнской любви и заботы, необходимость которой чувствует ребенок). Так ребенок косвенно, символически показывает, как значимы для него семья и те отношения, которые там существовали. Тут же можно уловить и отношение к собственным чувствам в отношении семьи, – не рисуя членов семьи, ребенок как бы отказывается, отмежевывается от них. Такое отношение понятно – ведь не будь привязанности, любви, не было бы и мук расставания! На первый взгляд кажется парадоксальным, что в рисунках детей, оторванных от семьи, отсутствуют ее члены. Их нет не потому, что ребенок о них не помнит или они для него не значимы. Члены семьи, точнее воспоминания о них, связаны с негативными эмоциональными переживаниями – чувством покинутости, нелюбимости. Поэтому ребенок избегает такой темы. Наряду с этим ребенок утрачивает доверие к ранее самым близким людям, да и другим взрослым тоже. Они не чувствуют себя в безопасности, им неуютно в окружающем мире».

Г.Т. Хоментаскас рассматривает возможные пути преодоления ребенком сложившейся ситуации, ее внутренней переработки. Он видит два таких пути. Ребенок расценивает отделение от семьи как наказание за то, что он плохой, теряет самоуважение, начинает испытывать постоянное чувство вины, что и становится основной характеристикой его личности. Это первый путь. Второй – признание того, что во всем виновата семья, родители. Внутреннее состояние такого ребенка – смесь злости, обиды и любви к родителям, что ведет к субъективному разрыву с семьей, повышению агрессивности ребенка [3].

Агрессивность является одной из основных характеристик личности подростка-сироты. Негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям является следствием дефицита теплоты и принятия в общении и распространяется даже на сибсов, то есть братьев и сестер. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам и в процессе общения оказываются не способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими. Агрессивность проявляется в том, что любые действия окружающих, в том числе членов семьи, воспринимаются подростком-сиротой как повод для конфликта. Межличностные отношения, как правило, недолговечны и формальны. Зачастую подросток ничего не может сказать даже о судьбе родных сестер и братьев, равнодушно либо агрессивно реагирует на разрыв отношений с близкими некогда людьми.

Таким образом, мы видим, что психическое и личностное развитие детей-сирот носит специфический характер. В конечном итоге все особенности их развития определяются теми условиями, в которых живет ребенок. Наиболее значимыми из них являются психическая депривация,

отсутствие близкого взрослого человека, который бы безоговорочно принимал и любил ребенка, негативное отношение к этим детям со стороны социума. Все это приводит к формированию агрессивной, но крайне ранимой, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а не взаимодействующей с ним.

#### Список литературы

1. Волкова, Е.М. Трудные дети или трудные родители / Е.М. Волкова. – М.: Профиздат, 2012. – С. 25-26.
2. Дементьева, И.Ф. Социальное сиротство: генезис 84 и профилактика / И.Ф. Дементьева. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания. – 2008. – С. 25-27.
3. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2008. – С. 34-37.
4. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988. – С. 42-44.
5. Корниенко, Н.А. Эмоционально-нравственные основы развития личности / Н.А. Корниенко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – С. 134-138.
6. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 2001. – С. 42-45.

### **ФАСИЛИТАЦИЯ СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ**

*Митькина А.Е.*

*Московский институт открытого образования,  
Средняя общеобразовательная школа №1212  
с углубленным изучением немецкого языка  
Российская Федерация, г. Москва*

Одной из актуальных задач современной школы является формирование таких коммуникативных компетенций, как навыки работы в группе и коллективе, способность к диалогу, к сотрудничеству, умение договариваться, приходиться к групповым решениям и воплощать их. В наше время скоростного развития технологий и модернизации во всех сферах социально-экономической деятельности перед специалистами возникают достаточно сложные проблемы, решение которых по ряду причин в одиночку крайне затруднено или не эффективно. В таких случаях нестандартные задачи могут быть преодолены путем группового принятия решений. Групповые дискуссии являются эффективным способом организационной работы и позволяют найти выход из самых сложных ситуаций [3]. Конечно, хорошо, если молодые специалисты, вчерашние выпускники школ, начинают свою профессиональную деятельность, уже владея коммуникативными компетенциями работы в группе и в коллективе, умеют вести диалог, сотрудничать и слышать друг друга. Для этого важно еще на этапе школьного образования

систематично формировать способность учащихся к групповой работе. Однако как показывает практика, педагоги часто сталкиваются со сложностями организации групповых форм обучения, особенно работы в малых группах. Вариантом решения этих проблем может быть использование технологии фасилитации.

Фасилитация в переводе с латинского означает «облегчать, способствовать, содействовать». В психологии термин используется для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей [10].

В образовании понятие фасилитации рассматривается в парадигме гуманистического направления, предложенного К. Роджерсом и А. Маслоу. Согласно идеям Роджерса о принятии личности другого человека, фасилитация возможна в рамках субъект-субъектных отношений в обучении. Соответственно, в таком случае можно говорить о новой роли учителя – фасилитатора [7]. При этом подходе учитель не диктует и не ведет к заранее запланированной им цели, а исходит от ресурсных возможностей обучающегося, помогает ученику обнаружить в самом себе эти возможности, получить к ним доступ. Роль учителя в данном случае поддерживающая, стимулирующая [6].

В социальной психологии фасилитация рассматривается с позиции влияния присутствия другого человека. Впервые понятие фасилитации – улучшение индивидуального результата и повышение эффективности деятельности от присутствия других, было описано учеными в конце XIX века и исследовано такими учеными, как Р. Зайрец, Н. Триплет, Е. Катрелл, Л.В. Ланге, Ф. Олпорт и др. [4]. Присутствие другого также может оказывать влияние и на группу в целом. Особенно ярко это проявляется в группах высокого социально-психологического уровня развития при работе над проблемными задачами, не имеющими не только очевидного, но и единственно верного решения и требующими креативного подхода [5].

В психологии управления под фасилитацией понимается профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала. Тренер-консультант называется фасилитатором групповых процессов [8].

Таким образом, в глубинном смысле, фасилитация означает раскрытие человеческих ресурсов, содействие проявлению личностной активности. Причем это касается не только обучающейся группы, но и самого педагога [9].

Можно ли освоить фасилитационные навыки? Для этого должны соблюдаться три основных условия:

- 1) конгруэнтное самовыражение в общении, подлинность, искренность;
- 2) безусловное позитивное отношение и безоценочное принятие других;
- 3) активное эмпатическое слушание и понимание [10].

Посмотрим на примере учебной фасилитационной сессии, посвященной проблеме организации работы в малых учебных группах. Данная работа проводится в учебных группах педагогов на курсах повышения квалификации.

Фасилитационная сессия.

1. Постановка проблемы. Работу можно начать с метафоры. Сравнить организацию обучения в малых группах с айсбергом. Внутригрупповые процессы, как айсберг: основные силы скрыты в глубине, и только активная деятельность поможет выявить их продуктивный потенциал.

Фасилитатор с помощью вопроса и приема «Афиша» помогает группе сформулировать основные трудности, связанные с организацией школьников в учебные группы. Суть этого приема заключается в использовании стикеров для записывания первичной информации. Каждый участник группы записывает свои суждения на стикеры, затем одновременно все члены дискуссии приклеивают их на флипчарт. Результатом работы является целенаправленный сбор информации [1].

2. Группирование основных проблемных тем. На основании результатов работы со стикерами («Афиша») участники дискуссии выделяют основные проблемные темы, наиболее актуальные для данной группы. Эти темы записываются на флипчартах под заголовком: «Проблема». Лучше, если проблема записывается в виде вопроса (количество вынесенных проблем может варьироваться от 1 до 6, или 7, в зависимости от решений группы и времени на обсуждение).

3. Осмысление поставленных проблем. Работу по осмыслению поставленных проблем можно организовать разными способами [2]. Во-первых, следует учитывать примерный уровень знаний участников по этой теме (определить его можно в процессе выполнения упражнения со стикерами). Во-вторых, степень сплоченности группы (педагоги работают в одном коллективе, или представители из разных школ). Но в любом случае, преподавателю-фасилитатору необходимо заранее подготовить информационные материалы, способствующие более глубокому погружению в эту тему.

Как вариант, для организации работы с дополнительной информацией можно предложить технику коллажирования. Участники в минигруппах с использованием раздаточного материала, картинок из журналов и собственных рисунков создают коллажи, отражающие тему сессии

«Работа учебной группы». Далее происходит знакомство с коллажами других групп, обсуждение и обмен опытом.

4. Генерация идей для решения поставленных проблем. Преподаватель-фасилитатор возвращает участников к заявленным проблемам и просит каждого участника подойти к флипчарту и закончить фразу: «Это не проблема...» Фасилитатор напоминает об условии безоценочного отношения, искренности и спонтанности выражения идей.

Проблема: _____? Это не проблема... _____ _____ _____				
---	---	---	---	---

5. Рефлексивную часть сессии целесообразно провести с помощью анализа своего вклада в групповую работу. Для этого можно попросить участников ответить на два вопроса:

- 1) Что я взял себе на заметку из работы группы сегодня?
- 2) В чем состоял мой вклад в работу группы сегодня?

Из практики проведения подобных фасилитационных сессий для педагогов можно сделать следующие выводы и интересные наблюдения.

Во-первых, чем лучше развиты фасилитационные способности у самих участников дискуссии (способность к эмпатии, безоценочность, искренность и т. д.), тем выше эффективность общей групповой работы.

Во-вторых, фасилитатор, проводящий подобную дискуссию, должен учитывать профессиональные особенности группы. Для учителей-практиков, как правило, важно ощущать атмосферу взаимодействия, причем не только между собой в группе и группы с фасилитатором, но и опосредованно со своими учащимися. Результативность работы выше, когда участники группы осознают, что они присвоили для себя и что впоследствии могут применить в работе с учениками.

В-третьих, дискуссии на проблемные темы наиболее эффективны, если их организовывать в парадигме позитивной психологии. Важно сместить акцент с проблематизации в сторону поиска ответов и решений на поставленные задачи. Поэтому формулировка ответа с начальной фразы «Это не проблема...» позволяет выйти на поиск конструктивных ресурсных вариантов решений для конкретной группы.

## Список литературы

1. Быстрое решение проблем при помощи стикеров / Д. Стрейкер. – М.: Изд-во Дмитрия Лазарева, 2014. – 180 с.
2. Грей, Д. Геймштурминг. Игры, в которые играет бизнес / Д. Грей, С. Браун, Дж. Макануфо. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
3. Кейнер, С. Руководство фасилитатора: как привести группу к принятию совместного решения / С. Кейнер. – М.: Изд-во Дмитрия Лазарева, 2013. – 344 с.
4. Нумми Пепе. Справочник фасилитатора, или История о том, как фасилитатор Григорий Лосик привел компанию к впечатляющим результатам. – М.: Изд-во Института консультирования и системных решений, 2012. – 136 с.
5. Полосова, Л.Б. Психологические предикторы развития феномена ингибции-фасилитации в педагогическом общении: дис. ... канд. психол. наук / Л.Б. Полосова. – Екатеринбург, 2014. – 142 с.
6. Роджерс, К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем / К. Роджерс // Семья и школа. – 1987. – №10. – С. 22-24.
7. Роджерс, К. Личные размышления относительно преподавания и учения / К. Роджерс // Открытое образование. – 1993. – №5-6. – С. 8-12.
8. Словарь бизнес-терминов. – URL: <http://www.trainings.ru/library/dictionary/fasilitatsiya/>
9. Чуева, М.Ю. Педагогическая фасилитация. Опыт применения в высшей школе / М.Ю. Чуева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXXIII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 109-116.
10. Шахматова, СИ. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / С.И. Шахматова // Приложение «Новые педагогические исследования». – 2006. – №3. – С. 118-126.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

*Мосин В.П.*

*Ташкентский государственный педагогический  
университет имени Низами  
Узбекистан, г. Ташкент*

Основу обучения географии составляет процесс формирования у школьников научных географических понятий. Понятие – это основа географических знаний. Процесс их формирования имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать в обучении географии.

Важнейшая из этих особенностей состоит в том, что понятия не могут быть усвоены только путем заучивания их определений. Понятие и его определение есть вещи принципиально разные. В обучении географии важно, прежде всего, обеспечить активную познавательную деятельность школьников и не ограничиваться запоминанием словесных формулировок, определений понятий. При этом важно помнить, что познавательная деятельность школьников всегда направлена на

преобразование изучаемого предмета и опирается на различные источники знаний.

Вторая особенность формирования понятий обусловлена тем, что научные понятия представляют собой систему, в которой одни понятия связаны с другими. Известно, что в географической науке и в целом соответствующей ей системе школьной географии существует система фундаментальных, наиболее общих понятий (категорий), взаимосвязанных между собой и составляющих «язык» географии. К их числу относятся, например, «природно-территориальный комплекс», «географическая оболочка», «компонент природы» и др.

Третья особенность формирования географических понятий заключается в том, что они усваиваются не сразу, не одномоментно, а постепенно, поэтапно, по мере изучения географического содержания и только по ходу логического речевого мышления. Чрезвычайно важным моментом является и то, что процесс формирования понятий является управляемым, он проходит под руководством учителя и имеет целенаправленный характер. С помощью программы и учебника учитель отбирает понятия, определяет последовательность их усвоения, методы обучения, способы закрепления и применения на практике, намечает этапы работ и т. д.

Географические понятия, равно как и все другие компоненты образования, непрерывно развиваются. Это развитие происходит в двух основных направлениях. Во-первых, от восприятия и элементарных представлений к простейшим, а затем более общим понятиям. Такой путь характерен для начального этапа обучения географии (5-й класс). Второе направление – от общих понятий к их конкретизации, подтверждению частными примерами, практическими действиями и т. п. Этот путь более типичен для более продвинутых курсов школьной географии (8-9-е классы).

Принципиально важное значение для понимания психологических механизмов формирования географических понятий имеют следующие положения современной психологии:

1. Во всяком понятии запечатлевается не столько некоторый кумулятивный итог осуществленной познавательной деятельности, сколько сама деятельность, обеспечивающая формирование понятия.

2. Для того чтобы сформировать у ребенка то или иное понятие, необходимо найти и построить у него адекватную данному понятию деятельность.

3. В основе формирования научных понятий лежит дискурсивная, рассудочная, спорящая, мыслящая деятельность самого ребенка, позволяющая ему овладеть понятием в его словесном раскрытии.

Соответственно законам логики и характеру познавательной деятельности учащихся в формировании у школьников географических

понятий характерны следующие два пути – индуктивный и дедуктивный.

Индуктивный путь предполагает движение познавательной деятельности от непосредственного восприятия и наблюдения реальных объектов и явлений вначале к простейшим, а затем и к более сложным понятиям и обобщениям. Такой путь, прежде всего, характерен для начальных этапов географического образования, предполагающих проведение ознакомительных и практических работ в непосредственной природной среде. В целом индуктивный путь – это движение мысли от эмпирических фактов, данных в непосредственном наблюдении, восприятии и практическом опыте, к их обобщению, объяснению и интерпретации.

Дедуктивный путь представляет собой движение в обратном направлении, то есть от общих понятий, от словесных определений к их последовательной конкретизации, подтверждению примерами и многими частными случаями их проявления, самостоятельными и практическими работами на местности и т. д. Этот путь наиболее пригоден для географического образования учащихся средних и старших классов. Дедуктивный путь более соответствует сущности и задачам формирования теоретических обобщений и научно-теоретического мышления в целом. Он требует усвоения как соответствующего теоретического содержания, так и адекватных данному содержанию способов деятельности.

Выбор того или иного пути в реальном процессе обучения является системно детерминированным и определяется целым рядом факторов и условий. К числу наиболее значительных из них относятся:

- возможность непосредственного ознакомления учащихся с местными природными и социальными объектами и явлениями, позволяющая индуктивным путем формировать понятия на местном материале;

- уровень развития познавательных способностей школьников в целом, а также уровень сформированности у них таких частных умственных действий и операций, как умение наблюдать, сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать и т. д. Дедуктивный путь предъявляет более высокие требования к абстрагирующей деятельности школьников, а индуктивный путь требует хорошо развитых умений наблюдать, сравнивать, делать умозаключения и обобщающие выводы;

- учебное время и его резервы, определяющие преимущественное использование в процессе образования дедуктивного пути формирования понятий, требующего меньших затрат времени. Индуктивный же путь, предполагающий осуществление самими школьниками практических работ и наблюдений на местности, требует значительно большего объема учебного времени, чем дедуктивный.

Остановимся вначале более подробно на психологических аспектах и

методических основах процесса формирования географических понятий по индуктивному пути (индуктивным методом).

Опираясь на положения о том, что для формирования у ребенка того или иного понятия необходимо найти и построить у него адекватную данному понятию деятельность, что предметное содержание понятия обнаруживается только в процессе раскрытия условий его происхождения, что структуру всякой человеческой деятельности образует единство ориентировочного, исполнительного (рабочего) и контрольного компонентов, что именно ориентировочный компонент всякой деятельности определяет успех и отвечает за качество ее результатов, целесообразно использовать следующую примерную логику деятельности учителя и учащихся по формированию у учащихся географических понятий по индуктивному пути:

1) предварительное ориентирование учащихся в целях, задачах и условиях предстоящей деятельности, ознакомление школьников с ожидаемыми результатами, формирование на этой основе у них адекватного «образа-цели» совершаемой деятельности;

2) организация непосредственного наблюдения учащимися объектов и явлений природы (или же их изображений), отдельных их свойств и признаков, выполнение учащимися совокупности интеллектуальных и практических действий и операций, вошедших в ориентировочную основу деятельности и направленных на преобразование исследуемого объекта;

3) сопоставление объектов и явлений, выделение на этой основе существенных и несущественных признаков изучаемого объекта, варьирование несущественными признаками при неизменности признаков существенных;

4) обобщение признаков, вошедших в ориентировочную основу деятельности;

5) работа над определением формирующегося понятия;

6) применение понятия для решения тех или иных задач реальной жизни;

7) оценка полученных результатов, соотнесение (сравнение) полученных результатов с изначально намечавшимися целями, выяснение степени соответствия полученного результата планировавшемуся «образу-цели» (при наличии несоответствия реального результата деятельности намечавшемуся «образу-цели» – осуществление повторного цикла деятельности).

Индуктивный путь целесообразен для познания школьниками разнообразных свойств объектов и явлений путем их непосредственного наблюдения (или их некоторых «заменителей», то есть моделей) при изучении процессов природы и общества в условиях достаточного количества учебного времени. Однако этот путь не может обеспечить решение всех задач, связанных с формированием у школьников

полноценных научных понятий, раскрытием важнейших причинно-следственных связей в природе и обществе, формированием у школьников всеобъемлющей и адекватной научной картины мира, развитием у них географического мышления в целом. Отмеченные недостатки «снимаются» дедуктивными методами.

Формирование географических понятий по дедуктивному пути схематически может быть представлено следующим образом:

- 1) постановка учебных задач и создание необходимой ориентировочной основы предстоящей деятельности;
- 2) формулирование словесного определения нового понятия;
- 3) организация деятельности учащихся по усвоению понятия, анализу его существенных признаков и связей, раскрывающих особенности происхождения изучаемого объекта;
- 4) организация закрепления и обобщения признаков понятия;
- 5) установление логических и содержательных связей данного понятия с другими понятиями и категориями;
- 6) использование формируемого понятия для решения разнообразных учебных и практических задач.

При этом всегда неизбежно возникает вопрос, до какого именно уровня развития следует «доводить» формирование понятия в процессе обучения школьников. Согласно психологическим исследованиям, понятие можно считать усвоенным, если учащиеся знают его определение, содержание и объем; умеют пользоваться им в различных актах мыслительной деятельности, самостоятельно осуществляют его перенос в ситуацию решения тех или иных новых познавательных задач.

В обучении географии надо заботиться не столько о количестве сформированных понятий, сколько о формировании основных и обобщенных видов познавательной деятельности. Более того, формирование уже самих начальных понятий должно быть организовано таким образом, чтобы это было одновременно и формированием географического мышления в целом, развитием определенных умственных действий и этических отношений.

Несомненно, формирование понятий не сводится к запоминанию словесных формулировок понятий, то есть их определений. Но поскольку во всяком грамотном определении понятия «схватываются» существенные признаки этого понятия, то в развитии понятий усвоение определений играет большую роль. Определения раскрывают самые общие, принципиально важные признаки предметов и явлений, отношения между ними. Определение лучше воспринимается, если сделать его объектом специального анализа или связать с наглядной основой.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

*Москалевич Г.Н.*

*Белорусский государственный экономический университет  
Республика Беларусь, г. Минск*

На современном этапе общество можно уже с уверенностью назвать информационным. Это новый этап развития цивилизации, характерной чертой которого выступают информационные процессы, в том числе широкое применение информационно-коммуникационных технологий. Информатизация в условиях глобализации охватила все сферы жизнедеятельности человека, прежде всего образование. Информатизация образования – это фундамент, лежащий в основе реформирования и модернизации системы отечественного образования.

В связи с этим проблема информатизации образования рассматривается как одна из наиболее актуальных и важных стратегических проблем развития цивилизации. Как следствие, возникла необходимость создания новых возможностей для самореализации человека как творческого и свободного индивида.

Данная установка учитывается нами при планировании и проведении практических занятий по правовым дисциплинам. Так, с целью усвоения изученного материала, раскрепощения студентов используются ролевые игры типа «судебный процесс (истец – адвокат/защитник – прокурор/обвинитель)», которые способствуют раскрытию студентами своего потенциала знаний в творческой обстановке, в отличие от обычных ответов на поставленные вопросы. Студенты охотно участвуют в таких формах контроля подготовленности студентов к занятиям.

По мнению С.А. Зайцевой [2], в настоящее время принято выделять следующие основные направления внедрения компьютерной техники в образовании:

1. Использование компьютерной техники в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его качество и эффективность.
2. Использование компьютерных технологий в качестве инструментов обучения, познания себя и действительности.
3. Рассмотрение компьютера и других современных средств информационных технологий в качестве объектов изучения.
4. Использование средств новых информационных технологий в качестве средства творческого развития обучаемого.

5. Использование компьютерной техники в качестве средств автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и психодиагностики.

6. Организация коммуникаций на основе использования средств информационных технологий с целью передачи и приобретения педагогического опыта, методической и учебной литературы.

7. Использование средств современных информационных технологий для организации интеллектуального досуга.

8. Интенсификация и совершенствование управления учебным заведением и учебным процессом на основе использования системы современных информационных технологий.

Однако в процессе применения информационных технологий имеет место целый ряд психологических проблем, затрудняющих учебный процесс. К ним относятся:

- наличие серьезного психологического барьера перед новыми, ранее неизвестными технологиями и необходимость его преодоления;
- проблема компьютерной грамотности студентов: различная степень их подготовленности требует применения дифференцированного подхода в обучении;
- соотношение объема информации, предоставляемой компьютером студенту, и объема сведений, которые студент может усвоить;
- контроль знаний с помощью компьютера ограничивается рамками вопросов и ответов;
- при работе с компьютером отсутствует диалог преподавателя со студентами;
- работа с компьютером не предусматривает формирования у студентов умения выражать свои мысли четко, полно и последовательно;
- использование Интернета дает возможность студентам скачивать готовый реферат, контрольную работу, доклад, что исключает применение творческого подхода, существенно снижает эффективность учебного процесса;
- работа с компьютером приводит к сокращению социального взаимодействия и общения;
- переход от знаковой формы представления знания на страницах учебника к системе практических действий, имеющих логику, отличную от логики организации системы знаков, создает психологическую трудность;
- подмена устойчивой мотивации студента (вместо заинтересованности в приобретении собственно знаний и навыков – стремление получить положительную оценку) снижает эффективность применения электронных ресурсов;

– дисплей компьютера как средство восприятия информации уступает книге по удобству эффективности чтения: психологически оно менее комфортно и не так привычно для студента;

– образование с помощью компьютерных средств начинает носить передаточный характер, т. е. процесс овладения знаниями сводится к простой передаче информации от преподавателя (через компьютер) к студенту (получателю информации);

– «готовая», заранее отобранная информация не способствует развитию личности студента.

В качестве средств устранения указанных выше психологических проблем можно предложить:

– прежде всего, необходимо создать в вузе материально-техническую базу, соответствующую требованиям реализации современных информационно-компьютерных технологий (ИКТ);

– информатизация образования требует от педагогов компьютерной грамотности и определенного пересмотра своей личной педагогической концепции; в педагогическом коллективе необходимо сформировать новую педагогическую и управленческую информационную культуру, основанную на фундаментальных знаниях в области информатики;

– решением проблемы преодоления психологического барьера послужат осознание преподавателем необходимости постоянного самосовершенствования и наличие некоторого количества опыта;

– преподавателю необходимо научиться рационально использовать ресурсы ИКТ в профессиональной деятельности, объективно оценивать основные педагогические свойства ИКТ, определять педагогическую целесообразность их эффективного использования для решения актуальных методологических задач;

– информация по изучаемой дисциплине, представленная в электронном виде, должна содержать только ограниченное количество новых понятий; она должна быть хорошо структурирована и представлять собою законченные фрагменты программной темы;

– разделы, трудные для восприятия и понимания в обычном изложении, следует сопровождать видеоинформацией или анимацией;

– целесообразно подключить к текстовой части специализированный толковый словарь по данной предметной области;

– необходимо при работе с компьютером предварительно детально спланировать познавательную деятельность студента (постановка задач, целей, разработка учебных материалов);

– следует психологически правильно организовать взаимодействие между студентом и преподавателем, между студентом и учебным материалом, между студентами в процессе группового обучения с помощью ресурсов телекоммуникаций;

– при организации самостоятельной познавательной деятельности студента следует учитывать психологические трудности, с которыми он может встретиться;

– необходимо предоставить студенту возможность четко осознавать свое продвижение в процессе познавательной деятельности, спроектировав модульную структуру обучения с помощью компьютерных программ;

– преподавателю следует рационально организовывать учебный процесс, а также процесс подготовки к нему, учитывая возможность использования электронных учебников, программ энциклопедического характера и т. п.;

– преподаватель должен понимать все преимущества использования современных компьютерных технологий, умело внедренных в контекст лекции или семинарского (практического) занятия, по сравнению с традиционными формами.

Таким образом, внедряющаяся в образовательный процесс информатизация предоставляет возможность учащейся молодежи пользоваться накопленными в обществе и постоянно появляющимися новыми знаниями, расширять и развивать свой интеллектуальный потенциал. Она способствует формированию умений студентов самостоятельно приобретать знания, осуществлять исследовательскую деятельность.

Вместе с тем имеется ряд трудностей психологического характера, которые необходимо учиться преодолевать.

Компьютеризация образования сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, внедрением инновационных технологий обучения, которые должны соответствовать современным техническим возможностям информационного общества.

В качестве информационной составляющей учебного процесса А.В. Гуцин предлагает рассматривать дидактический комплекс информационно-технологического обеспечения учебной дисциплины. Данный комплекс представляет собой дидактическую систему, в которую в целях создания условий для педагогически активного информационного взаимодействия между преподавателем и обучающимся интегрируются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также совокупность других дидактических средств и методических материалов, обеспечивающих и поддерживающих учебный процесс [1].

Применение информационных технологий в образовании вызвало появление новых информационных образовательных технологий, которые позволяют повысить качество обучения, более эффективно взаимодействовать участникам образовательного процесса с вычислительной техникой. Создается интерактивная среда обучения с

неограниченными возможностями, оказывающимися в распоряжении и преподавателя, и студента.

Компьютеризация образования требует от педагогов не только развитых дидактических умений, теоретической и методической подготовки, но и технологической культуры, уверенного владения современными педагогическими концепциями и технологиями.

#### Список литературы

1. Гушин, А.В. Концептуальные основы создания информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования / А.В. Гушин // *Фундаментальные исследования: электронный журнал*. – 2014. – №9 (часть 4). – С. 849-853.

2. Зайцева, С.А. Современные информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / С.А. Зайцева. – URL: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm>

### **ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ**

***Москаленко О.В.***

*Национальный технический университет Украины  
«Киевский политехнический институт»  
Украина, г. Киев*

С целью исследования ценностно-смысловой сферы личности студента технического университета мы создали теоретическую структурную модель ценностно-смысловой сферы, которая состоит из таких компонентов, как направленность, ценности и ценностные ориентации, смысложизненные ориентации и самоактуализация [1].

Первым компонентом теоретической структурной модели ценностно-смысловой сферы личности определена направленность как ведущее свойство личности, которое определяет психологический состав, характеризует мотивационные и целевые характеристики, влияет на деятельность личности в целом, то есть проявляется в мировоззренческом и профессиональном отношении личности, выполняет функцию ориентирования при определении и структуризации ценностной структуры.

Для исследования направленности личности студентов технического университета была использована ориентационная методика Б. Басса «Направленность личности», где выделено три направленности, а именно: направленность на себя (Я-направленность), направленность на общение (О-направленность), направленность на дело (Д-направленность) [2].

Качественный состав выборки составили студенты 2–5-х курсов приборостроительного, теплоэнергетического, инженерно-химического факультетов физико-технического института Национального технического университета «Киевский политехнический институт» в количестве 335 лиц, возрастом от 18-19 до 22-23 лет. Обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 20.

Результаты анализа выборки респондентов по данной методике отображены при помощи одновыборочного t-критерия Стьюдента.

Определено, что наиболее выраженным видом направленности личности студентов технического профиля является деловая направленность, то есть Д-направленность (значение одновыборочного t-критерия Стьюдента – 61,751, доверительный интервал разности средних – 95, эталонное значение – 27 (среднее 10,57)). На следующем месте за степенью выраженности у студентов находится направленность на себя, то есть Я-направленность (t-критерий Стьюдента – 67,608 (среднее 9,31)).

Наименее выраженным видом направленности является направленность на общение, то есть О-направленность (t-критерий Стьюдента – 81,960 (среднее 7,13)).

Распределение респондентов (студенты 2–5-х курсов технических специальностей), принимавших участие в опросе, осуществлено при помощи метода кластерного анализа (квадрат расстояния Эвклида).

Таким образом, в каждом виде направленности личности выделено 3 основных кластера респондентов с деловой направленности (табл. 1).

Таблица 1 – Распределение респондентов выборки на кластеры

Курс	I кластер (%)	II кластер (%)	III кластер (%)
2	45,7	50	4,3
3	52	45	2
4	50	47	3
5	52	47	1

Диапазон значений I кластера определен показателями 12–17 – отображает доминирующую направленность, II кластер – 6–11 – отображает умеренную направленность, III кластер – 1–5 – низкий уровень направленности.

Дополнительно был проведен корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) с методикой «Смыслоразностных ориентаций личности» и «Самоактуализационным тестом», в результате которых определено, что показатели Д-направленности положительно коррелируют со шкалами «Цель» (0,524), «Осмысленность жизни»

(0,347), «Ориентация во времени» (0,372), «Результат» (0,342), «Социальный статус» (0,388).

Деловая направленность наблюдается у людей, которым свойственны такие черты характера, как помощь отдельным членам группы выражать собственное мнение; поддержка группы в достижении поставленной цели; доступность речи; инициативность и руководство, когда идет речь о выборе задач; правильно оценивают, когда нужно говорить, а когда молчать; работают интенсивно; не вызывают напряжения собственным присутствием; не уклоняются от непосредственного решения проблем [2].

Согласно экспертным оценкам, личностей с деловой направленностью характеризуют как самостоятельных и решительных, волевых, холодных, трезвых и интровертных, радикальных, недогматичных, агрессивных, не нуждающихся в посторонней помощи.

Следовательно, можно сделать предположение, что студенты технического университета с доминирующей Д-направленностью характеризуются более целеустремленной, осмысленной, продуктивной и качественной деятельностью, ориентированы на решение деловых, учебных заданий; хорошая временная ориентация помогает более четко определять приоритетные задания, которые подлежат решению. Они уверены в собственных возможностях и не нуждаются в посторонней помощи. Выраженная деловая направленность проявляется в способности защищать собственное мнение в интересах дела и занимать определенное место среди одноклассников, что подтверждают умеренные положительные корреляционные связи со шкалой социального статуса.

Четкая определенность доминирующей деловой направленности сохраняется у студентов технического университета в течение всего периода обучения от 2-го к 5-му курсу, причем процент выборки I и II кластера к 5-му курсу возрастает.

Важно отметить, что при доминирующей деловой направленности направленность на себя имеет показатели, которые находятся в среднем кластере, то есть отражает умеренную выраженность.

Распределение респондентов на кластеры по показателю направленности на себя отражено в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение респондентов на кластеры по Я-направленности

Курс	I кластер (%)	II кластер (%)	III кластер (%)
2	23,7	72	4,3
3	25	72	3
4	28	70	2
5	28,5	71,5	0

Диапазон значений I кластера определен показателями 12–16 – доминирующая направленность, II кластер – 6–10 – умеренная ориентационная направленность, III кластер – 1–5 – низкая направленность.

Показатели Я-направленности положительно коррелируют со шкалами «Социальный статус» (0,700), «Спонтанность» (0,521).

Студенты с выраженной направленностью на себя характеризуются стремлением к личному вознаграждению, благополучию и выгоде [2]. Такая личность склонна к раздражительности и соперничеству, тревожности, которая, в свою очередь, может рассматриваться как средство самовыражения и стремления к самоутверждению, а также желание занимать лидерские позиции. Они высоко оценивают собственные качества, приоритетными ценностями определяют прагматические ценности, но в то же время положительная корреляция со шкалой «Ценности» указывает на то, что в структуре ценностей данных личностей рядом с гедонистическими ценностями надлежащее место занимают ценности добра, помощи, здоровья и т. д. Корреляционные связи со шкалой «Спонтанность» свидетельствуют об импульсивности и недостаточной выдержке.

Согласно экспертным оценкам, личность с выраженной Я-направленностью имеет такие черты характера, как занятость собой, своими чувствами и желаниями; беспочвенность и поспешность выводов и предположений о других; попытка навязать группе собственную волю, в результате чего окружающие в их присутствии не чувствуют себя свободно. Такие люди не чувствуют, когда нужно говорить, а когда молчать и слушать; нельзя понять, любят ли они других людей.

Относительно студентов технического университета данную характеристику можно рассматривать как следствие профессионального взаимодействия «человек – техника», которое в определенной степени влияет на снижение эмпатии к окружающим и эгоцентричность мышления студентов технической направленности. Они в большей степени ориентированы на результат собственной деятельности, ее эффективность, а также на личные достижения.

Направленность на общение наименее выражена у студентов технического университета, что свидетельствует о недостаточности стремления поддерживать отношения с одноклассниками и окружающими, низкую ориентацию на общественную деятельность и на общение, характеризует человека, для которого неважно мнение группы и социальное одобрение; потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми не является значимой. Направленность на общение положительно коррелирует со шкалами «Социальная активность» (0,700), «Гибкость в общении» (0,367), что подтверждают показатели, полученные в результате интерпретации методики реальной структуры ценностных

ориентаций и методики САМОАЛ. То есть при более выраженной направленности на общение повышаются показатели ценности общения личности и ее адаптационные возможности во время коммуникативной деятельности.

Распределение респондентов на кластеры по показателям направленности на общение отобразено в таблице 3

Таблица 3 – Распределение респондентов на кластеры по О-направленности

Курс	I кластер (%)	II кластер (%)	III кластер (%)
2	8,8	41,2	50
3	9	43	48
4	9	46	45
5	10	52	38

Таким образом, неизменную выраженность деловой направленности личности мы рассматриваем как положительный признак развития личности студента и его ценностно-смысловой сферы, которых можно охарактеризовать как целеустремленных и инициативных личностей, ориентированных на решение определенного задания. Но показатели направленности на себя от 2-го к 5-му курсу также заметно растут, что демонстрирует увеличение процента респондентов II кластера и уменьшение процента респондентов III кластера. Данная тенденция может свидетельствовать о сконцентрированности студентов старших курсов на будущем трудоустройстве, рекомендации себя в ближайшем будущем как квалифицированного специалиста в определенной отрасли и организации собственного жизненного пространства. Следовательно, студенты-старшекурсники в большей степени задумываются над собственной профессиональной и общественной ролью, будущим статусом.

Можно предположить, что низкие показатели направленности на общение являются показательными именно для студентов технического направления, что обусловлено спецификой их будущего профессионального взаимодействия «человек – техника», и, как следствие, может приводить к определенным трудностям в сфере установления общественных контактов, поскольку гибкость в общении является слабо выраженной.

#### Список литературы

1. Москаленко, О.В. Теоретическая структурная модель ценностно-смысловой сферы личности / О.В. Москаленко // Вестник последилового образования: сборник научных трудов. – К.: АТОПОЛ, 2012. – С. 263-268.

2. Пашукова, Т.И. Практикум по общей психологии / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов; под. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2004.

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ**

**Москалюк В.Ю.**

*Брестский государственный университет  
имени А.С. Пушкина  
Республика Беларусь, г. Брест*

Все большее внимание ученых (психологов, социологов, демографов) концентрируется на проблемах молодой семьи. Именно на первом этапе брака происходит формирование и становление той модели семейных отношений, полагает В.В. Чечет, которая продлится до определенного момента (развода, смерти супругов) [4]. Именно в молодой семье «запускается» процесс адаптации двух индивидуумов друг к другу, происходит распределение обязанностей и полномочий, формирование связей и привязанностей между супругами, приобретение навыков по решению конфликтных ситуаций [5]. Также в ней решаются вопросы наличия детей, количества детей и будущей модели их воспитания.

Сложности, которые возникают в молодых семьях, связаны с тем, что современная семья стирает грани и модели поведения мужа и жены, которые формировались в течение многих поколений. При этом, отмечает Т.В. Зайцева, происходит отклонение от традиционных семейных ролей [1].

Во многих семьях в первый год после заключения брака рождается ребенок. Рождение ребенка изменяет роли супругов: им приходится приспосабливаться к новому образу жизни, к возросшим психическим и физическим нагрузкам, ограничениям общего досуга и в целом времени, отводимого на себя и второго супруга, и т. д. Если все эти и другие задачи приходится решать быстро, а к ним прибавляются нерешенные проблемы, возникшие на этапе построения супружеских отношений или «тянущиеся» из родительской семьи, то сама ситуация, требующая быстрого изменения семейных отношений, становится сильным стрессовым фактором [6]. Бытовые трудности, разногласия с ближайшими родственниками, неудовлетворенность интимными отношениями и многие другие проблемы в отдельности могут быть приняты, но их совокупность превышает возможности супругов сопротивляться стрессу, что может провоцировать супружеские конфликты, которые иллюстрирует одну из типичных схем кризиса молодой семьи.

До рождения ребенка оба супруга имеют равные возможности работать, учиться, общаться с близкими и друзьями. После рождения

ребенка даже очень помогающий отец и далее работает, встречается с друзьями, а жена некоторое время в основном заботится только о ребенке. Рождение ребенка как бы предлагает молодым родителям новые возможности общения и сотрудничества и сужает уже имевшиеся [3]. Все это создает предпосылки как для благоприятного, так и для неблагоприятного развития семьи, реализация которых зависит от многих факторов, среди которых особенно влиятельным становится имеющийся опыт общения супругов. Если они научились учитывать интересы друг друга, понимать чувства, совместно решали возникавшие перед семьей задачи, то рождение ребенка чаще всего укрепляет семейные связи. Супруги и дальше делятся своими переживаниями и таким образом расширяют интересы друг друга, сообщают один другому эмоциональную и деловую информацию о различных сферах деятельности [7]. В таком случае разделение ролей супругов не ослабевает, а усиливает общность семьи.

В рамках изучения особенностей отношений в молодых семьях, имеющих детей, мы использовали методики:

1. Методику «Понимаете ли вы друг друга?», разработанную В.П. Шейновым;

2. Методику «Удовлетворенность браком», разработанную В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко.

Исследование проводилось среди 44 супружеских пар со стажем супружеской жизни от 1 до 5 лет. Все пары имеют ребенка в возрасте от полутора месяцев до четырех лет. Возраст респондентов: женщины – 18–29 лет, мужчины – 19–31 года. Местом проживания всех пар является город. Все пары имеют приблизительно равный социальный статус.

Методика «Понимаете ли вы друг друга?» выявляет, насколько хорошо супруги понимают друг друга и насколько внимательны к проблемам каждого из них. Методика представляет собой опросник из 10 вопросов, на каждый из которых предлагается по 3 варианта ответа. Оба супруга должны были выбрать один из трех предложенных ответов.

Согласно полученным данным, лишь в 5 из 44 семей (11% от выборки в целом) принято рассказывать обо всех своих проблемах. В таких семьях каждый из супругов делится тем, что его тяготит, и партнер его внимательно выслушивает. У них не выражена потребность делиться переживаниями с кем-то другим, например, с друзьями, родственниками, потому что дома их понимают лучше. Более половины опрошенных семей по суммарному показателю характеризует средний уровень взаимопонимания (55% от общего числа). Треть семей (34% от общего числа) относятся к «семьям группы риска», уровень взаимопонимания в которых низкий. Партнеры в этих семьях недостаточно внимательны друг к другу, редко обсуждают возникающие проблемы либо делают это вне семьи.

Результаты мужской и женской выборки показательны. В самом тяжелом положении оказались 11 из 44 мужчин и 14 из 44 женщин. В семьях этих респондентов практически полностью отсутствует взаимопонимание. Существует огромное количество вопросов, о которых они не говорят и/или не решаются обсуждать их. Эти пары тяготит семейная жизнь, супруги предъявляют слишком большие требования друг к другу.

Недостаток понимания в той или иной степени присутствует в большинстве семей, принявших участие в исследовании. С одной стороны, наличие непонимания в семьях свидетельствует о том, что они могут сталкиваться с конфликтами, а с другой – непонимание способствует возникновению конфликтов. Важно найти выход из этого замкнутого круга, важно говорить о собственных проблемах, переживаниях и сомнениях, так как если они возникают в семье, в ней они и должны решаться и обсуждаться. При этом стоит помнить, что семейное счастье базируется на трех «взаимо»: взаимной любви, взаимоуважении и взаимопонимании.

Назначение методики «Удовлетворенность браком» – экспресс-диагностика степени удовлетворенности/неудовлетворенности браком у каждого из супругов, а также совпадения или расхождения полученных оценок. В основе методики «Удовлетворенность браком» лежит представление об удовлетворенности браком как о достаточно стойком эмоциональном явлении, заключающем в себя, прежде всего, чувство, обобщенную эмоцию, генерализованное переживание, нежели рациональную оценку успешности брака по тем или иным параметрам, которое может проявляться как непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях. Текст методики состоит из 24 утверждений, которые содержат как положительные, так и отрицательные характеристики брака, и сформулированы как в позитивной, так и в негативной форме [2], которые могут быть сведены к шести следующим типам:

1. Сравнение своего брака с другими браками.
2. Предположение об оценке собственного брака со стороны.
3. Констатация чувств в адрес супруга в настоящем или прошлом.
4. Собственная оценка супруга по ряду параметров.
5. Установка на изменение характера супруга.
6. Мнение, позитивное или негативное, относительно брака вообще.

Сравнение результатов в супружеских парах позволило распределить респондентов по группам с учетом складывающихся взаимоотношений.

Респонденты, которые оценивают свои отношения как переходные, в выборке отсутствуют. Мужчины чаще оценивают отношения в паре как неблагоприятные – 19 респондентов-мужчин против 14 респондентов-женщин.

В целом неблагоприятные отношения выявлены в 11 супружеских парах: в 8 парах – неблагоприятные отношения, в 3 – скорее неблагоприятные. При этом у 6 супружеских пар оценки являются несовпадающими, но располагаются в зоне неблагоприятных отношений. Респонденты, которые оценивают свои отношения как абсолютно неблагоприятные, в выборке отсутствуют, что можно рассматривать как положительную тенденцию.

Относят свои отношения к неблагоприятным 20 пар – 45% от выборки, следствием чего могут быть частые супружеские конфликты. Возможно, такие отношения в парах связаны с критическим периодом супружеской жизни, переживаемым семьей, имеющей маленького ребенка. Возникновению кризиса способствуют: исчезновение романтических настроений, активное неприятие контраста в поведении партнера в период влюбленности и в повседневной жизни, рост числа ситуаций, в которых супруги обнаруживают разные взгляды на вещи и не могут прийти к согласию, более частое проявление отрицательных эмоций, возрастание напряженности в отношениях между партнерами. Кризисная ситуация может возникнуть без влияния внешних факторов, обуславливающих бытовое и экономическое положение супружеской пары, без вмешательства родителей, измены или каких-то патологических черт личности у одного из супругов.

В целом благоприятные отношения выявлены в 22 парах: в 14 парах – абсолютно благополучные отношения, в 8 парах – благополучные. При этом у 5 супружеских пар оценки являются несовпадающими, располагаясь в зоне благополучных отношений. Относят свои отношения к благополучным 50% респондентов, что позволяет предположить, что конфликты, возникающие у супругов в этих парах, разрешаются конструктивно.

Особого внимания заслуживают две пары, в которых оценки супругов не совпадают. Супруги в них оценивают собственные отношения диаметрально противоположно как удовлетворительные или неудовлетворительные. Вероятно, такое несовпадение оценок может провоцировать конфликты.

При сравнении ответов респондентов по двум методикам мы выявили, что низкий уровень взаимопонимания отмечен в 8 парах, которые оценивают свои отношения как неблагоприятные или скорее неблагоприятные, и в 2 парах, супруги в которых дают противоположную оценку по показателю удовлетворенности браком. В 3 парах результаты двух методик не совпадают: в двух при высоком уровне взаимопонимания супруги оценивают отношения как неблагоприятные, в одной паре при низком уровне взаимопонимания супруги оценивают отношения как благополучные.

Новые взаимоотношения в семье складываются постепенно, непросто и чаще всего интуитивно. Часто они сопровождаются чередой взаимных разочарований. Молодым родителям совсем непросто быть чуткими и нежными друг к другу в условиях хронической усталости от больших нагрузок, дефицита общения и возникающих после рождения малыша материальных проблем. Конечно, в этой ситуации общение супругов становится более тесным, от чего семья только выигрывает. Но в то же время нарушается прежний баланс между самостоятельностью и зависимостью, которого достигли или к которому стремились партнеры в рамках общей семейной системы. И семья в целом, и каждый из супругов после рождения ребенка должны пожертвовать частью своей самостоятельности и независимости.

В предупреждении и преодолении семейных конфликтов очень многое зависит от искусства общения в семье, основу которого составляет стремление сгладить назревающий семейный конфликт, а не разжигать его; умение воспринимать супруга таким, какой он есть, видеть в нем, прежде всего, положительное, не акцентировать внимание на недостатках, преувеличивая их значение; стремление видеть источник своего раздраженного состояния, прежде всего, в себе самом, а не в супруге. В этой связи многие семейные, в том числе супружеские, конфликты можно предотвратить, работая с супругами в направлении оптимизации их отношений посредством организации профилактической и консультативной работы.

#### Список литературы

1. Зайцева, Т.В. Факторы и условия супружеской удовлетворенности браком: дилемма двойной идентичности / Т.В. Зайцева // Семейная психология и семейная терапия. – 2007. – №1. – С. 3-12.
2. Олифинович, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифинович. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
3. Холостова, Е.И. Социальная работа с семьей / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2008. – 193 с.
4. Чечет, В.В. Современная белорусская семья: состояние, поддержка, проблемы / В.В. Чечет, А.И. Андарало // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – №5. – С. 3-8.
5. Шеляг, Т.В. Современная семья и социальная работа / Т.В. Шеляг. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 1999. – 242 с.
6. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – Екатеринбург: Деловая книга, 2007. – 426 с.
7. Шнейдер, Л.Б. Основы семейной психологии / Л.Б. Шнейдер. – М.: Воронеж, 2003. – 245 с.

## НЕПОНИМАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК КОГНИТИВНЫЙ КОНФЛИКТ

*Мугаллимова С.Р.*

*Сургутский институт экономики, управления и права (филиал)  
Тюменского государственного университета  
Российская Федерация, г. Сургут*

В современных условиях быстро меняющегося мира и обилия разнородной информации человек вступает во множество связей с окружающей его действительностью. Часто процесс взаимодействия субъектного внутреннего мира человека и объективной реальности носит противоречивый, конфликтный характер. Зачастую возникающие ощущения характеризуются субъектом как непонимание, которое он стремится преодолеть.

Как пишет Н.В. Гришина, «конфликт относится к критическим жизненным ситуациям, которые представляют собой эмоциональные переживаемые человеком жизненные обстоятельства, образующие в восприятии человека сложную психологическую проблему, требующую своего разрешения» [2, с. 218].

Применительно к процессу обучения одним из проявлений такой ситуации можно считать непонимание обучающимся изучаемого им материала. Яркий пример – непонимание, возникающее при изучении математики, средством обучения которой выступают математические тексты. Переживания субъекта, возникающие вследствие непонимания математического текста, как показывают наблюдения, сродни эмоциям, проявляющимся в конфликтных ситуациях. Можно ли считать феномен непонимания родственным конфликту? Если да, то каковы пути предупреждения и разрешения подобных ситуаций?

Если обратиться к понятию конфликта, можно увидеть различные подходы к его определению. Мы придерживаемся следующего: «конфликт выступает как биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем стороны конфликта представлены активным субъектом (субъектами)» [2, с. 25].

Приложение этого понятия к познавательному процессу требует более узкого подхода, основанного на понятии когнитивного конфликта, который, вслед за Н.В. Гришиной, будем понимать как вариант внутренних конфликтов человека, в основе которых – столкновение несовместимых представлений [2, с. 102].

Несмотря на изначально негативный оттенок, который носит в обыденном представлении слово «конфликт», следует признать и его позитивную роль в обучении. Например, результаты исследования,

проведенного И.И. Иванчевым и Н.В. Морошкиной, позволили сделать вывод, что имплицитное знание может быть осознано в случае столкновения с противоречием. «Такое противоречие должно возникать между разными компонентами имплицитного знания. Именно в этом случае к решению задачи подключается сознание, и уже на сознательном уровне принимается решение о том, какая из составляющих его знания послужит основой для ответа» [5, с. 384].

Следует отметить роль речевой деятельности в возникновении и разрешении когнитивного конфликта. В диссертационном исследовании Н.С. Гюрджян [3] установлено, что когнитивный конфликт следует рассматривать как универсальную категориальную ситуацию речевого взаимодействия, которая является по своей природе когнитивно-прагматической категорией, реализуемой механизмами логического и поведенческого (социо-психологического) в порождении и интерпретации высказывания.

Рассмотрение конфликта в аспекте столкновения несовместимых представлений позволяет нам отнести акт непонимания к категории когнитивного конфликта. Другими словами, когда обучающийся говорит: «Я не понимаю!», – он, по сути, сигнализирует о наличии когнитивно-конфликтной ситуации. Для доказательства этого положения обратимся к термину «понимание».

В.В. Знаков [4] рассматривает понимание как включение новых знаний в прошлый опыт субъекта. То есть понимание является обязательным атрибутом процесса обучения. Как отмечает Г.И. Богин, «мышление, как и знание, вырастает из понимания, затем понимание начинает взаимодействовать с мышлением» [1, с. 12].

Считая, что процесс обучения основан на учебных текстах (как письменных, так и устных), мы вслед за Е.В. Цупиковой [7] будем считать, что процесс понимания представляет собой взаимодействие между речью, текстом и субъективными ожиданиями, прогнозами, ассоциациями. Заметим при этом, что А.А. Леонтьев рассматривает понимание текста как процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления [6, с. 141].

Исходя из сказанного, непонимание следует рассматривать как невозможность включить новые знания в субъектный опыт, препятствие мышлению, рассогласование между текстом и его смыслом. По нашему мнению, непонимание как когнитивный конфликт представляет собой рассогласование между внутренним и внешним, возникающим по двум причинам взаимно обратного характера:

1. Вследствие несоответствия дискурса субъектному опыту, невозможности перевести внешний текст в категорию внутренней речи, неспособности «пересказать на своем языке» содержание изучаемого («присвоить»), присоединить к сформировавшемуся субъектному опыту).

2. Из-за речевых затруднений, связанных с переводом из внутренней речи во внешнюю, невозможность должным образом вербализовать идею («Понимаю, но не могу сказать»).

Как показывает практика, непонимание, возникающее при обращении к математическим текстам, обусловлено спецификой построения математической речи, насыщенной математическими терминами, построенной по определенным правилам, обусловленными требованиями дедуктивности, прямолинейности и сжатости, активным использованием символики.

Среди ряда факторов, влияющих на эффективность речевого взаимодействия в процессе обучения математике, выделим три группы.

Во-первых, факторы семиотического характера, обусловленные априорным характером математического текста, коммуникативными средствами которого служат символы. Так, установлено, что человек в состоянии адекватно прочесть даже неверно набранный текст («нервно набранный текст»). Однако математическая формула, даже полностью соответствующая канонам, у многих вызывает полное непонимание и отторжение.

Во-вторых, факторы семантического характера, возникающие из-за неполного соответствия математической речи нормам естественного языка.

В-третьих, выделим факторы прагматического характера, которые определяются, видимо, степенью согласованности внешней и внутренней речи обучающегося, теми ассоциациями, перцептами, которые у него возникают при столкновении с каким-либо словом или символом (можно выделить следующие виды рассогласований: один термин – разные образы, либо термин не совпадает с образом, либо есть термин, но вообще отсутствуют образы).

Когнитивный конфликт, как и любой другой, проходит через этапы возникновения, осознания, взаимодействия (попытка понять) и разрешения. Пути выхода из ситуации непонимания, как и пути разрешения конфликтов, по нашему убеждению, следует искать в речевой деятельности. Другими словами, вербализация выступает как главный инструмент (механизм) локализации и разрешения конфликта.

Например, влияние семиотических и семантических факторов на понимание математического материала вполне преодолимо в процессе обучения. Как правило, опытные учителя, зная о типичных заблуждениях обучающихся, проговаривают детали еще в процессе ознакомления с новым понятием и введения нового символа.

Отсюда следует ряд положений, которые могут быть рекомендованы учителям математики (в первую очередь, начинающим):

1. Достижение договоренностей (проговаривание) в процессе введения новых обозначений, новых понятий.

2. Переформулировка изученных теорем, свойств, определений в эвристики-следствия.

3. Выполнение упражнений, направленных на формирование понимания математического текста и его контекста.

4. Разработка алгоритмов решения типовых задач, обучение развернутому оформлению решения.

5. Более глубокая разработка методики организации диалога в учебном взаимодействии: типологии вопросов, задаваемых учителем, целесообразности используемых метафор, оценивания содержания математической речи обучающегося.

На наш взгляд, обращение к проблемам понимания, возникающим в процессе обучения, в частности, математике, и рассмотрение этих проблем с позиций конфликтологии позволило бы уменьшить влияние негативных факторов на процесс обучения и сделать его более успешными.

#### Список литературы

1. Богин, Г.И. Филологическая герменевтика: учебное пособие / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1982. – 88 с.

2. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.

3. Гюрджян, Н.С. Речевые манифестации когнитивного конфликта в диалоге: автореф. дис. ... канд. фил. наук / Н.С. Гюрджян; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2008.

4. Знаков, В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / В.В. Знаков. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. – 479 с.

5. Иванчей, И.И. Роль когнитивного конфликта в осознании имплицитного знания / И.И. Иванчей, Н.В. Морошкина // Пятая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов: в 2 т. (18-24 июня 2012 г.). – Калининград, 2012. – Т. 1. – С. 384-385.

6. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.

7. Цупикова, Е.В. Восприятие текста и прогнозирование речи в работе по развитию речи и мышления студентов / Е.В. Цупикова // Омский научный вестник. – 2012. – №3. – С. 222-224.

## **ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ЮМОРА В ЯЗЫКОВОЙ ИГРЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

*Мусийчук М.В.*

*Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
Российская Федерация, г. Магнитогорск*

В процессе порождения и восприятия юмора происходит разрешение противоречия в «игровых рамках». В связи с этим заметим, что в исследованиях В.Н. Дружинина подчеркивается, что основная функция интеллекта – создание прогностических моделей, построение возможных вариантов будущего. Тогда игра (создание вероятных миров и действия с ними) – это одно из проявлений интеллекта, его неотъемлемое свойство. При этом «порождение моделей мира» взрослыми людьми называется философией, искусством и т. п. Исследователи подчеркивают, что чем более интеллектуален человек, тем он более склонен к игре. Игра на современном этапе развития науки понимается как активность индивида, направленная на условное моделирование той или иной развернутой деятельности. Возникновение игры в процессе эволюции животного мира обусловлено усложнением видовой жизнедеятельности и необходимостью усвоения опыта видового сообщества молодыми животными.

Также представляет значительный интерес мысль С.Л. Рубинштейна о том, что «мотивы игры заключаются не в утилитарном эффекте и вещественном результате, которые обычно дает данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, вообще для играющего, сторон действительности» [6, с. 487].

Игра как существенная черта юмора выделялась многими исследователями в различных ракурсах. О юморе как чистой игре представлений, «игре идей», писал И. Кант. Юмор – игра ума, ежедневное нравственное и духовное омовение, подчеркивал Ж. Ренар. Аналогичным по сути является высказывание К. Фишера, определяющего остроумие как играющее суждение. Юмор как род интеллектуальной игры описан в исследованиях Е. Обуэ. Юмор как род языковой игры, осуществляемый набором языковых и стилистических приемов, семантических языковых единиц, исследовал Витгенштейн. Сходную точку зрения описывает Мак Ги, утверждая, что юмор представляет собой восприятие несоответствия в игровом контексте, которое может сопровождаться улыбкой и смехом. Одним из основополагающих факторов при рассмотрении проблемы эффективной мотивации к творчеству является то, что в юморе как игре заключен интеллектуальный момент как существенный компонент. Ярко

и образно эта мысль передана С.Л. Рубинштейном, написавшим, что чувство юмора аналогично по уровню обобщенности отвлеченному мышлению.

Таким образом, из вышесказанного следует вывод, что в юморе как игре, моделирующей существенные компоненты деятельности, заключен интеллектуальный компонент, порождающий восприятие несоответствий в игровом контексте, разрешение которых требует включения интеллектуальной активности личности, опосредованной полифункциональностью юмора как частью механизма вероятностного прогнозирования.

Для уточнения свойств игры необходимо определение факторов, лежащих в основе ее привлекательности. В этом плане интересно высказывание Д. Кавторадзе, определяющего игру как «способ группового диалогичного исследования возможной действительности в контексте личностных интересов». В данном определении подчеркнута наличие следующих факторов: личных интересов каждого участника, «возможной действительности» (иной реальности), возможность действий в этой действительности (исследования), процесс коммуникации (диалога).

Юмор представляет собой отход от реальности посредством игры в воображаемую ситуацию. Ставя вопрос о том, является ли переход в воображаемую ситуацию в игре отходом от реальности, С.Л. Рубинштейн отвечает на него так: «В игре есть отлет от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет и что она воплощает в действии, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности с тем, чтобы еще глубже в действенном плане выявить другие» [6, с. 592]. Именно выявление в действенном плане различных сторон ситуации и позволяет сделать юмор, механизмом развития интеллектуальной активности.

Есть все основания полагать, что образец поведения, содержащейся в юмористических высказываниях, становится эталоном для сравнения с наличным в ситуации поведением или предполагаемой реакцией. Таким образом, в игровой рамке юмора реализуются одновременно как бы две функции: с одной стороны, происходит проигрывание роли, с другой – контроль поведения. Наличие образца, содержащегося в представленном юмористическом контексте, выступает в роли ориентировочного поведения или способа реагирования, с одной стороны, и как эталон поведения, с другой. Таким образом, при восприятии юмористической ситуации имеется своеобразное раздвоение, основанное на рефлексии.

Выделенные сущностные особенности в равной степени присущи юмору и находят воплощение в языковых играх. При этом также полифункциональность юмора находит яркое воплощение в языковой игре (каламбуры, полисемия, амфиболия и др.). Впервые термин «языковая игра» употребил Л. Витгенштейн, который определил ее как «модель, которая своими сходствами и несходствами призвана пролить свет на возможности нашего языка» [1]. Языковая игра – это формы самой жизни, считал Л. Витгенштейн, и что не только язык, а сама реальность, которую мы воспринимаем через призму языка, является совокупностью языковых игр. Продолжая анализ понятия «языковая игра» отметим, что в «Новейшем философском словаре» подчеркивается, что языковая игра, переводя речевую (и, соответственно, социокультурную реальность) в игровую плоскость, очерчивают горизонт возможных миров индивидуального и социокультурного опыта как не совпадающих с наличными, что в ситуации восприятия юмора актуализирует интеллектуальную активность.

Создание новых знаков может происходить двумя путями. Первый путь, получивший широкое распространение в юмористических фразах и целых текстах, образуется посредством формы, например, приемов остроумия. Другой путь определяется в первую очередь неожиданностью смыслового характера. Приведем примеры. «Женщины подобны диссертациям: они нуждаются в защите» (Э. Кроткий). «Мужчина – как клубок: когда женщина выпускает его из рук – он распускается, а когда забирает его в руки – он сматывается» (ТВ-программа «Вокруг смеха», 9 ноября 1991).

Наряду с языковой игрой природа юмора многими исследователями описывается как реакция «восприятия несоответствия в игровом контексте, которое может сопровождаться улыбкой и смехом». Под «несоответствием» подразумевается одновременное, или почти одновременное, появление обычно не соединимых, не совпадающих в данном контексте элементов. Отмечается, что несоответствие – необходимое, но недостаточное условие возникновения юмора, и оно нуждается в дополнении другими элементами, ибо выступает в качестве центрального понятия и в других теориях: страха, любопытства, изумления. Главным условием восприятия несоответствия как источника комического является, согласно МакГи (McGhee), «игровая рамка». Игровая рамка – коммуникативные сигналы – намеки, приглашающие к восприятию несомнимых событий в игровой форме: «это не серьезно», «это для смеха». Когда же контекстуальные намеки трудны для узнавания или когда они недостаточно эффективно устанавливают дистанцию, необходимую для игровой установки, несоответствие не порождает смеха, а производит диаметрально противоположные реакции (испуга).

Многие исследователи отмечают, что после схватывания несоответствия появляется переоценка ситуации в целом. Для Фрейда остроумие начинается с разгадывания и последовательно превращается в понимание, – и последовательно превращается в смех. Данная мысль является центральной для теории «несоответствие – разрешение»: вслед за начальной фазой усмотрения противоречия между тем, что субъект встречает, и индивидуальными ожиданиями, воспринимаемый юмор вовлекается во вторую фазу – «разрешения несоответствия». В этой фазе два первоначально не совместимых элемента «примеряются»: находится некое «оправдание» для одновременного существования несовместимых элементов, новый смысл их совмещения. Элемент разрешения находится в намеке и иногда не просматривается с очевидностью, что требует включения процесса интеллектуальной активности. Однако именно намек дает возможность прийти к пониманию и преодолеть первичную реакцию удивления. И. Кант и некоторые другие мыслители подчеркивали, что в шутке наблюдается контраст между ожиданиями человека (основанными на его жизненном опыте) и конечным результатом. Как, например, в этом разговоре о приеме на работу:

– Хорошо, я возьму вашего протеже, но он, по крайней мере, человек способный?

– О да, господин директор! На все.

Действие аналогичного механизма в процессе понимания юмора описывает Фрай. Исследователь утверждает, что в процессе восприятия юмора происходит изменение первоначального смысла за счет неожиданных реверсий. Реверсии, по мнению Фрая, обладают уникальным эффектом порождения нового смысла в процессе восприятия юмора, в окружающих игровых рамках.

В ряде случаев шутка строится на намеренном нарушении принципов сочетаемости слов: «Уехал поездом, вернулся ослом».

Могут обыгрываться также так называемые коммуникативные неудачи (результат разного понимания цели высказывания):

Врач – пациентке: «Раздевайтесь!» – «А вы, доктор?».

Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий с опорой на речь и в дальнейшем с опорой на вербальный юмор. Игра в онтогенезе личности выполняет тренировочную, упражняющую функцию, разрешая противоречие между предметными условиями и имеющимся субъективным опытом личности. На современном этапе развития науки игра понимается как условное моделирование той или иной развернутой действительности. При этом происходит эмоциональное переживание различных сторон действительности, приспособление к изменчивым условиям существования.

Более того, за счет игровой сущности юмора, разрешающего противоречия в «игровых рамках», происходит порождение новых смыслов, опосредованное созданием прогностических моделей, построение возможных вариантов будущего. Активное применение юмора, обладающего системой специфических функций и разрешающего противоречия в «игровых рамках» в профессиональной деятельности (и в первую очередь в системе человек – человек – психотерапия, педагогика, менеджмент), вызывает снижение напряжения и эмоциональную разрядку; стимуляцию интеллектуальной деятельности; организацию взгляда со стороны; облегчение восприятия жизненных проблем; исследование «запретных» тем в спокойной и благоприятной обстановке; облегчение налаживания контакта между людьми, которые вместе посмеялись; лучшее понимание поведения за счет его пародирования [5].

Есть все основания полагать, что образец поведения, содержащийся в юмористических высказываниях, становится эталоном для сравнения с наличным в ситуации поведением или предполагаемой реакцией. Таким образом, в игровой рамке юмора реализуются одновременно как бы две функции: с одной стороны, происходит проигрывание роли, с другой – контроль поведения. Наличие образца, содержащегося в представленном юмористическом контексте, выступает в роли ориентировочного поведения или способа реагирования, с одной стороны, и как эталон поведения, с другой.

Языковая игра, переводя речевую (и, соответственно, социокультурную реальность) в игровую плоскость, очерчивает горизонт возможных миров индивидуального и социокультурного опыта как не совпадающих с наличными, что в ситуации восприятия юмора актуализирует интеллектуальную активность [3, 4]. Эмоциональный заряд формирует установку к действию, вызывая расширение актуальной языковой игры, возникающей при порождении и восприятии юмора [2]. В процессе восприятия юмора происходит изменения первоначального смысла за счет неожиданных реверсий. Реверсии обладают уникальным эффектом порождения нового смысла в процессе восприятия юмора в окружающих игровых рамках, что приводит к усилению процесса интеллектуальной активности.

#### Список литературы

1. Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн. – М., 1994. – С. 220.
2. Мусийчук, М.В. Понимание имплицитного смысла как основа креативного механизма юмора / М.В. Мусийчук // Вестник Новосибирского государственного ун-та. – 2007. – Т. 15. – Вып. 1. – С. 22-26. – (Серия «Философия»).
3. Мусийчук, М.В. Юмор как основа развития интеллектуальной активности / М.В. Мусийчук. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2005. – 236 с.

4. Мусийчук, М.В. Юмор как форма интеллектуальной активности / М.В. Мусийчук // Общество: социология, психология, педагогика. – 2014. – №1. – С. 35-41.

5. Мусийчук, М.В. Специфика взаимосвязи смыслового содержания и словесной формы в процессе порождения юмористических высказываний / М.В. Мусийчук // Вестник Новосибирского государственного ун-та. – 2005. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 62-68. – (Серия «Философия»).

6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 1999.

## **ИНТУИЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЯХ КАК ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*Мусийчук С.В.*

*Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова  
Институт экономики и управления  
Российская Федерация, г. Магнитогорск*

Анализ проблемы соотношения логики и интуиции в процессе принятия управленческих решений предполагает противопоставление логических, рациональных (формализованных) процессов и интуитивные (неосознанных, неформальных). В процессе становления профессиональной компетентности эта проблема приобретает особую актуальность. Традиционной в рациональном подходе является парадигма, в основе которой находится предположение, что человек – существо рациональное, и, соответственно, стремится принимать рациональные решения, приводящие к оптимальному результату. В то время как принятие решений, основанных на интуиции, априорно понимается как основанное на ошибочных выводах, возникающих как следствие несовершенства работа человеческого мозга.

В качестве основополагающей рекомендации в рационалистической парадигме предписывается принимающему решение отказаться от опоры на интуитивные процессы как несовершенные и отдать предпочтение логически выверенным структурам. Постулаты классической рациональности, на основе которых следует принимать решения, описаны У. Эдварсом (W. Edwards, 1954). Особенности представлений о принятии решений в рациональной парадигме основаны на представлениях о том, что человек, принимающий решения, располагает полной информацией, улавливает различия между альтернативами и следует принципу максимизации прагматического выигрыша.

Анализ понятий «логика» и «интуиция» в структуре управленческих решений позволяет констатировать, что увеличение значимости роли

интуиции в гуманитарном познании в конце 80-х гг. XX столетия выразилось в ряде моментов. Рассмотрим в качестве основополагающего тезис о том, что диалектический материализм синтезируется с так называемым новым мышлением. Новому мышлению присущ ряд характеристик:

- 1) непредвзятое, свободное от общераспространенных шаблонов понимание особенностей и путей реальной практики развития наук;
- 2) большего реализма и диалектики в трактовке научного познания.

Что, несомненно, связано с элементами непосредственности в познании, способности постижения истины путем ее спонтанного усмотрения без предварительного обоснования с помощью доказательства. При этом один из возможных механизмов познания – поиск истины на основе синтеза противоположностей.

В этом плане представляется плодотворной мысль о проблеме соотношения понятий «логика» и «интуиция». Отметим, что в понятии «интеллектуальная интуиция» происходит сближение гносеологических составляющих в подчеркивании внутреннего единства интеллигибельного и чувственного познания. В диаде «дискурсивное мышление – интуитивное мышление» также имеется особая трактовка рассматриваемых терминов. Дискурсивное мышление понимается как логически связанное рассуждение, предполагающее последовательный перебор вариантов решения задачи. Интуиция, представленная в интуитивном мышлении, предполагает оперирование понятиями, о которых рассуждающему человеку известно только приблизительно на основе интуитивной догадки, представленной образами памяти и воображения. Такому мышлению не присущи однозначные стандарты логики.

Рассматривая исследуемый вопрос в оппозиции понятий «абстрактно-логическое мышление» и «индивидуально-психологическое мышление», отметим имеющееся отличие в индивидуально-психологических процессах творческого характера. В творческом мышлении превалирует дивергентное мышление, характеризующееся наличием нескольких правильных вариантов решения, из которых перебором вариантов можно выбрать оптимальное при заданных исходных условиях. Творческие личности обладают рядом индивидуально-психологических черт: индивидуальность, спонтанность, способность длительное время жить в ситуации неопределенности решения какой-либо задачи, уверенность в себе, эмоциональная лабильность, уравновешенность, в сочетании с напористостью при решении задачи творческого характера. Творческим людям присуща эмотивность (состояние напряженности психики), способствующая активизации процесса мышления. Данные качества образуют в личности характерный эмоционально-волевой настрой, оказывающий влияние на процесс мышления.

В понимании познания разработаны две парадигмы: классическая и неклассическая, и, соответственно, формируются два типа рациональности, позволяющие с разных точек зрения подходить к решению проблемы соотношения понятий «логика» и «интуиция». При этом в классическом типе рациональности преобладает наглядная очевидность и исключен субъект из проблемного поля достоверности знания. В неклассическом типе рациональности вскрывается многоуровневый процесс субъект-объектного взаимодействия. Само существование двух подходов к процессу познания расширяет возможности поиска адекватного метода в процессе понимания оппозиции логика – интуиция. Вспоминается поэтическая метафора Ф. Ницше: «Нужно носить в себе еще хаос, чтобы иметь возможность родить танцующую звезду». П. Шумейкер в работе «Модель ожидаемой полезности: разновидности, подходы, результаты и пределы возможностей» [7] справедливо обосновывает, что в модели классической рациональности не отражается реальный процесс психологического механизма, лежащий в основе суждения и выбора.

Г.А. Саймон проводит анализ «Рационального принятия решений в деловых организациях» [5] и делает ряд умозаключений. Так, разумные люди приходят к рациональным выводам в ситуациях, когда нет возможности применить классические максимизирующие процедуры. Люди в процессе принятия решений не ведут себя в соответствии с расчетами, основанными на теории ожидаемой полезности, более того, наблюдается тенденция получения удовлетворительных, а не хороших или оптимальных результатов. Г.А. Саймон подчеркивает ограниченную рациональность человека, применяющего подобного рода процедуры. Автор концепции ограниченной рациональности также предполагает, что человек способен принимать хорошие решения, несмотря на временные ограничения и собственные несовершенные познавательные возможности. Интересно отметить, что исследования А. Тверски и Д. Канемана показали, что применяемые человеком эвристики для формирования прогноза в значительном количестве случаев противоречат статистическим законам вероятности и приводят к систематическим субъективным смещениям. Соглашаясь с Г.А. Саймоном в том, что познавательные возможности человека ограничены, Г. Гигеренцер настаивает, что это не следует считать недостатком. И аргументирует данное положение следующим образом: решения, принятые на основе эвристик, вполне могут обладать преимуществом перед формальными, логическими, нормативными моделями принятия решений. В концепции Г. Гигеренцера высказано предположение, что в модели классической рациональности человек должен в процессе оптимизации решения учитывать вероятности и оптимизировать полезность. В то время как в реальной практике менеджеры опираются на эвристики, которые хорошо

приспособлены к внешней среде. Рациональным следует признать того человека, который применяет адекватную для данных условий внешней среды когнитивную эвристику [1].

Анализируя деятельность менеджеров, В. Эгор (Agog, 1986) удачно выделяет следующие признаки ситуации принятия решения, способствующие применению интуиции в ситуации принятия решения: высокий уровень субъективной неопределенности, ограниченность фактического знания, сложная структура задачи, изменения переменных, на основе которых принимается решение слабо предсказуемо научными методами, наличие временного прессинга, незначительное количество прецедентных управленческих решений в аналогичных ситуациях. Анализируя необходимость опоры при принятии управленческих решений на интуицию, Ли Якока подчеркивает ряд факторов: «Во-первых, потому что даже правильное решение оборачивается ошибочным, если оно принято слишком поздно. Во-вторых, потому что такой вещи, как абсолютная уверенность, как правило, не существует» [2].

Таким образом, анализ соотношения понятий «логика» и «интуиция» в структуре управленческих решений позволяет прийти к выводу, что имеются в наличии диаметрально противоположные суждения, на основе которых принимаются управленческие решения. В постулатах классической рациональности детерминирующая тенденция проявляется в следовании формализованным правилам на основе принципа максимализации, формирование прогноза ведется с опорой на объективные вероятности [4]. Интуиция как таковая в классической рациональности не представляет собой ценности в процессе принятия управленческих решений и, соответственно, не применяется ни в каком качестве [3]. В то время как с позиций неклассической рациональности парадигме ограниченной рациональности постулируется способность нахождения оптимальных управленческих решений в ситуации ограниченных интеллектуальных и временных возможностях, основываясь на интуиции. Предполагается, что решение может быть принято на основе когнитивных эвристик, в целом не представляющих собой безупречные образцы и, тем не менее, приводящие к хорошим выборам и изменению выбора при возникновении нового контекста.

В результате исследования О.В. Степаносовой интуитивных компонентов в процессе принятия решений представлены данные о том, что уровень уверенности в прогнозе связан с интуитивными, а не с дискурсивными прогностическими процессами [6]. Важная гипотеза для понимания процесса принятия интуитивных решений менеджерами проверена в исследовании Степаносовой. Автором доказано, что уверенность и точность интуитивного прогноза – две независимые характеристики. Таким образом, экстраполируя данные на процесс принятия решений менеджерами, приходим к выводу, что менеджеру

будущее в сформированных прогнозах представляется вполне определенным, что выражаемая им высокая степень уверенности при оценивании результатов эффективности предвосхищений не соответствует их действительному уровню точности. В исследованиях Степаносовой также наблюдался «эффект сверхуверенности» в неточных прогнозах. Наряду с этим выявлено влияние интуитивных и дискурсивных (аналитических) компонентов прогностического процесса на точность и уверенность в собственных прогнозах относительно будущих событий.

В ряде исследований интуиция рассматривается как результат накопления опыта; данное направление исследований вполне может быть экстраполировано и на менеджеров с большим опытом работы. Интуиция приводит к решению совершенно новой, никогда ранее не бывшей в опыте задачи, само интуитивное знание основано на опыте, как совершенно справедливо подчеркивал Б.М. Теплов в работе «Ум полководца». Существует предположение, что интуитивно сформулированные прогнозы в значительной степени зависят от уровня профессиональной компетенции. Например, в исследованиях П. Экмана показано, что большинство людей распознают ложь примерно в 50% случаев, что не превышает случайное угадывание в соответствии с теорией вероятностей. В то время как профессионалы, чья работа связана с выявлением лжи, такие как секретные агенты, полицейские, ведущие допросы, способны интуитивно предугадать, кто говорит неправду, примерно в 70% случаев.

Таким образом, анализ соотношения понятий «логика» и «интуиция» в структуре управленческих решений позволяет прийти к выводу, что имеются в наличии диаметрально противоположные суждения, на основе которых принимаются управленческие решения. В постулатах классической рациональности детерминирующая тенденция проявляется в следовании формализованным правилам на основе принципа максимизации, формирование прогноза ведется с опорой на объективные вероятности. Интуиция как таковая в классической рациональности не представляет собой ценности в процессе принятия управленческих решений, и, соответственно, не применяется ни в каком качестве. В то время как с позиций не классической рациональности ограниченной рациональности постулируется способность нахождения оптимальных управленческих решений в ситуации ограниченных интеллектуальных и временных возможностях, основываясь на интуиции. Предполагается, что решение может быть принято на основе когнитивных эвристик, в целом не представляющих собой безупречные образцы и тем не менее приводящие к хорошим выборам и изменению выбора при возникновении нового контекста.

#### Список литературы

1. Gigerenzer, G. Striking a blow for sanity in theories of rationality // Augier M., March J.G. (Eds.) Models of a man: Essays in memory of Herbert A. Simon. – Cambridge, MA: MIT Press, 2004. – P. 389-409.
2. Вавилов, С.В. Психологическое пространство управленческих решений / С.В. Вавилов // Социологические исследования. – 2006. – №5. – С. 95.
3. Мусийчук, С.В. Интуиция как проблема синтеза концепций: рациональное и иррациональное в познании / С.В. Мусийчук // Общество: философия, история, культура. – 2014. – №1. – С. 17-24.
4. Мусийчук, С.В. Интуиция как психологический фактор в структуре управленческих решений / С.В. Мусийчук // Общество: философия, история, культура. – 2014. – №1. – С. 48-50.
5. Саймон, Г.А. Рациональное принятие решений в деловых организациях / Г.А. Саймон // Психологический журнал. – 2003. – №1. – С. 42-51.
6. Степаносова, О.В. Современные представления об интуиции / О.В. Степаносова // Вопросы психологии. – 2003. – №4. – С. 133-143.
7. Шумейкер, П. Модель ожидаемой полезности: разновидности, подходы, результаты и пределы возможностей / П. Шумейкер // Альманах THESIS: риск, неопределенность, случайность. – 1994. – №5. – С. 29-80.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ДЛЯ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ РЕСПОНДЕНТА ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ**

*Назар М.Н.*

*Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины  
Украина, г. Киев*

Психолого-педагогическая проблема выявления, разработки и практического использования модели респондента обучающих систем является одной из наиболее важных как для педагогической и возрастной, так и для инженерной психологии. Учитывая то, что модель респондента открывает возможности значительной оптимизации проведения психологических исследований, реализации обучающих курсов и программ, практическое значение проблемы ее изучения и создания трудно переоценить, а актуальность вопроса не вызывает сомнений.

Объектом нашего исследования выступает обучающая система.

Предмет исследования – психолого-педагогическое основание для создания модели респондента обучающих курсов и программ.

Гипотеза исследования: спектр значимых возможных вариантов выбора респондента, результаты которых отображены в каталоге управляющих обучением воздействий, является психолого-педагогическим основанием для создания модели респондента,

а значимость соответствующих вариантов выбора определяется мерой их соотношенности с целью обучающей системы.

Необходимо определиться с используемыми понятиями. Респондент является участником психологического, социологического и другие исследования, обучающей программы или курса, выступающим в роли ученика и/или опрашиваемого.

Под моделью респондента понимается упрощенное представление индивидуума, являющегося реальным и уникальным или представляющим определенную группу или выборку индивидуумов, с определенными имеющимися свойствами, состояниями и процессами, протекающими в нем (них).

Двумя главными векторами разработки модели респондента является вектор «от феномена» и вектор «от ресурсов обучающей системы». В первом случае модель строится на почве феноменологического описания – выделения критериев или норм наблюдаемых явлений из всего множества других на основании жизненного опыта и собственных рассуждений субъекта описания. Во втором случае модель создается на основании факторов прагматичного ряда, таких как цель обучения, возможности обучения, каталог доступных управляющих обучением воздействий и т. д. [1, 3, 4].

Обучение, опирающееся в своем осуществлении на модель респондента, называется индивидуализированным [5].

Поскольку модель ученика, или респондента, существует для описания, обоснования и повышения эффективности процесса обучения, его индивидуализации и гибкости, главным заданием такой модели может считаться выделение основания для разработки и осуществления обучающего воздействия [1, 2].

Описывая модель респондента, удобно использовать для этого известную модель описания эффективных стратегий обучения ТОТЕ. В таком случае:

1. Этап первого теста – состояние респондента на момент перед началом обучения (определенным знаниям, навыкам и т. п.), которое характеризуется уровнем его имеющихся знаний и навыков в контексте определенной цели обучения.

2. Этап операций – обучающие задания, которые необходимо выполнить респонденту для усвоения определенных знаний и/или проработки определенных умений, навыков, в контексте достижения определенной цели обучения.

3. Этап второго теста – момент выбора респондентом того или иного варианта решения обучающего задания среди всего спектра возможных вариантов выбора. Критерием успешности обучения выступает мера соотношенности сделанного выбора цели обучения, т. е. цели обучающей системы. Выбор респондента, который

осуществляется среди всего спектра возможных вариантов выбора, является основанием для разработки и/или задействования соответствующего последующего обучающего воздействия.

4. Этап выхода – действия обучающей системы по отношению к респонденту в зависимости от сделанного им на предыдущем этапе выбора и цели обучения. Последняя может относиться, в частности, уже к следующему обучающему блоку (новому уроку, сегменту тренинга, части лекционного курса и т. п.), который также аналогично описывается моделью ТОТЕ.

В зависимости от содержания выбранного варианта или вариантов среди имеющегося спектра возможных вариантов выбора, последующие обучающие воздействия на респондента могут быть различными. Каталог управляющих обучением воздействий может в таком случае включать в себя, например, следующие альтернативы:

- повторение выполнения этой же задачи;
- выполнение другой задачи по данной теме аналогичного уровня сложности;
- выполнение задачи по данной теме более высокого уровня сложности;
- выполнение задачи по данной теме более низкого уровня сложности;
- выполнение задачи по предыдущей теме;
- выполнение задачи по следующей теме.

В том случае, когда рассматривается обучающая система, состоящая из разных сегментов, содержание которых должно быть усвоено респондентом во время обучения, а успешность обучения следует контролировать на этапе прохождения каждого сегмента, модель респондента в такой системе удобно описывать комплексной мультимоделью ТОТЕ, включающей в себя меньшие модели ТОТЕ для каждого отдельного этапа обучения.

Следовательно, психологическим основанием для создания модели респондента обучающей системы следует считать спектр значимых возможных вариантов его выбора при выполнении обучающих заданий, результаты которых (вариантов выбора) отображены в каталоге управляющих обучением воздействий, тогда как значимость соответствующих вариантов выбора определяется мерой их соотносительности с целью обучающей системы.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Учитывая главную задачу модели ученика/респондента, спектр значимых возможных вариантов выбора выступает основанием для разработки и осуществления обучающего воздействия.

Решение задачи описания, разработки и практического использования модели респондента обучающих систем основывается на

выявлении и раскрытии содержания значимых составляющих спектра возможных вариантов выбора по отношению к достижению цели обучения для выработки последующего обучающего действия в контексте достижения соответствующей цели.

#### Список литературы

1. Дитюк, П.П. Готовность к дистанционному обучению / П.П. Дитюк // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання; за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смутьсон. – К., 2012. – Т. 8. – Вип. 8. – С. 24-33.
2. Дітюк, П.П. Проектний підхід до формування готовності / П.П. Дитюк // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання; за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смутьсон. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Т. 8. – Вип. 6. – С. 85-92.
3. Дударь, З.В. Исследование модели респондента в системе автоматизации оценивания качества деятельности преподавателей / З.В. Дударь, А.В. Вечур, О.А. Сорока // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. – 2011. – №4/2 (52). – С. 52-55.
4. Назар, М.М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.М. Назар; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2010. – 396 арк.: рис. – Бібліогр.: арк. 348-396.
5. Основи нових інформаційних технологій навчання: посібник для вчителів / авт. кол.; за ред. Ю.І. Машбиця; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.

### **РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ**

*Назарова Л.Д.*

*Детский сад №82 комбинированного типа  
Российская Федерация, г. Орел*

Проблем у сучасного виховання багато. Тем не менше знати про них ще не значить їх усвідомити. Саме розвиток усвідомленості втягує за собою рішення багатьох з них. Те саме стосується і проблем в парі «родитель – дитина». Якщо ми не вправі вимагати або хоча б очікувати розвинутої усвідомленості від дитини, то батьки просто зобов'язані розвивати її у себе. Будь-яка проблема дитини є відображенням проблем її батьків.

Увага, ставлення батьків до проблем дитини визначається ефектом Даннінга-Крюгера<sup>1</sup> [1]. В силу цього при роботі в дитячому садку

---

<sup>1</sup> Полная формулировка звучит следующим образом: «Люди, имеющие низкий уровень квалификации, делают ошибочные выводы и принимают неудачные

92

мы используем элементы когнитивной терапии [3], в доступной форме восполняя дефицит информации у родителей. Часто она вдребезги разбивает надуманную уверенность мам или пап в том, что они знают все и все делают наилучшим образом.

У М. (6 лет) высокая тревожность и заниженная самооценка, часто паникует. Его папа проявлял уверенность, граничащую с агрессивностью, убеждая психолога в том, что он ведет себя с сыном правильно. Всякий раз, когда мальчик начинал какое-либо дело, и оно у него не ладилось, папа «вдохновлял» сына: «Что ты паникуешь, как дурак? Взятся – делай! А то так нюней и останешься!» На вопрос психолога, случался ли у мальчика ночной энурез, папа удивленно раскрыл глаза: энурез имел место вплоть до шести лет. Информация о том, что такое часто связано с психологической травмой – подавлением ребенка отцом, страхом перед отцом – явилось для него полным откровением.

Его можно понять, так как о психосоматике он никогда не слышал. Папа – человек без образования, работающий водителем с утра до ночи. Для него ребенок (помимо социального мифа о том, что он должен быть в радость) на деле является тем, кто не дает нормально отдохнуть после смены.

Другой случай: мама с высшим образованием признала, что у нее отсутствует контакт с сыном (П., 6 лет), что он ею манипулирует и проявляет жестокость, а при выполнении заданий чрезвычайно рассеян. Психолог дала знать, что, помимо прочего, по результатам теста, у ее ребенка слабо развита долговременная память. В ответ мама радостно продемонстрировала свою позицию: «И у меня всегда была только кратковременная память хорошо развита. Так легче: выучил – и выбросил из головы!»

Таких примеров много. Не должно быть оправданий страданию детей. Часто ребенок страдает именно потому, что на него проецируются глубинные проблемы его родителей. В нашем случае родителям всегда предлагается начинать с себя самих. Многие из них после консультации начинают видеть свою жизнь и место ребенка в ней иначе: постепенно просыпается осознанность. Развить ее и поднять на достойный уровень можно лишь совместными усилиями при условии активного и качественного психологического сопровождения. При этом обязательны условия – запрос от родителей, признание ими наличия проблемы, готовность заниматься саморазвитием.

В ходе работы выясняется, что причиной многих проблем являются некачественные коммуникации. Восстановить коммуникации помогает развитие рефлексии. Многие родители ведут дневники, где отслеживают не только ход своих занятий с ребенком и изменения в его и своем

---

решения, но не способны осознавать свои ошибки в силу своего низкого уровня квалификации».

поведении, но и эмоциональные состояния. Родители работают над восстановлением своей эмоциональной сферы. В этом большую роль играет не только арт-терапия, но и личное стремление к внутреннему покою, к восстановлению, к балансу. Внутренний баланс и здравый смысл дают возможность увидеть, насколько надуманы трудности. Постепенно родители приходят к согласию с тем, о чем говорили и известные педагоги, и психологи: «Действия, которые мы считаем трудными, не выполняются правильно» [6, с. 52].

Кроме рефлексии, в ходе индивидуальных и групповых занятий родители начинают избегать ловушек, в которые они попали, следуя расхожим жизненным клише. Они отказываются от оценивания, от привязки к результату и критики, от негативных императивов и так далее. Понятно, что в процессе такой работы у родителей меняется образ «Я», то есть имеют место личностные трансформации. Изменяя один элемент системы, мы оказываем влияние на всю систему [2]. По словам родителей, к лучшему поведение ребенка меняется практически сразу.

Во время психологического сопровождения родителей психологу в первую очередь предстоит быть готовым к проведению телесно-ориентированных упражнений. Преподавая на всех уровнях образовательной системы в течение многих лет, мне довелось работать с внутренними ресурсами человека с помощью методов мультимодальной арт-терапии [4, 5]. Не раз приходилось признавать, что, изменяя образ себя, корректируя «Я-концепцию», мы в первую очередь вносим коррективы в наши действия. «Поведение – это мобилизация мышц, ощущений, чувств и мышления», – уточняет эти компоненты М. Фельденкрайз, известный психотерапевт и автор системы осознания через движение [6, с. 14, 37].

Таким образом, именно движение, ощущение, чувство и мышление предполагается корректировать, если мы желаем изменить наше или чье-либо поведение. От этого же зависит и развитие осознанности, которое осуществляется методами арт-терапии в форме индивидуальных и групповых занятий.

В процессе психологического сопровождения родителей в детском саду становится очевидным, что мотивация даже физически уставших и эмоционально истощенных людей легко обеспечивается тремя простыми установками. Все установки своим базисом имеют естественнонаучные и психолого-педагогические постулаты и ориентированы исключительно на благо родителей:

1) ребенок – не их собственность, а человек, который пришел на землю со своей миссией, как в свое время случилось и с его родителями; во многом он является учителем для родителей;

2) ребенок есть отражение всего, происходящего с его окружением, в первую очередь с его родителями;

3) на взаимном интересе родителей и ребенка строится их искренний диалог и гуманное общение, что, в свою очередь, через позитивные эмоции поддерживает и укрепляет иммунитет и, соответственно, здоровье.

Вначале психолог формирует интерес к проблеме, затем начинается ее исследование, а затем – работа над интеллектуально-эмоционально-волевой сферой личности и коммуникациями. Люди, принявшие данные установки, проходят все звенья цепи от удивления через интерес к желанию, а от него – к намерению и действию, которое порождает новое удивление не только друг к другу, но и к миру в целом. Удивление сопровождается радостью, а радость – лучший мотиватор для того, чтобы хотелось продолжать начатое. Цикличность же процесса – от удивления к действию и от него снова к удивлению – обеспечивает личностный рост как у родителей, так и у детей и восстанавливает здоровые коммуникации и ритмы организма через повторение и закрепление позитивных установок.

К личностному росту родителей относится и развитие осознанности. Процесс осознания стоит во главе любого коррекционно-развивающего процесса и базируется на развитии рефлексивных навыков – умения отслеживать не только происходящие события, но и динамику психологических состояний. Среди прочих, важными факторами развития осознанности мы считаем:

- телесное осознание;
- умение следить за собственной речью;
- абсолютный отказ от внешнеобвинительной позиции;
- развитие образного мышления и эмпатии.

При более пристальном рассмотрении оказывается, что все перечисленные пункты в обязательном порядке работают на восстановление качественных коммуникаций с самим собой в первую очередь.

Восстановлению этих и прочих коммуникаций помогает мультимодальная интегративная арт-терапия. По этой причине в психологическом сопровождении родителей используется специально разработанная система заданий и арт-терапевтических занятий и упражнений. Она опирается на разработанную автором «Библиотеку арт-терапевтических релаксационных, развивающих и корректирующих методических приемов». Библиотека включает в себя коммуникативные, телесно-ориентированные, музыкальные, литературно-лингвистические, изобразительно-экспрессивные, звуковые, игровые, из разделов сказкотерапии и рисунков песком на стекле, танцевально-двигательной терапии, драматерапии и прочие упражнения.

Дети любого возраста с готовностью и радостью выполняют все предложенное психологом. Подавляющее большинство родителей

никогда не встречались и даже не слышали об арт-терапии, но они тоже воспринимают упражнения и задания с готовностью, ибо те обращены к естеству – к детству, в котором человек пока не пойман в тесные рамки социальных верований, условностей, правил и мифов. Работа над осознанностью начинается именно с освобождения самого себя от закосневших взглядов, с осознания того, что каждому по-настоящему нужно, а что навязано или налипло извне. Арт-терапия учит не лгать себе. Честность по отношению к самому себе и здравый смысл становятся признаками успешной коррекции и условиями скорого разрешения проблем.

Рамки статьи не позволяют в полном объеме привести даже краткую начальную инструкцию для родителей, согласившихся на работу над собой и совместную работу с детьми. Приведем хотя бы три задания в качестве приложения к нашему обсуждению развития осознанности у родителей:

1. Постоянно создавайте ситуации, в которых ребенок вынужден задавать вопросы. На его вопросы ответа не давайте, а ставьте встречные вопросы: «Как ты думаешь? А как это – думать? А для чего тебе это? А что ты чувствуешь (почувствуешь), если?..»

Немного теории. Через вопросы Вы сами оказываетесь в сильной позиции и меньше устаете, потому что мы тратим много энергии на пустые разговоры. Задавайте невероятные вопросы: по-своему, ребенок знает все. Главное – удивить и озадачить маленького человека, а его жажда познания и развития сделает все сама.

Инструкции. Пожалуйста, заведите дневник (можно один на двоих, можно – для папы и мамы), разрешите себе быть исследователем и записывайте все свои увлекательные эксперименты с вопросами.

2. Старайтесь быть в сознании, чтобы из разговоров с ребенком и из своих инструкций убрать «не», «нет», «нельзя». Заменяйте это другими позитивными формулировками или отвлекайте ребенка конкретным делом.

Немного теории. Если в течение дня ребенок слышит хотя бы 25–30% команд с «не», у него начинаются негативные перемены в поведении, так как наш мозг опускает «не». Ребенок оказывается на распутье. Вы говорите «Не трогай!», а он искренне воспринимает команду без «не» и лезет, куда запрещено. Понемногу мы будем встраивать у ребенка внутреннее разумное понимание того, что для него и других желательно и полезно, а что – нет. Без запретов, наказаний и поощрений, которые есть подачка, как для собаки Павлова. Дети читают нас и всегда чувствуют фальшь.

Инструкции. Пожалуйста, записывайте свои пробы в дневник и отслеживайте, что Вы ощущаете, находясь в сознании или забывая про «не». Описывайте, как меняется поведение ребенка.

3. Во время разговоров с ребенком вместе с ним наблюдайте за чем-либо: облака, свеча, деревья, тени, вода... Хоть 5 минут в день! Бросьте все – дела, компьютер. Забудьте обо всем на пять минут. Ощутите покой.

Немного теории. Это упражнение с Вашей помощью научит ребенка концентрировать свое внимание, сосредоточиться на объекте, удивиться, задать вопрос – то есть стать в сильную позицию. Созерцание успешно корректирует поведение даже самых сложных детей и усиливает рост осознанности.

Инструкции. После упражнения в обязательном порядке задавайте ребенку вопросы: о чем ты думал; что ты чувствовал; что представлял? Увлеченно поделитесь своими ощущениями с ребенком. И то и другое запишите в свой дневник.

Многих родителей так увлекает работа над собой, что они начинают самостоятельно искать и читать психологическую литературу. Уход от рутины, недовольства и психологических перегрузок к радостному поиску, возможно, и есть один из ценных результатов роста осознанности родителей и позитивных перемен в поведении детей.

#### Список литературы

1. Lessons from Dunning-Kruger. – URL: <http://theness.com/neurologicablog/index.php/lessons-from-dunning-kruger/>

2. Веселовский, В.Н. Философские основы информационной парадигмы. Краткий очерк гипотезы / В.Н. Веселовский. – Арзамас, 1997.

3. МакМаллин, Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. МакМаллин. – СПб., 2001.

4. Назарова, Л.Д. Структура концептуальной модели вскрытия и использования резервов человека родового / Л.Д. Назарова // Россия в XXI веке: стратегия развития регионов: материалы XI Международной научно-практической интернет-конференции (февраль-март 2009 г.). – Орел: ОрелГТУ, 2009. – С. 121-133.

5. Назарова, Л.Д. Искусство как метод преподавания различных дисциплин / Л.Д. Назарова. – М.: ТЦ Сфера, 2008.

6. Фельденкрайз, М. Осознавание через движение: двенадцать практических уроков / М. Фельденкрайз; пер. с англ. М. Папуш – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000.

# КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КОНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ГЕНЕЗА

*Науменко Д.Э.*

*Крымский инженерно-педагогический университет  
Российская Федерация, г. Симферополь*

Дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) представляют собой неоднородную группу, которая характеризуется замедленным темпом развития отдельных психических функций или личности в целом. В связи с этим такие дети могут иметь значительные трудности во время школьного обучения, а такое психическое явление, свойственное многим учащимся, как школьная тревожность, увеличивает вероятность неуспеваемости в школе.

Проблема ЗПР является одной из актуальных не только в дефектологии, но и в общей педагогике, поскольку теснейшим образом связана с проблемой школьной неуспеваемости. Основные клинические типы задержки психического развития были дифференцированы К.С. Лебединской по этиопатогенетическому принципу, это: ЗПР конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения. Каждый из этих типов ЗПР имеет свою структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности, нередко осложненных рядом болезненных признаков – соматических, неврологических.

Данная работа посвящена проведению и анализу комплексной диагностики учащихся с ЗПР на наличие общей и школьной тревожности. Настоящим исследованием было охвачено 40 учащихся с основным диагнозом ЗПР конституционального генеза 1–3-х классов в возрасте 7–11 лет. Диагностическим инструментарием эксперимента были выбраны следующие методики: метод наблюдения, адаптированная «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» (А.М. Прихожан) [2]; адаптированный «Опросник школьной тревожности» Б. Филлипа (School Anxiety Questionnaire by Beeman N. Phillips) [3, с. 394-397], проективная рисуночная методика «Я в школе».

Наблюдение как метод психолого-педагогического исследования является одним из самых распространенных в педагогической практике. В связи с тем, что у детей с ЗПР могут отмечаться различные проявления психосоматического происхождения (тремор, гиперкинезы, астенические проявления, речевые нарушения), которые связаны непосредственно со структурой дизонтогенеза, а не с проявлениями тревожности, обращалось особое внимание на их возможное усиление в значимых ситуациях.

В основу использованной методики легла апробированная авторская разработка А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [1, с. 54-58].

Наблюдение за учащимися проводилось в классе во время учебного процесса и на переменах, что позволяло оценить поведение детей в значимых школьных ситуациях. Единичные случаи того или иного проявления фиксировались, однако при обработке данных учитывались только те показатели, которые должны показать устойчивый характер. Следует отметить несколько важных моментов, зафиксированных во время наблюдения. У большинства детей с ЗПР наблюдались речевые нарушения: от незначительных до достаточно тяжелых. Поэтому при обработке результатов, по возможности, учитывался уровень общего речевого развития ребенка. Прерывистый и слишком тихий голос могли быть не проявлениями тревожности, а физиологическими особенностями ребенка, что было подтверждено использованием других методов диагностики. Среди наиболее частых вербальных проявлений тревожности можно отметить заикание при ответе на уроке, в то время как при разговоре на перемене таких нарушений не наблюдалось; неуверенные ответы на вопросы учителя; использование однообразных междометий.

При проведении работы с учащимися по «Проективной методике для диагностики школьной тревожности» (А.М. Прихожан) отмечались некоторые особенности. Диагностическая процедура проводилась в индивидуальной форме в помещении школы. Ответы учеников фиксировались как положительные, положительно-нейтральные, отрицательно-нейтральные, отрицательные. На первом рисунке подавляющее большинство учеников отмечали позитивное настроение (фотографируются, идут в гости). Ответы при предъявлении второго рисунка были как положительно-нейтральные (что-то спрашивают, говорят), так и отрицательные (все идут в школу, а он (она) нет). Дети с высоким уровнем тревожности на третьем рисунке преимущественно ассоциировали себя с персонажем, обращенным спиной к наблюдателю. При предъявлении шестого рисунка часть учеников сначала не обратила внимания, что один персонаж решил задачу, а другой – нет. В этом случае экспериментатор обращал внимание учащихся на этот факт. Ученики с высоким уровнем школьной тревожности приписывали обоим нарисованным школьникам плохое настроение (задачу решил, а руку не поднимает). Как и на третьем рисунке, при предъявлении седьмого дети с высоким уровнем тревожности ассоциировали себя с отстраненным персонажем (учительница дает задание ученикам, а ему (ей) нет). Школьники с нормальным уровнем тревожности, наоборот, ассоциировали себя с персонажем ребенка, изображенного ближе к взрослому (ставит высокую оценку, хвалит). Среди тревожных детей при

работе с одиннадцатым рисунком преобладал ответ, что ученик опоздал, а все уже пришли, или он идет домой один раньше всех.

Диагностика младших школьников с ЗПР по модифицированной методике Бимена Филлипа проводилась индивидуально с каждым учеником. Это было связано с несколькими причинами, одной из которых была возможность наблюдения за респондентом. Экспериментатором обращалось внимание на то, как ведет себя ребенок в ходе опроса, как вступает в контакт с малознакомым человеком, вызывают ли неожиданную реакцию какие-то вопросы.

Диагностика младших школьников с ЗПР конституционального происхождения с использованием проективной рисуночной методики «Я в школе» проводилась в групповой форме (по 8–10 учеников) во внеурочное время. Школьникам предоставлялась простая инструкция: «Нарисуйте, пожалуйста, ваш обычный день в школе». Если ученик не понимал инструкцию, что нужно нарисовать, предоставлялись отдельные объяснения.

Исходя из полученных результатов, среди детей с ЗПР конституционального генеза можно выделить учащихся с низким, средним, повышенным и высоким уровнями школьной тревожности. Также было определено, что дети со средним и низким уровнями тревожности составляют наибольшую группу среди школьников названной клинической группы. Однако среди них можно выделить детей, у которых уровень тревожности слишком низкий, что может негативно отразиться на учебе. Уровни школьной тревожности у младших школьников с ЗПР конституционального генеза приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни школьной тревожности у младших школьников с ЗПР конституционального происхождения (в %)

Уровень тревожности	Методики			
	Метод наблюдения	Методика А.М. Прихожан	Методика Б. Филлипа	Рисуночная методика
Высокий	2,5	35	20	19,4
Повышенный	30		32,5	29
Средний	40	65	47,5	35,5
Низкий	27,5			16,1

Анализируя данные, полученные в ходе исследования, можно сказать, что большинство детей с ЗПР конституционального генеза имеют низкий и средний уровни школьной тревожности. Это можно объяснить тем, что дети, в связи с особенностями своего психического развития, не до конца понимают свой школьный статус, а ответственность за школьные обязанности находится на низком уровне. Проведенное исследование позволило выделить несколько групп среди детей с ЗПР конституционального происхождения:

1. Дети, у которых наблюдается несформированность учебной деятельности и учебной мотивации, а высокий или повышенный уровень школьной тревожности является проявлением тревожности общей.

2. Дети, чей основной диагноз значительно усугублен психоневротическими осложнениями, что серьезно отражается на их познавательной и эмоционально-волевой сферах. Без привлечения медикаментозной терапии их нормальное обучение невозможно.

3. Дети, которые адекватно реагируют на процесс обучения и демонстрируют средний или оптимальный уровни тревожности.

4. Дети, которые демонстрируют низкий уровень школьной тревожности из-за несформированности учебной деятельности. Такие школьники нуждаются в коррекционно-развивающей работе по формированию ведущей учебной деятельности и профилактических мероприятиях для предотвращения возникновения школьной тревожности.

Однако факт наличия у более чем 30% детей с ЗПР конституционального происхождения повышенного или высокого уровней тревожности убеждает в необходимости поиска адекватных способов ее коррекции. Это будет способствовать повышению успеваемости, повышению уровня самооценки, поможет сформировать эффективные навыки общения с окружающими людьми, повысит самооценку, а самое главное – будет способствовать успешному усвоению учебной информации. Все это послужит благоприятной основой для беспрепятственного вхождения учащихся с ЗПР в социум.

#### Список литературы

1. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
2. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – М., 2007. – 191 с.
3. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 432 с.

## **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Небренчин А.В.*

*Нижегородский государственный педагогический  
университет им. К. Минина  
Российская Федерация, г. Нижний Новгород*

В период обновления образования, определения новых требований к результатам обучения и воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях на первый план выходит задача целенаправленного формирования таких качеств личности детей, как ответственность, инициативность, целеустремленность, активность, умение делать выбор и нести за него ответственность, способность к рефлексии, а также ценностное отношение к себе и окружающим, т. е. таких качеств личности, которые в психологической науке именуются субъектными, отражающими активную, преобразующую позицию человека [2]. Решение данной задачи определило новое поле деятельности как для учителей и воспитателей, так и для педагогов-психологов. Известно, что обучение и воспитание – это «звенья единого процесса», именно от качества организации которого будут зависеть особенности дальнейшего жизненного пути обучающихся, их общий уровень развития, а также успешность формирования отдельных психических свойств и качеств, в том числе субъектных. Относительно этого факта С.Л. Рубинштейн говорит так: «Психические свойства ребенка не только предпосылка, но и результат всего хода его развития, совершающегося в процессе воспитания и обучения» [5]. Таким образом, проблему организации психологического сопровождения развития субъектности обучающихся необходимо рассматривать более широко: задачей сопровождения является не только формирование отдельных психических качеств, свойств субъекта, но и «особого функционального качества – становления субъектом в жизненном пути» [1].

Понятия «субъект» и «субъектность» все чаще используются в психолого-педагогических исследованиях, что требует уточнения и конкретизации их содержания. По мнению А.В. Брушлинского, субъект – это «высший интегративный уровень активности человека». Субъект является интегральным понятием, вмещающим в себя индивидуальные и личностные характеристики человека. Отличительными характеристиками субъекта по мнению А.В. Брушлинского выступают его целостность, способность инициировать активность, творческое начало, самостоятельность, формируемые в онтогенезе (А.В. Брушлинский, 1992). Согласно В.А. Петровскому, субъект – это «индивид как

целеустремленное существо» (В.А. Петровский, 1996). По Б.Г. Ананьеву, отличительной характеристикой субъекта является «совокупность деятельностей и мера их активности» (Б.Г. Ананьев, 1968). Проанализировав подходы к пониманию понятия «субъектность», мы исходим из определения, предложенного Е.Н. Волковой, ведущим российским исследователем в области субъектной проблематики. В концепции Е.Н. Волковой субъектность – это «свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю» (Е.Н. Волкова, 1996). В структуре субъектности Е.Н. Волкова выделяет следующие атрибутивные характеристики:

- активность (самостоятельность, сознательность);
- рефлексию;
- возможность свободы выбора и ответственности за него;
- осознание собственной уникальности;
- понимание и принятие другого человека;
- саморазвитие [6].

Субъектность младшего школьника главным образом формируется в процессе овладения последним учебной деятельностью, которая выступает ведущей деятельностью по отношению к процессу развития. Мы определяем учебную субъектность «как свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, возникающее в процессе деятельности по овладению обобщенными способами действий в условиях осознанного и активного взаимодействия со значимыми Другими» [4].

Согласно результатам современных исследований, в период младшего школьного возраста говорить о субъектности как о целостном психическом образовании не представляется возможным, субъектность как интегративное образование еще не сформировалось, исследователями определены лишь некоторые личностные предпосылки для развития субъектности [6]. Исходя из этого, организация психологической поддержки развития субъектности младших школьников в первую очередь должна быть направлена на активизацию развития таких характеристик учебной субъектности, как «внутренней познавательной мотивации (познавательного интереса, раскрытия творческих способностей ребенка), коммуникативной компетентности (способность к построению и поддержанию взаимодействия и сотрудничества), самостоятельности (развитие способности к соподчинению мотивов, произвольной саморегуляции и мотивов деятельности), поддержание мотивов достижения успеха, адекватную самооценку и личностное принятие» [3].

Психологическое сопровождение процесса развития субъектности мы рассматриваем как одно из актуальных направлений профессиональной

деятельности педагога-психолога, целью которой является обеспечение безопасной и развивающей образовательной (воспитывающей) среды для успешного обучения и психологического развития ребенка.

Предлагаемая нами модель психологического сопровождения развития субъектности младшего школьника включает в себя 3 взаимосвязанных компонента:

1. Систематическая психологическая и педагогическая диагностика успешности формирования атрибутивных компонентов учебной субъектности обучающихся. Данный компонент модели сопровождения предполагает совместное с педагогами изучение уровней развитости субъектности.

2. Обеспечение психолого-педагогических условий для развития субъектности детей. Данный компонент модели сопровождения включает в себя такие формы работы, как обучающие практикоориентированные семинары для педагогов и социально-психологические тренинги для родителей. Основной целью данного компонента модели сопровождения является обучение педагогов и родителей технологиям активизации и способам поддержки процесса развития учебной субъектности у детей. Еще одной важной формой деятельности педагога-психолога является проведение индивидуальных консультаций для педагогов и родителей.

3. Осуществление развивающей и коррекционной работы с детьми. Данный компонент сопровождения предусматривает оказание психологической поддержки обучающимся, имеющим затруднения в развитии субъектности, и, как правило, в процессе учения, межличностного взаимодействия. Коррекционно-развивающая работа направлена на активизацию процесса развития субъектности. В структуре развивающих занятий наиболее действенной формой работы выступают психологические игры, позволяющие моделировать с детьми различные социальные ситуации, разрешение которых требует от ребенка умения делать выбор, разрешать возникшие противоречия, при этом поддерживая взаимодействие и сотрудничество.

#### Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Идеальность или реальность субъекта / К.А. Абульханова-Славская // Субъект и личность в психологии саморегуляции. – М.–Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007.

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.

3. Небренчин, А.В. Психологическая поддержка развития учебной субъектности в младшем школьном возрасте / А.В. Небренчин // Роль психологии и педагогики в развитии общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: Научный центр Аэтерна, 2014.

4. Небренчин, А.В. Психологические условия развития учебной субъектности в младшем школьном возрасте / А.В. Небренчин // Научная дискуссия: вопросы

педагогике и психологии: сборник статей XXIX Международной заочной научно-практической конференции. – М.: Изд-во Международного центра науки и образования, 2014.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000.

6. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / Е.Н. Волкова [и др.] – Нижний Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2012.

## **СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА И ПАРТНЕРСТВА В ШКОЛЕ РАЗВИТИЯ «ДОШКОЛЕНОК» МОУ ДОД «ДВОРЕЦ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ Г. ВОЛЖСКА»**

*Николаева Е.В.*

*Дворец творчества детей и молодежи  
г. Волжска Республики Марий Эл  
Российская Федерация, г. Волжск*

В последнее время проблемы, связанные с семьей, приобретают все большую актуальность в обществе. Современная семья испытывает целый ряд социальных, психологических и педагогических проблем, которые прямо или косвенно влияют на все стороны развития ребенка, на его психологическое благополучие.

Одна из наиболее частых причин обращения к психологу сегодня – это трудности, испытываемые родителями в воспитании детей. Так, например, с февраля 2013 г. по октябрь 2015 г. около 56% проведенных индивидуальных консультаций с родителями были связаны с темой поведенческих проблем ребенка и трудностей, которые родители испытывают при их воспитании.

Становление детско-родительских отношений через формирование навыков сотрудничества и партнерства в условиях кризиса «семейной системы» становится одной из приоритетной задач психолого-педагогической практики.

Детско-родительские отношения отличаются сложностью. Их характер зависит от особенностей личности родителей и ребенка, психолого-педагогической компетентности и уровня образования родителей, а также от используемых взрослыми средств воспитательного воздействия по отношению к ребенку. В последние десятилетия получили распространение специальные программы образования родителей. Однако мало где можно найти родительские группы для формирования или восстановления гармоничных взаимоотношений родителей и детей. Ориентация родителей на советы и рекомендации не способствует

решению проблем, она блокирует их активность и самостоятельный поиск, которые необходимы для успешного воспитания ребенка.

Изучив и проанализировав особенности детско-родительского отношения к детям в школе развития «Дошколенок», мы выявили деформации в родительском отношении к детям в семьях. Поэтому с целью улучшения взаимодействия родителей с детьми и формирования навыков сотрудничества и партнерства между ними мы разработали и апробировали психолого-педагогический практикум для родителей школы развития «Дошколенок» на базе МОУ ДОД ДТДиМ г. Волжска.

Эффективность реализации программы психолого-педагогического практикума для родителей школы развития «Дошколенок» была проверена с помощью исследования родительского отношения к детям, основными методами которого были опрос, анкетирование. В эксперименте приняли участие 50 семей с детьми старшего дошкольного возраста. Родители в соответствии с возрастом детей были разбиты на две группы: экспериментальная и контрольная группы.

Исследование проходило в 3 этапа:

1. Январь 2013 – февраль 2013 гг. – констатирующий этап;
2. Февраль 2013 – февраль 2014 г. – формирующий этап (апробирование программы психолого-педагогического практикума);
3. Март–апрель 2014 г. – контрольный этап.

В экспериментальную группу вошли 20 семей с детьми школы развития «Дошколенок» возрастной группы 5-6 лет – «Почемучки». Контрольную группу составили 30 семей с детьми школы развития «Дошколенок» возрастной группы 4-5 и 6-7 лет – «Знайки», «Филиппки».

На контрольном этапе контрольную группу составили 20 семей школы развития «Дошколенок» возрастной группы 4-5 лет – «Знайки».

На констатирующем этапе с целью изучения характера взаимодействия родителей с детьми, в частности детско-родительского отношения, мы использовали опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской.

На контрольном этапе мы использовали опросник родительского отношения, разработанный В.В. Столиным и А.Я. Варга.

На констатирующем этапе, изучив особенности родительского отношения к детям, мы выявили, что в структуре детско-родительских отношений школы развития «Дошколенок» проявляется: строгость (65,5%), контроль (79,5%), отвержение (34%), средний уровень сотрудничества (46%), непоследовательность (23,8%), средний уровень воспитательной конфронтации в семье (55,5%).

Проанализировав особенности родительского отношения к детям, мы с уверенностью можем говорить о необходимости формирования навыков сотрудничества и партнерства родителей с детьми в школе развития «Дошколенок» на базе МОУ ДОД ДТДиМ г. Волжска.

Концептуальной основой становления детско-родительских отношений является идея сотрудничества взрослого с ребенком. Автором была продумана и разработана программа психолого-педагогического практикума для развития и становления детско-родительских отношений.

Организованная и целенаправленная работа с родителями в рамках психолого-педагогического практикума помогла становлению детско-родительского отношения и улучшению их взаимодействия.

На контрольном этапе была проведена контрольная диагностика с использованием опросника родительского отношения В.В. Столина и А.А. Варга. Для сравнения данных контрольной и экспериментальной групп использовались математические (статистические) методы обработки результатов: количественный анализ данных, U-критерий Манна–Уитни.

Средне-высокий уровень «Принятия» наблюдается у 90% родителей экспериментальной группы, средний уровень «Принятия» – у 80% родителей контрольной группы. Низкий уровень «Принятия» – у 10% матерей экспериментальной группы и 20% у матерей контрольной группы (различия в группах статистически значимы при  $p < 0,05$ ).

Средне-высокий уровень «Кооперации» отмечается у 100% родителей экспериментальной группы, и 80% – в контрольной группе, при этом у 20% родителей контрольной группы проявляется низкий уровень «Кооперации» (различия в группах статистически значимы при  $p < 0,05$ ).

100% матерей экспериментальной группы показали высокий уровень «Симбиоза». Они не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворяют его основные разумные потребности, ограждают от неприятностей. 60% опрошенных родителей контрольной группы показали низкий уровень «Симбиоза» (различия в группах статистически значимы при  $p < 0,01$ ). Взрослый здесь, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем.

Высокий уровень «Авторитарной гиперсоциализации» наблюдается у 30% опрошенных экспериментальной группы и у 60% контрольной группы. Высокий уровень по этой шкале говорит о том, что взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки.

Низкие баллы по этой же шкале у 10% матерей экспериментальной группы и у 20% контрольной группы, напротив, свидетельствуют о том, что контроль за действиями ребенка со стороны взрослого человека практически отсутствует. Это может быть не очень хорошо для обучения и воспитания детей. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются средние

оценки, которые показали 60% матерей экспериментальной группы и 20% испытуемых контрольной группы.

Высокий уровень по шкале «Маленький неудачник» показали 20% матерей контрольной группы и 0% матерей экспериментальной группы. Высокие баллы по этой шкале являются признаком того, что взрослый человек считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их.

Низкий уровень – у 80% опрошенных экспериментальной группы. Различия в группах статистически значимы при  $p < 0,01$ . Мы видим, что в экспериментальной группе неудачи ребенка матери считают случайными и верят в него.

Сравнение результатов родительского отношения в семьях к мальчикам и девочкам экспериментальной и контрольной группам на контрольном этапе с помощью опросника родительского отношения позволяет нам выявить одну и ту же тенденцию – различия в результатах экспериментальной и контрольной группы статистически значимы практически по всем шкалам.

Таким образом, мы можем сказать, что проведенная работа с родителями по программе психолого-педагогического практикума способствовала улучшению показателей семейных взаимоотношений в семьях экспериментальной группы.

Но чтобы действительно говорить о том, что работа была проведена успешно, мы сравнили результаты семей экспериментальной группы по схожим одноименным шкалам опросника Марковской и опросника Столина и Варги: «Принятие-отвержение», «Отсутствие сотрудничества-сотрудничество» («Кооперация»), «Эмоциональная дистанция-близость» («Симбиоз»), «Автономность-контроль» («Авторитарная гиперсоциализация»), на констатирующем и контрольном этапах.

Проанализировав данные экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах, мы выявили, что показатели родительского отношения после проведенных мероприятий меняются. На констатирующем этапе 90% матерей испытывали по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть, то есть так называемое отвержение. После проведенных мероприятий средне-высокий уровень принятия-отвержения наблюдается у 90% матерей. В большинстве случаев родители теперь стали принимать ребенка таким, какой он есть, стали уважать и признавать его индивидуальность, одобрять его интересы, поддерживать планы и проводить с ним достаточно немало времени и при этом перестали жалеть об этом.

Средний уровень сотрудничества наблюдался в 100% случаев на констатирующем этапе, а на контрольном этапе 20% матерей уже

проявляют высокий уровень сотрудничества, кооперации с ребенком, они уже начинают проявлять искреннюю заинтересованность и участие в его делах.

Высокий уровень эмоциональной близости на констатирующем этапе был характерен для 20% матерей, а теперь уже для 40%. Это говорит нам о том, что теперь мать стремится к единению с ребенком, к установлению и развитию отношений партнерства и улучшению рефлексии своих взаимоотношений с ребенком. А это как раз входило в задачи работы с родителями, что позволяет нам сделать вывод, что психолого-педагогический практикум прошел успешно и видно результат.

На констатирующем этапе 70% матерей показали высокий уровень контроля над поведением ребенка, они навязывали ребенку почти во всем свою волю. На контрольном этапе это уже всего 30% родителей.

То есть мы видим, что родительское отношение по вышеописанным шкалам меняется, причем в положительную сторону. А это значит, что программа работы с семьями способствует улучшению показателей родительского отношения к мальчикам и девочкам. Следовательно, нужно внедрять в психолого-педагогическую практику активную форму работу с семьями, и, возможно, ситуация в семьях станет менее напряженной.

Мы вполне можем говорить об эффективности реализации программы психолого-педагогического практикума для родителей школы развития «Дошколенок» МОУ ДОД ДТДиМ, где в результате и происходит становление детско-родительских отношений через формирование навыков сотрудничества и партнерства.

## **ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН**

*Николаева С.А.*

*Научный руководитель – Шишкина О.В.*

*Межрегиональный открытый социальный институт*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Все чаще и чаще в последнее время мы сталкиваемся с агрессией людей. Агрессивность стала постоянным атрибутом нашей жизни. Экраны телевидения, Интернет, страницы газет и журналов стали активными проповедниками насилия посредством художественных фильмов, публикаций, базарных сплетен. Проблема эта затрагивает почти каждого человека, и неважно, какого мы пола и возраста.

Зачастую формирование агрессивности начинается у человека с детства. Пример поведения родителей, агрессия и враждебность членов семьи, просмотр фильмов с элементами агрессии, «воспитание улицы» с ее жесткими законами оказывают большое влияние на личностные черты ребенка, и агрессивное поведение становится моделью социального

поведения. Часто это происходит от недостатка любви и внимания, отсутствия положительных эмоций, при этом возникает сокрушительная агрессивность, направленная против всего мира, окружающих, а бывает, что и против себя самого.

Актуальность темы исследования обуславливается тем, что традиционно агрессивность изучалась почти без учета пола и исследовалась преимущественно на мужских выборках. Гендерные аспекты агрессивности стали предметом научного исследования лишь сравнительно недавно. Агрессия в нашем сознании ассоциируется с активным, добычливым, умеющим защитить не только себя мужчиной, но никак не с хрупкой женщиной. Какое качество и количество агрессивных поступков может позволить себе девушка, женщина, и может ли она вообще это делать?

Наша действительность показывает нам, что женская агрессия стала у нас привычным социальным феноменом. Из хрупких созданий, какими были дамы еще сто лет назад, они превращаются в жестких, бескомпромиссных особ. Сейчас во многом женщины стали наравне с мужчинами: руководят компаниями, международными организациями и государствами, водят автомобили, самолеты и космические корабли. Прекрасный пол получил мужские социальные роли, активность и ответственность.

При этом дамы переняли и негативные моменты «мужского» поведения, в том числе поведения алкогольного. И пьют они теперь тоже наравне с мужчинами. Алкоголизм, долгое время считавшийся исконно мужской напастью, все больше приобретает женские черты. Во что женщину превращает алкоголизм?! Бесполое, агрессивное, безжалостное к окружающим, к своим детям и к самой себе существо. Алкоголизм извращает природу женщины, меняет психический склад личности.

Целью нашего исследования было изучение особенностей агрессивного поведения женщин. Объектом исследования выбрана личность женщины, а предметом исследования – особенности агрессивного поведения женщин. В основу исследования была заложена гипотеза: уровень агрессивного поведения у женщин, имеющих алкогольную зависимость, выше, чем у женщин, не злоупотребляющих алкоголем.

Для решения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы в работе использовались следующие методы исследования: анализ научной литературы по психологии, материалов печатных СМИ и психодиагностический опросник А. Басса и А. Дарки для выявления агрессивных и враждебных реакций.

Для изучения особенностей агрессивного поведения женщин необходимо выяснить психологическое содержание самих понятий «агрессия», «агрессивность», «агрессивное поведение».

Л. Берковиц (Berkowitz, 1981) обратил внимание на то, что одна из главных проблем в определении агрессии в том, что в английском языке этот термин подразумевает большое разнообразие действий [1, с. 67]. Когда люди характеризуют кого-то как агрессивного, они могут сказать, что он обычно оскорбляет других, или что он часто недружелюбен, или что он, будучи достаточно сильным, пытается делать все по-своему, или, может быть, что он твердо отстаивает свои убеждения, или, возможно, без страха бросается в омут неразрешенных проблем. Итак, агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Второе определение, предложенное несколькими известными исследователями (Berkowitz, 1974, 1981; Feshbach, 1970), содержит следующее положение: чтобы те или иные действия были квалифицированы как агрессия, они должны включать в себя намерение обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким последствиям. Но надо разделять понятия «агрессия» и «агрессивность». Об агрессии говорят тогда, когда совершаются определенные действия, причиняющие ущерб кому или чему-либо, а об агрессивности – в случае готовности индивида к таким действиям, которую обуславливает восприятие и интерпретация поведения другого соответствующим образом, то есть агрессивность – это свойство личности человека, а агрессия – это само действие или поведение [1, с. 69].

Но не за всяким агрессивным поведением стоит агрессивная личность, равно как не каждая агрессивная личность должна обязательно демонстрировать агрессивное поведение [2, с. 126].

Попытка научно исследовать агрессию порождает ряд проблем, потому что интересующее нас поведение опасно. Поэтому во многих случаях применяются сравнительно «безопасные» методы исследования, такие как опросы и наблюдения. Исследователи вынуждены наблюдать и понимать агрессию, не провоцируя при этом людей причинять друг другу вред. Наиболее часто психологи используют тест, разработанный А. Бассом и А. Дарки. Указанная методика широко распространена в зарубежных исследованиях, в которых подтверждается ее высокая валидность и надежность [3, с. 496].

А. Басс и А. Дарки рассматривали агрессию в качестве комплексного феномена [4, с. 302]:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица;
2. Косвенная агрессия – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная;
3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость);

4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов;

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия;

6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред;

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы);

8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Нами были исследованы 2 группы женщин. Первая группа – 8 женщин, работающих в офисе, вторая группа – 6 женщин, проходящих лечение в наркологическом диспансере и имеющих алкогольную зависимость. Результаты проведенной диагностики показали следующее.

В первой группе показатель проявления физической, косвенной, вербальной агрессии, негативизма, подозрительности проявляется в нижних пределах у 50% женщин, что может предполагать у испытуемых определенную степень пассивности и комфортности или отсутствие соответствующего психологического свойства личности. У остальных 50% женщин проявления агрессии в средних пределах. При этом имеет высокий показатель раздражение, обида, чувство вины у 37,5% респонденток, что говорит, что испытуемые достаточно обидчивы, могут затаивать обиду и не всегда высказывают свои мысли, раздражаются по пустякам и излишне самокритичны, во многих жизненных неурядицах и конфликтах с окружающими винят себя.

Во второй группе нижние показатели только в проявлении подозрительности и вербальной агрессии у 16,6% опрошенных женщин, средние показатели выявлены по физической, косвенной агрессии, подозрительности, чувству вины у 50% респонденток, высокие показатели у 33,4% женщин проявляются в физической агрессии, в раздражении, обидах. Исходя из этого, можно сделать вывод, что у испытуемых не всегда получается сдерживать свои эмоции. Высказывают то, что думают (о чем потом жалеют), и вполне способны ударить другого человека. Высокий показатель негативизма говорит о впадении в депрессию.

В первой группе индексы агрессии и враждебности находятся в пределах нормы. Во второй группе индекс агрессивности находится в пределах нормы, индекс враждебности показывает верхнюю планку. Это говорит о том, что испытуемые зачастую недоверчиво относятся к окружающим и часто излишне враждебно настроены против них.

По результатам нашего исследования можно говорить о развитии форм агрессивности во второй группе, которая будет в дальнейшем затруднять отношения с окружающими и также провоцировать конфликтность.

Проведя исследование, мы увидели, что все виды проявления агрессии присущи женщинам, независимо от того, имеют они зависимость алкогольную или нет. Нами была выдвинута гипотеза, что уровень агрессивного поведения у женщин с алкогольной зависимостью выше. Эта гипотеза подтвердилась. Злоупотребление алкоголем отражается не только на внешности женщины, но и на поведении. Разные по характеру, образованию, социальному положению пьющие с годами становятся все больше похожи друг на друга, и реакция на многие вещи становится одинаковой.

Здоровое проявление агрессии, как и в меру, чувство вины, помогает нам жить в современном жестком мире. Быть конкурентоспособными и при этом не потерять совесть. Мера или норма должна быть во всем: в еде, питье, в проявлении чувств. А еще совершенствование себя, своего поведения, самопознание и саморазвитие, духовные и нравственные приоритеты – единственный путь к полной и счастливой жизни без страхов, злобы и агрессии.

#### Список литературы

1. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 510 с.
2. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 1995.- 347 с.
3. Гребень, Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / сост. Н.Ф. Гребень. – Минск: Современная школа, 2007. – 496 с.
4. Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю.Б. Можгинский. – СПб.: Питер, 1999. – 654 с.

## **ПЕРФЕКЦИОНИЗМ УЧАЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

***Новгородова Е.Ф.***

*Амурский гуманитарно-педагогический  
государственный университет  
Российская Федерация, г. Комсомольск-на-Амуре*

Явление перфекционизма продолжает оставаться в центре внимания современных ученых. В широком смысле данный термин интерпретируют как стремление к достижению совершенства, а ядром понятия большинство исследователей считают установление высоких стандартов выполнения деятельности. Тем не менее данный феномен по сей день с трудом операционализируется научным сообществом из-за

противоречивости его трактовок и наполненности множеством компонентов.

Сегодня известно, что перфекционные тенденции не только связаны с эмоциональной и социальной дезадаптацией [1], но и стимулируют совершенствование и развитие субъекта [3, 5]. Эта неоднозначность в субъективном благополучии личности делает актуальным выявление и коррекцию перфекционизма. Именно в связи с необходимостью оптимизации перфекционизма носители высокого уровня перфекционных ценностей и установок требуют повышенного внимания.

Особенно целесообразно внедрять научно обоснованные программы психологического сопровождения перфекционизма в молодежной среде, поскольку данная социальная группа имеет сильную интенцию собственного развития, что может выступать основой чувствительности к самосовершенствованию. И поскольку молодежь в большинстве своем включена в учебно-профессиональную деятельность, становится очевидной необходимость обеспечения конструктивности проявлений перфекционизма участников образовательного процесса.

Повышенный интерес исследователей к психологическим проблемам учащейся молодежи определяется затянувшейся ситуацией нестабильности общественно-экономических отношений в мировом масштабе, провоцирующей увеличение психологических расстройств у молодых людей, состояние которых усугубляется ввиду их подверженности систематическому стрессу в период выполнения контрольных работ и сдачи экзаменов. При этом вполне рационально отнести учащихся-перфекционистов к группе риска, поскольку для них ситуация оценивания преподавателем является экстремальной ввиду гиперчувствительности к критике. Фиксированность на идее достижения самых высоких показателей в учебной деятельности вынуждает таких студентов жестоко обвинять себя за малейший неуспех, вводя в дезадаптивные психические состояния (тревожность, депрессивность, склонность к нервным срывам и суицидам), что обуславливает острую актуальность их психолого-педагогической поддержки в процессе обучения.

На протяжении последних 15 лет российские ученые активно изучают психологические проявления перфекционизма в среде учащихся молодых людей (Д.А. Андрусенко, И.Р. Боязитов, Т.Л. Валульская, О.С. Виндекер, Н.Г. Гаранян, Г.Б. Горская, И.И. Грачева, Э.В. Дондупова, Я.Г. Евдокимова, С.Н. Ениколопов, П.Н. Ермаков, Н.В. Жигинас, Я.О. Жебрун, Д.И. Жукова, А.М. Зурабова, Н.И. Ковалева, Л.Г. Комиссарова, М.С. Косороткина, В.В. Краснова, О.Н. Кузнецова, М.В. Ларских, Д.В. Лифинцев, И.Г. Малкина-Пых, В.Г. Маралов, Т.Л. Миронова, О.В. Митина, М.В. Московя, А.А. Низовцева, Н.А. Польская, О.В. Рычкова, А.С. Седунова, И.М. Суворова,

А.С. Сусоева, И.А. Табунов, А.В. Ульянов, И.Д. Хломов, В.А. Ясная и др.). Анализ научной литературы по заявленной проблеме показал, что при организации психологического сопровождения перфекционистов необходимо учитывать специфику и возможности учебной среды. Этот посыл связан с тем, что результаты ряда отечественных научных работ обнаруживают доминирующую роль образовательного пространства в процессе формирования перфекционизма учащихся.

Так исследование, проведенное М.В. Ларских, позволяет констатировать тот факт, что особенности обучающей деятельности учебного заведения, сложность программы и уровень образовательных стандартов могут детерминировать высокий уровень перфекционизма студентов. В частности, на факультетах с завышенными стандартами и наиболее сложными программами преобладают деструктивные формы стремления к совершенству, сочетающиеся с высоким уровнем депрессии учащихся [4].

В работе М.Е. Якоби продемонстрировано, что у подростков, обучающихся в школах с высокими требованиями (гимназиях), уровень перфекционизма значимо выше, чем у их ровесников, обучающихся по общеобразовательным программам. Автор делает вывод, что обучение детей в престижных заведениях в условиях жесткой конкуренции и высоких требований способствует формированию у них перфекционистских установок, в том числе и связанных с внешним видом [7].

В этой связи мы решили сопоставить результаты изучения перфекционизма молодых людей, обучающихся в различных образовательных системах (общеобразовательные школы, училища, техникумы и университеты), предполагая обнаружить ситуационную динамику. Эмпирическое исследование было реализовано на выборке из 657 респондентов. Среди них 326 юношей и 331 девушка в возрасте от 16 до 22 лет.

Оценка выраженности перфекционизма осуществлялась посредством следующих методик:

- «Многомерная шкала перфекционизма» (P.L. Hewitt, G.L. Flett), адаптированная для российских реалий И.И. Грачевой [2];
- «Многомерная шкала перфекционизма» (R.O. Frost), русифицированная В.А. Ясной и С.Н. Еникополовым [8];
- отечественный «Опросник перфекционизма» Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой [6].

По результатам обследования обнаружены максимальные средние арифметические показатели перфекционизма в самоотчетах респондентов из профессиональных училищ (таблица 1). Минимальные же средние значения исследуемого признака характерны для современных школьников.

Таблица 1 – Средние арифметические показатели перфекционизма

Выборка учащихся	«Многомерная шкала перфекционизма» И.И. Грачевой	«Многомерная шкала перфекционизма» В.А. Ясной и С.Н. Еникополова	«Опросник перфекционизма» Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой
СОШ	172,6	115,4	46,2
НПО	185,1	124,0	49,9
СПО	174,4	118,1	46,4
ВПО	179,1	117,2	47,3

Вместе с тем наше исследование показывает широкую распространенность высокого уровня перфекционизма среди учащейся молодежи (таблица 2), достигая максимальной выраженности в сознании учащихся НПО и ВПО. Эти данные отражают большую вероятность возникновения психических отклонений у молодых людей.

Таблица 2 – Количество учащихся, обладающих высоким уровнем перфекционизма (в %)

Выборка учащихся	«Многомерная шкала перфекционизма» И.И. Грачевой	«Многомерная шкала перфекционизма» В.А. Ясной и С.Н. Еникополова	«Опросник перфекционизма» Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой
СОШ	12,5	10,2	12,4
НПО	20,2	23,5	18,4
СПО	10,5	16,7	13,5
ВПО	15,6	13,5	19

Выявленные данные могут быть обусловлены спецификой психолого-педагогических условий, создаваемых в различных образовательных системах. Однако, ввиду неоднозначности влияния перфекционизма на психику человека, интерпретировать полученные сведения целесообразно с учетом как позитивных, так и негативных аспектов изучаемого явления.

Учитывая, что перфекционизм положительно ассоциирован с рядом психопатологий (депрессии, тревоги, невроты и т. д.), результаты исследования свидетельствуют о критическом состоянии учащихся начального профессионального образования. Завышенные претензии к себе и окружающим людям вынуждают их к бесконечной погоне за идеалом, к постоянному сопоставлению достижений с безупречным эталоном, что провоцирует эмоциональные расстройства. Именно так

создаются предпосылки для формирования патологичных перфекционных тенденций, при которых стремление к самосовершенствованию приобретает деструктивный характер. Следовательно, контингент профессиональных училищ требует психолого-педагогической поддержки в вопросах самопознания, самопринятия, целеполагания и конструктивного реагирования на критику.

При таком интерпретационном варианте старшеклассники являются наиболее психологически устойчивой группой молодежи. Во многом это может объясняться их маргинальным положением между миром самостоятельных взрослых и нуждающихся в опеке детей. Во всех житейских вопросах за них несут ответственность родители, но у школьников уже складывается мнение о собственном будущем и предстоящей профессиональной реализации.

Рассматривая явление перфекционизма как высокую мотивационную готовность к личностному развитию, воспитанники училищ демонстрируют максимальную заинтересованность в достижении высокого уровня самореализации. Это может объясняться компенсаторными реакциями учащихся НПО, стремящихся оптимизировать свое положение в обществе путем самоизменения и саморазвития. Однако в училищах зачастую нивелируется уникальность личности ученика, и при наличии большого количества внеурочных развивающих занятий их посещение носит принудительный характер, препятствует гармоничному самосовершенствованию.

При этом можно охарактеризовать контингент учащихся школ как пассивных и слабо заинтересованных в самосовершенствовании молодых людей. Это задает вектор преобразований образовательного процесса на широкое внедрение методов активного социально-психологического обучения, ориентированных на осознание своей роли в построении жизненного пути.

Особое положение занимают студенты вузов, поскольку результаты их психометрических тестов сильно варьируются. Так, по методике Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой именно эта группа респондентов имеет максимально выраженные перфекционные тенденции, в то время как другие тесты выдают результаты в пределах средних значений. Вероятно, здесь процесс обучения выстроен наиболее специфично. Так, в учреждениях высшего профессионального образования пропагандируются субъект-субъектные отношения в системе «студент – преподаватель», учащимся предоставляется широкий спектр возможностей для самостоятельной реализации заложенного в личности потенциала, оказывается содействие в ситуациях проявления разумной инициативы, поддерживаются творческие проекты, обеспечиваются оригинальные способы профессионализации. С одной стороны, это является более благоприятной базой для самосовершенствования

студентов, а с другой – культивирует конкуренцию, порождая деструктивные проявления перфекционизма личности.

В целом, проанализировав интенсивность перфекционных установок в сознании респондентов, мы отмечаем их преобладание в сознании студентов НПО и ВПО, а также снижение стремления к достижению совершенства учащихся СОШ и СПО. Обобщая полученные данные, отметим, что нами была выявлена ситуационная динамика выраженности перфекционизма учащихся, обусловленная спецификой педагогического подхода к обучению и воспитанию в учреждениях различных образовательных уровней (общее основное, начальное, среднее и высшее профессиональное образование).

Итак, проведенное исследование подтверждает, что образовательный уровень может обуславливать интенсивность выраженности перфекционизма учащейся молодежи. Это обстоятельство открывает широкие перспективы к разработке практических рекомендаций по гармоничному раскрытию возможностей личности молодых людей, обучающихся в различных образовательных системах.

#### Список литературы

1. Гараян, Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Н.Г. Гараян. – М., 2010. – 42 с.
2. Грачева, И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И.И. Грачева // Психологический журнал. – 2006. – №6. – С. 73-81.
3. Кузнецова, О.Н. Перфекционизм как феномен развития личности современного школьника / О.Н. Кузнецова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2007. – Т. 13. – № 4. – С. 138-140. – (Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика»).
4. Ларских, М.В. Высокие образовательные стандарты вуза как один из факторов высокого перфекционизма студента / М.В. Ларских, Ю.Е. Васильева, Е.Ю. Бурлак // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – №38. – С. 110-117.
5. Новгородова, Е.Ф. Дилемма саморазвития: самосовершенствование против самопринятия / Е.Ф. Новгородова, С.В. Яремчук // Образование и саморазвитие. – 2014. – №3. – С. 137-142.
6. Юдеева, Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Т.Ю. Юдеева. – М, 2007. – 25 с.
7. Якоби, М.Е. Связь физического перфекционизма и эмоционального благополучия у младших подростков / М.Е. Якоби. – М.: МГППУ, 2009.
8. Ясная, В.А. Аprobация шкал измерения перфекционизма на российской выборке / В.А. Ясная, С.Н. Еникополов // Психологическая диагностика: научно-методический и практический журнал. – 2009. – №1. – С. 101-120.

## **ГОРОДСКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ КОНКУРС КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ, КРЕАТИВНОСТИ И СМЕКАЛКИ У ШКОЛЬНИКОВ**

*Новиковская Е.А.*

*Городской детский оздоровительно-образовательный  
(профильный) центр «Потенциал»  
Российская Федерация, г. Барнаул*

В последнее десятилетие структура и содержание современного образования требуют от обучающегося креативности, дивергентного мышления, смекалки, что повлекло за собой внедрение новых подходов в систему образования и психолого-педагогическое сопровождение детей.

На базе МБОУ ДОД ГДООЦ «Потенциал» города Барнаула был создан и реализован проект по развитию интеллектуальных способностей школьников 3–8-х классов.

Проект включает в себя ежегодный общегородской интеллектуальный конкурс «Магия интеллекта» и дистанционную развивающую игру «Ума палата».

Цель проекта – развитие общих интеллектуальных способностей учащихся, формирование элементов логической и алгоритмической грамотности, гибкости и беглости мышления.

Основными задачами являются воспитание любознательного, активно и заинтересованно познающего мир школьника, развитие самостоятельности суждений, логики, системности, а также независимости и нестандартности мышления.

Оба мероприятия проекта взаимно дополняют, плавно перетекают из одного в другой: участие в конкурсе позволяет учащимся измерить и оценить свои интеллектуальные способности, ранее не интересовавшая область теперь может заинтересовать школьников и открыть им новые грани. А мощным стимулом и возможностью для продолжения совершенствования своих навыков в решении головоломок, задач и другого рода нестандартных заданий в своей повседневной жизни служит дистанционная игра «Ума палата», успешно освоив задания которой учащиеся могут продемонстрировать свои возросшие умения в очередном конкурсе «Магия интеллекта».

И конкурс, и дистанционная игра включают в себя задачи творческого характера, требующие логического рассуждения. Особенную ценность проекта представляют метапредметные задания, направленные на общеинтеллектуальное развитие и формирование универсальных учебных действий.

Селективный подход к подбору заданий позволяет привлекать к их решению разновозрастную аудиторию.

Проект предназначен для школьников трех возрастных категорий: 3-4-е классы, 5-6-е классы и 7-8-е классы. Для каждой категории подобран свой блок метапредметных заданий, отвечающий возрастным нормам и особенностям возраста.

Особую актуальность проекту придает дистанционная форма, которая позволяет выбирать удобный формат выполнения предлагаемых заданий, ускорить процесс взаимодействия с участниками и получения знаний, организацию оперативной помощи от организаторов игры.

Благодаря внедрению информационных технологий участвовать в проекте могут не только школьники барнаульских школ, но и учащиеся населенных пунктов края и даже других регионов.

Формат игры снижает тревожность, обычно сопровождающую процесс получения знаний, вносит соревновательный элемент, но при этом исключает прямое соперничество между участниками и позволяет приобретать каждому индивидуально значимые интеллектуальные навыки.

Игра «Ума палата» носит серийный характер. Композиция каждой серии построена по следующей схеме: 6–9 вопросов-задач, условно разделенных на 3 направления: логика и нестандартная математика (2-3 вопроса), смекалка и внимание (2-3 вопроса), эрудиция (2-3 вопроса).

В направлении «Логика» включены задания, главная цель которых определить, как прийти к выводу из предпосылок и получить истинное знание о предмете размышления, чтобы глубже разобраться в нюансах изучаемого предмета.

В «Нестандартную математику» входят различного рода задачи, требующие нестандартного подхода в решении заданий, с учетом множества правильных вариантов ответа.

Задания направления «Смекалка и внимание» требуют от учащихся умения быстро находить оригинальные, правильные ответы. «Эрудиция» способствует приобретению осведомленности по широкому и разностороннему кругу знаний.

Каждый из разделов серии можно использовать для тренировки отдельного блока способностей: логики, смекалки, внимания, эрудиции или навыков решения нестандартных задач. Однако наибольшая эффективность достигается при выполнении всей совокупности заданий.

Данный проект доказал свою актуальность и востребованность среди учащихся общеобразовательных школ и их педагогов. С каждым годом наблюдается не только рост участников, но и процентное соотношение успешно выполненных заданий по конкурсу. В 2012 году общее количество участников составляло 443 человека, из них 32% были награждены дипломом первой степени, что является наивысшей наградой. В 2013 году общее количество участников составляло 458 человек, из них диплом первой степени получили уже 36%, а в 2014 году значительно

возросло не только количество участников (662), но и количество дипломантов первой степени до 64%.

Результаты городского интеллектуального конкурса за 2012 год.

Общее количество участников – 443 человека.

Возрастная категория	Диплом первой степени	Диплом второй степени	Диплом третьей степени	Грамота	Сертификат участника
3-4 класс	11%	21%	16%	25%	27%
5-6 класс	10%	7%	14%	10%	41%
7-8 класс	12%	13%	22%	10%	43%

Результаты городского интеллектуального конкурса за 2013 год.

Общее количество участников – 458 человек

Возрастная категория	Диплом первой степени	Диплом второй степени	Диплом третьей степени	Грамота	Сертификат участника
3-4 класс	15%	20%	18%	12%	35%
5-6 класс	5%	12%	23%	14%	26%
7-8 класс	16%	14%	30%	12%	28%

Результаты городского интеллектуального конкурса за 2014 год.

Общее количество участников – 662 человека

Возрастная категория	Диплом первой степени	Диплом второй степени	Диплом третьей степени	Грамота	Сертификат участника
3-4 класс	34%	29%	11%	10%	16%
5-6 класс	13%	13%	25%	16%	33%
7-8 класс	17%	16%	32%	15%	20%

Сравнительные данные подтверждают динамику увеличения числа учащихся, проявляющих способности к логическому, алогическому, системному и креативному мышлению.

По итогам проведения городского интеллектуального конкурса «Магия интеллекта» были собраны положительные отзывы от участников, педагогов и родителей всех общеобразовательных школ города Барнаула.

Дистанционное образование на базе компьютерных телекоммуникаций становится все более популярным способом взаимодействия. Прогнозы на перспективу указывают на то, что уже в обозримом будущем примерно 40–50% учебного времени не только в вузах, но и в школах (по мере появления для этого соответствующих условий) будет приходиться на

долю дистанционного обучения. Современные новации в сфере образования требуют их качественного и систематического внедрения, что является основной задачей для педагогов как профессионалов.

## **ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

*Новосельская О.В.*

*Барановичский государственный университет  
Республика Беларусь, г. Барановичи*

Во многих странах мира проблема аддиктивности в большей степени касается подросткового возраста. Процесс возникновения у подростков аддиктивного поведения требует особого рассмотрения, так как отмечается неуклонный рост наиболее часто встречаемых форм проявления аддиктивности у подростков (алкоголизм и наркомания). Проблема аддиктивности подростков, таким образом, уже не является только медицинской или морально-нравственной проблемой, а приобретает статус высоко значимой социальной проблемы, поскольку касается здоровья, безопасности и сохранности генофонда как отдельной страны, так и человечества в целом.

Подросток стремится понять себя, свои возможности и индивидуальные особенности, выяснить свое сходство с другими людьми и свое отличие от них. Общение, прежде всего со сверстниками, помогает становлению адекватного представления о себе. Проводя большую часть времени со сверстниками, подростки формируют направленность своего поведения, которая часто оказывается девиантным, отклоняющимся [4, с. 157].

Аддиктивное поведение – особый тип деструктивного поведения, которое выражается в стремлении к уходу от реальности посредством специального изменения своего психического состояния. Аддиктивное поведение представляет собой серьезную социальную проблему, поскольку в выраженной форме может иметь такие негативные последствия, как конфликты с окружающими, совершение преступлений, утрата работоспособности.

Наличие аддиктивного поведения указывает на нарушенную адаптацию к изменяющимся условиям микро- и макросреды. Подросток своим поведением неосознанно призывает к необходимости оказания ему экстренной помощи, и меры в этих случаях требуются профилактические, психолого-педагогические, воспитательные в большей степени, чем медицинские [2, с. 203].

Формы аддиктивного поведения могут быть различны: химическая зависимость (курение, токсикомания, наркозависимость, алкогольная

зависимость) и нарушение пищевого поведения (переедание, голодание, отказ от еды); гэмблинг (игровая зависимость) и религиозно-деструктивное поведение (религиозный фанатизм, вовлеченность в секту) [1, с. 152].

Синдромы, относящиеся к аддиктивному поведению, еще называют компульсивным поведением, под которым подразумевается поведение или действие, предпринимаемое для интенсивного возбуждения или эмоциональной разрядки, трудно контролируемое личностью и в дальнейшем вызывающее дискомфорт.

В последние годы увеличивается число несовершеннолетних с нарушениями поведения. Наиболее часта и наиболее существенна такая форма аддиктивного поведения, как химическая зависимость. Ведь именно алкоголизм, наркомания, токсикомания и курение на сегодняшний день стали частыми атрибутами молодежной субкультуры.

С началом систематического употребления алкоголя у подростков неизбежно возникают конфликты в школе, в межличностном общении, в семье [1, с. 102]. Им становятся свойственны возбудимость, агрессивность, нарушение социальной адаптации, узость интересов, асоциальные тенденции, циничность, эмоциональная холодность, утрата привязанности к семье и т. д. [3, с. 265].

Еще более острой является проблема наркотизма несовершеннолетних. Подростков, склонных к потреблению наркотиков и токсических веществ, можно разделить на три условные группы. Первую из них составляют те школьники, которые попробовали наркотическое вещество просто из любопытства. Вторую группу составляют те, у кого неблагополучная внутрисемейная ситуация (конфликтные семьи, наличие в семье алкоголиков, психически больных). Третью группу образуют подростки с органическим поражением головного мозга. Они характеризуются низкой критичностью мышления, повышенной внушаемостью, вследствие чего легко попадают под любое негативное влияние.

Подростки с аддиктивным поведением негативно оценивают свое прошлое и не воспринимают положительно будущее. Отмечается отрицательное отношение к родителям, семье, друзьям, своим нереализованным возможностям [5, с. 153].

Таким образом, изменения личности аддиктивных подростков рассматриваются как психосоциальная деградация, которая включает в себя эмоциональную, волевую и интеллектуальную деградацию.

В связи с тем, что последствия, к которым приводит употребление подростками токсических веществ, могут иметь необратимый характер, особое значение приобретает выявление факторов, предрасполагающих к формированию аддиктивного поведения. Одним из таких факторов являются особенности личности самих подростков.

На наш взгляд, своевременная диагностика особенностей личности подростков и их последующая коррекция могут стать основой профилактики возможных нарушений поведения в период подросткового криза, в том числе и склонности к аддиктивному поведению.

С целью выявления особенностей личностной идентичности подростков, склонных к аддиктивному поведению, нами было проведено исследование. Выборку исследования составили 31 подросток 8-9-х классов ГУО СШ №1 г. Воложин. Для исследования был выбран тест отклоняющегося поведения Орла и тест «Кто Я?» М. Куна.

По результатам методики Орла были получены следующие результаты. Высокий уровень склонности к аддиктивному поведению характерен для 36% подростков, средний – для 32%, низкий – для 32%. Таким образом, среди подростков в равной степени представлены те, кто имеют высокий, средний и низкий уровни предрасположенности к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях.

Проанализируем особенности личностной идентичности подростков, склонных в разной степени к аддиктивному поведению.

У подростков с высоким уровнем склонности к аддиктивному поведению выявлены следующие особенности личностной идентичности. В представлениях о себе у данных подростков преобладают характеристики, относящиеся к социальному «Я» («человек», «ученик», «брат», «сестра»). Они составили 29% от общего числа названных характеристик своего «Я». В незначительной степени представлены самоописания, относящиеся к физическому «Я»: «спортсменка», «красивая», «модная», «сильный», «стройная», «смелая» (4%). Практически не нашли отражение в личностной идентичности качества, составляющие содержание материального «Я» («у меня много дорогой одежды», «я люблю покупать много вещей») (2%) и коммуникативного «Я» («артистка», «пионер») (1%).

В структуру личностной идентичности подростков с высоким уровнем аддиктивного поведения не вошли следующие образы: перспективное «Я», рефлексивное «Я» и деятельное «Я».

У подростков со средним уровнем склонности к аддиктивному поведению преобладают характеристики, относящиеся к социальному «Я» («соседка», «дочь», «одноклассник», «внук») (27%). В незначительной степени представлены самоописания, относящиеся к физическому «Я» («сильный», «симпатичный») (2%), рефлексивному «Я» («вежливая», «нежная», «активная», «справедливая», «спокойная», «уверенная») (1%), коммуникативному «Я» («друг», «подруга», «одноклассница») (2%).

В структуру личностной идентичности подростков со средним уровнем аддиктивного поведения не вошли следующие образы: перспективное «Я» и деятельное «Я».

У подростков, для которых характерен низкий уровень склонности к аддиктивному поведению, преобладают характеристики, относящиеся к социальному «Я» («сын», «ученик», «дочь») (29%). Практически не нашли отражение в личностной идентичности качества, составляющие содержание: перспективное «Я» («я будущий врач», «будущий спортсмен») (1%), физическое «Я» («симпатичный», «сильный», «красивая») (1%), рефлексивное «Я» («сочувствующая», «ботаник») (1%). Не представлено в их личностной идентичности деятельное «Я».

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что у подростков вне зависимости от степени склонности к аддиктивному поведению в наибольшей степени в структуре личностной представлено социальное «Я».

#### Список литературы

1. Болотовский, И.С. Наркология. Токсикомания / И.С. Болотовский. – Казань, 1989. – 259 с.
2. Гурьева, В.А. Юношеские психопатии и алкоголизм / В.А. Гурьева, В.Я. Гиндикин. – М., 1980. – 409 с.
3. Дунаевский, В.В. Наркомания и токсикомания / В.В. Дунаевский, В.Д. Стяжкин. – М., 1990. – 335 с.
4. Змановская, Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М., 2003. – 483 с.
5. Сирота, Н.А. Профилактика наркомании и алкоголизма / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – М., 2003. – 276 с.

### **К ВОПРОСУ О ПРЕДСТАВЛЕНИИ НРАВСТВЕННОЙ КАТЕГОРИИ «ЧЕСТНОСТЬ» У ЛЮДЕЙ С РЕЛИГИОЗНЫМ И НЕРЕЛИГИОЗНЫМ ТИПОМ СОЗНАНИЯ**

*Нурмухаметова И.Ф.*

*Башкирский государственный университет  
Российская Федерация, г. Уфа*

В современных условиях развития общества важность наличия такой устойчивой черты личности, как честность, выходит на первый план. В нашем социальном окружении люди стали более активны, коммуникабельны, а при общении человек, по самым разным причинам (стараясь понравиться другому, ради своей выгоды и пр.), дает социально желаемые ответы, недоговаривает, а порой открыто лжет. На наш взгляд, проведенное нами исследование открывает дополнительные возможности не только в изучении психологических механизмов формирования моральных норм, правил, но также вносит дополнительный вклад в

решение важной практической задачи – воспитание зрелой и гармоничной личности.

Эмпирической базой исследования послужила выборка общей численностью в 60 человек. Возраст испытуемых, декларирующих у себя религиозный (30 человек) и нерелигиозный (30 человек) типы сознания, составил 19–55 лет. Критерием разделения выборки на группы (экспериментальную и контрольную) являлось наличие религиозных убеждений. В качестве экспериментальной группы (ЭГ) нами были определены испытуемые с религиозным типом сознания, контрольной группы (КГ) – испытуемые с нерелигиозным типом сознания.

В качестве основных гипотез нашего исследования выступили следующие положения:

1) взаимопредставления и взаимоотношения людей с религиозным и нерелигиозным типами сознания отличаются друг от друга эмоциональным окрасом;

2) имеется связь между индивидуально-типологическими особенностями личности с религиозным и нерелигиозным типами сознания и взаимопредставлением.

В результате эмпирического исследования было установлено, что испытуемые с религиозным типом сознания составляют психологический портрет нерелигиозного человека в отрицательном ключе, присваивая ему отрицательные черты личности, тогда как респонденты с нерелигиозным типом сознания составляют психологический портрет религиозного человека в позитивном ракурсе.

Так, с точки зрения личности с религиозным типом сознания по фактору «Оценка» мы получили следующий результат: 43,3% респондентов от общего числа данной выборки считают, что личность с нерелигиозным типом сознания является обаятельной; 50% испытуемых ЭГ считают, что испытуемые, входящие в состав КГ, – слабые люди; еще 43,3% респондентов с религиозным типом сознания считают, что испытуемые с нерелигиозным типом сознания безответственные; помимо этого 23,3% респондентов считают, что такие люди эгоистичны и неискренни. Также отметим, что среди 30% участников исследования с религиозным типом сознания бытует мнение, что люди с нерелигиозным типом сознания враждебны и несправедливы.

По фактору «Активность» 33,3% испытуемых из ЭГ от общего числа данной выборки считают, что люди с нерелигиозным типом сознания довольно разговорчивы и общительны; 26,6% считают, что такой тип людей довольно раздражительный; еще 36,6% испытуемых считают, что люди с нерелигиозным типом сознания вялы по своей природе.

По фактору «Сила» 50% испытуемых от общего числа ЭГ считают, что люди с нерелигиозным типом сознания слабые; еще 26,6% считают, что они зависимы и нерешительны; 30% от общего числа выборки

испытуемых среди лиц с религиозным типом сознания считают, что индивиды с нерелигиозным типом сознания упрямы.

Отметим, что отношение респондентов с нерелигиозным типом сознания (КГ) к личностям с религиозным типом сознания (ЭГ) более доброжелательное и корректное. Так, по фактору «Оценка» 46,6% испытуемых считают, что индивиды с религиозным типом сознания обаятельные люди; еще 50% респондентов считают, что они дружелюбные и добросовестные личности; 60% испытуемых от общего числа данной выборки полагают, что люди с религиозным типом сознания добрые и справедливые.

По фактору «Активность» получены следующие результаты: 50% респондентов контрольной группы полагают, что тип личности с религиозным сознанием более разговорчивый, энергичный (40% испытуемых КГ); 46,6% респондентов контрольной группы считают, что люди с религиозным типом сознания относятся к деятельному типу личности.

По фактору «Сила» мы можем констатировать: 46,6% испытуемых контрольной группы полагают, что люди с религиозным типом сознания обладают такими качествами, как решительность, уверенность. Помимо этого отметим, что 53,3% испытуемых КГ склонны полагать, что люди с религиозным типом сознания более сильные и самостоятельные.

Следовательно, набор черт нерелигиозной личности, выявленный в ходе эмпирического исследования на основе представлений испытуемых экспериментальной группы, т. е. лиц, имеющих религиозный тип сознания, характеризует нерелигиозного человека как обаятельного, разговорчивого, общительного, но вялого, слабого по своей природе, безответственного, упрямого, эгоистичного, неискреннего, враждебного и несправедливого, а также, зависимого и нерешительного. Необходимо отметить, что набор черт религиозной личности, выявленный в ходе эмпирического исследования на основе представлений испытуемых контрольной группы, т. е. лиц, имеющих нерелигиозный тип сознания, характеризует религиозного человека как обаятельного, дружелюбного, разговорчивого, доброго, справедливого, добросовестного, энергичного и деятельного, а также решительного, уверенного, сильного и самостоятельного.

Далее рассмотрим представления респондентов КГ о личности с нерелигиозным типом сознания. Анализ данных показал, что по фактору «Оценка» 63,3% испытуемых от общего числа выборки считают, что личность с нерелигиозным типом сознания является обаятельной и добросовестной; 50% испытуемых данной выборки считают, что людям с нерелигиозным типом сознания присущи отзывчивость, справедливость, дружелюбие.

По фактору «Активность» испытуемые контрольной группы считают, что людям с нерелигиозным типом сознания присущи: разговорчивость (73,3% респондентов), открытость (50% испытуемых), общительность (46,6% человек).

По фактору «Сила» испытуемые контрольной группы считают, что людям с нерелигиозным типом сознания присущи: независимость (50% испытуемых КГ), сила (60% респондентов КГ), самостоятельность (60% участников исследования из КГ), уверенность (60% респондентов КГ).

Проведем анализ представлений респондентов ЭГ о личности с религиозным типом сознания. Анализ данных показал, что по фактору «Оценка» 60% испытуемых ЭГ считают, что личность с религиозным типом сознания является обаятельной и добросовестной (53,3% испытуемых); 80% испытуемых данной выборки считают, что людям с религиозным типом сознания присущи доброта, дружелюбие (66,6% обследованных) справедливость (76,6% респондентов), честность (70% испытуемых).

По фактору «Сила» испытуемые экспериментальной группы считают, что людям с религиозным типом сознания присущи: сила (56,6% респондентов ЭГ), упрямство и независимость (30% испытуемых ЭГ), решительность (66,6% респондентов ЭГ), самостоятельность (53,3% обследованных из ЭГ), уверенность (73,3% респондентов ЭГ).

По фактору «Активность» испытуемые экспериментальной группы считают, что людям с религиозным типом сознания присущи: разговорчивость (56,6% респондентов), открытость (70% обследованных из ЭГ), общительность (53,3% человек), энергичность (60% испытуемых), суетливость (40% респондентов ЭГ).

Таким образом, набор черт религиозной личности, выявленный в ходе эмпирического исследования на основе представлений лиц, имеющих религиозный тип сознания, характеризует религиозного человека как обаятельного и доброго, дружелюбного, справедливого, честного, добросовестного, сильного, упрямого и уверенного, независимого, решительного, самостоятельного. При этом набор черт нерелигиозной личности, выявленный в ходе эмпирического исследования на основе представлений испытуемых, имеющих нерелигиозный тип сознания, характеризует нерелигиозного человека как обаятельного, дружелюбного, разговорчивого, общительного, открытого, доброго, отзывчивого, справедливого, добросовестного, независимого, сильного и самостоятельного, уверенного.

Таким образом, испытуемые как с религиозным, так и с нерелигиозным типом сознания позиционируют себя в позитивном ключе. Однако, между тем, имеются несоответствия во взаимо- и

самопредставлениях между религиозным и нерелигиозным типами личности.

В ходе измерения уровня макиавеллизма личности нами были получены следующие результаты. В ЭГ низкий уровень макиавеллизма получило 26,6% испытуемых от общего числа данной выборки. Данный показатель предполагает наличие таких личностных черт у респондента, как застенчивость, вежливость, отсутствие грубых выражений в речи, а также сострадательность, доброта, сердечность, эмпатия, сочувствие, уступчивость, понимание, ощущение радости от процесса (творчества). Потребность в помощи, доверии, признании со стороны окружающих, стремление к тесному сотрудничеству, дружелюбное отношение к окружающим. Правдивость, доверчивость, искренность, добросовестность. В то время как в КГ количество испытуемых, имеющих низкий балл, чуть выше – 33,3% респондентов от общего числа выборки. Высокий же балл среди КГ набрали 66,7% испытуемых, в то время как в ЭГ этот процент участников эмпирического исследования чуть выше и составляет 73,4% респондентов от общего числа выборки данной группы. Отметим, что высокий уровень макиавеллизма предполагает стремление говорить правду, критичность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели. В человеке фигурируют такие личностные характеристики, как доминантность, качества лидера, агрессивность, напористость, личностная сила, любовь к соревнованию. При этом на общем фоне черт личности выделяются пренебрежение социальным одобрением, тенденция иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, нацеленность на результат, прагматичность. Кроме того, таким людям свойственна уверенность, чувство собственного превосходства, независимость, стремление к соперничеству, а также саморефлексия, наличие внутренних конфликтов, общий негативный эмоциональный фон, тщеславие, любовь к лести, честолюбие, умение приспособливаться в любой ситуации.

Проведенный частотный анализ данных с целью выявления связи между индивидуально-типологическими особенностями личности с религиозным и нерелигиозным типами сознания и взаимно- и самопредставлением подтверждается статистической проверкой результатов исследования. Так, имеется значимая корреляционная связь при уровне  $p \geq 0,05$  по следующим показателям: «Открытость–замкнутость» и «Зависимый–независимый» ( $r = -0,44$  при  $p < 0,05$ ), «Общий уровень интеллекта» и «Безответственный–добросовестный» ( $r = -0,43$  при  $p < 0,05$ ), «Степень доминирования–подчиненности» и «Обаятельный–непривлекательный» ( $r = -0,42$  при  $p < 0,05$ ), «Честный–неискренний» ( $r = -0,4$  при  $p < 0,05$ ). Отметим, что эмпирическое значение ранговой корреляции в данных случаях имеет отрицательный знак, что означает обратную зависимость между переменными  $x$  и  $y$ , т. е. чем

больше одна из них, тем меньше другая; например, чем выше показатель универсализма, тем ниже показатель внешнего контроля. В ходе статистического анализа данных была выявлена значимая отрицательная корреляционная связь между шкалами «Отношение к людям» и «Слабый–сильный» ( $r = -0,51$  при  $p < 0,05$ ), «Разговорчивый–молчаливый» ( $r = -0,46$  при  $p < 0,05$ ), «Враждебный–дружелюбный» ( $r = -0,5$  при  $p < 0,05$ ), «Нелюдимый–общительный» ( $r = -0,5$  при  $p < 0,05$ ), «Честный–неискренний» ( $r = -0,45$  при  $p < 0,05$ ), «Раздражительный–невозмутимый» ( $r = -0,36$  при  $p < 0,05$ ). Среди показателей «Восприимчивость к новому радикализму» и «Упрямый–уступчивый» ( $r = 0,37$  при  $p < 0,05$ ), «Вялый–энергичный» ( $r = 0,39$  при  $p < 0,05$ ), «Уверенный–неуверенный» ( $r = 0,47$  при  $p < 0,05$ ). Между показателями «Наличие внутренних напряжений» и «Вялый–энергичный» ( $r = 0,38$ , при  $p < 0,05$ ) анализ ранговой корреляции показал значимую корреляционную связь.

Таким образом, предположения о том, что взаимо- и самопредставления людей с религиозным, нерелигиозным типами сознания отличаются друг от друга эмоциональным окрасом и о наличии связи между индивидуально-типологическими особенностями личности с религиозным и нерелигиозным типами сознания и взаимопредставлением подтверждаются.

## **ДИАГНОСТИКА ОБЩЕГО ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

***Овчинникова Т.Н.***

*Московский социально-гуманитарный институт  
Российская Федерация, г. Москва*

Одной из наиболее остро стоящих проблем в психологии является проблема развития человека, его личностных и интеллектуальных возможностей и их диагностика.

При изучении личностной обусловленности мышления у младших школьников нами было выявлено, что основным показателем уровня общего психического развития у детей этого возраста является понимание ими условности речи: чем лучше ребенок понимает переносный смысл, тем выше его уровень общего психического развития [9].

При тестировании понимания детьми условности, переносного смысла нами велось выявление трех уровней развития этого показателя: при работе с метафорами, с пословицами и с баснями, – что позволяло более достоверно и дифференцировано судить о степени его развития у учащихся.

Констатация этого факта и его последующее широкое применение на практике при диагностике детей младшего школьного возраста при

индивидуальном и фронтальном обследовании ставит вопрос о его обусловленности. Размышлениям на эту тему и посвящена настоящая работа.

Сопоставление полученного результата с известным фактом обусловленности низкого уровня развития ребенка конкретностью его мышления позволяет нам выдвинуть предположение о том, что в их основе лежит единое по смыслу, но различное по характеру взаимодействие разных планов сознания субъекта.

Рассмотрим указанные показатели в контексте диалектического понимания процесса развития, которое, по отзывам философов-диалектиков (Э.В. Ильенкова, А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Ф.Т. Михайлова), было характерно для подхода Л.С. Выготского. Рассмотрение в контексте этого подхода человека как саморазвивающейся открытой системы, в единстве его взаимоотношений с окружающей средой, позволяет охарактеризовать особенности развития его психики, понять истоки и природу описанных особенностей.

Поскольку человек живет в двойственном, по своей природе, мире (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман и др.), то любую выполняемую им деятельность следует рассматривать как имеющую двойственную природу. Это означает, что субъективный мир человека и существующая вокруг него реальность находясь в постоянном взаимодействии, порождают двояко детерминированную активность субъекта. Поэтому практически любую активность (деятельность, общение, поступок) можно рассматривать или как деятельность, имеющую двойственный характер побудительности, или же как две совершенно разные по своему характеру сферы сознания (деятельности): операционально-техническую и смысловую, – находящиеся в постоянном взаимодействии.

Двойственный характер побудительности, соответствующий двойственности выполняемой человеком деятельности, проявляется в одновременной ориентации человека на внешний и на внутренний мир, в умении согласовать характер их побудительности между собой. И если один мотив, направленный на решение внешней задачи, чаще всего характеризует сознательно поставленную конкретную цель (то, что делается), то другой мотив, отражая глубинную смысловую ориентацию личности (то, ради чего что-то делается), не всегда осознается. Тогда любую активность субъекта можно рассматривать как равнодействующую двух факторов, т.е. двух сфер сознания, в результате взаимодействия которых порождается «я» субъекта, развивается его психика (подробнее см. 8).

Поэтому о полноценном творческом развитии субъекта мы можем говорить только тогда, когда задействованы примерно в равной степени обе составляющие, т.е. когда субъект способен одновременно изменять себя и внешний мир. В этом случае «сама жизнь, сам образ жизни

человека оказывается предметом его собственной деятельности, воли, сознания, внимания. Это – способность выйти за свои собственные пределы в своей деятельности» [4, с. 49]. Именно в этой роли преодоления «оков» привычного и уже известного мы видим развитие такой способности субъекта, как понимание условности речи, в отличие от конкретности мышления, препятствующей развитию этой возможности.

Сосредоточим внимание на основных особенностях взаимодействия смысловой и операционально-технической сфер (деятельности) сознания.

Диалогическое общение, согласно концепции В.С. Библера, предполагает расщепление логического движения на две антиномические ветви: на рассудочную логику и логику интуиции, что, на наш взгляд, можно рассмотреть как диалог сознания и латентного бессознательного (терминология заимствована у З. Фрейда).

Таким образом, процесс психического развития человека мы можем охарактеризовать как постоянное взаимодействие смысловой и операционально-технической сторон осуществляемой деятельности (сознания), где одна из них является стимулом развития второй. Однако такой процесс оказывается возможным лишь в случае, если смысловая сфера сознания субъекта оказывается достаточно развитой, что позволяет ему ориентироваться на запросы собственного «я» в процессе диалога. В противном же случае при доминировании операционально-технической стороны сознания над смысловой имеет место функционирование, подчиняющееся конкретной ситуации, практически без обращения субъекта к себе, к своему «я».

Ситуация же преодоления внутренними субъективными факторами внешних ситуативных факторов или условий (но не наоборот!) может считаться развивающей личностью.

Изначальное развитие этой двойственности (начиная с трех лет) в процессе их параллельного становления, обеспечивая их постоянное взаимодействие, ведет к гармоничному развитию личности, определяемому нами как равномерное развитие выделенных сфер сознания.

Этот процесс очень хорошо смоделирован в школе диалога культур (В.С. Библер) и в школе развивающего обучения (В.В. Давыдов, Г.Г. и Е.Е. Кравцовы), где дети имеют возможность реализовывать свои личностные и интеллектуальные качества, постоянно перенося акцент с одного плана деятельности на другой, что соответствует взаимодействию двух выделенных сфер сознания.

Эти две мотивационные составляющие, одна из которых направлена на достижение рациональной и конкретной цели, а другая, направленная на актуализацию развивающихся и определенных лишь интуитивно, в общих чертах, потребностей субъекта, представляют собой единое целое. В реальной жизни человека они тесно переплетены друг с другом,

а взаимодействие их между собой следует рассматривать как проблему соотношения разных «деятельностей сознания», т. е. как одну из основных проблем психологии, по определению Л.С. Выготского [6].

Можно предположить, что понимание условности речи, ее символических форм является одновременно условием и следствием взаимодействия указанных сфер сознания, обеспечивающих определенный уровень общего психического развития детей.

Подтверждение высказанной мысли мы можем найти в работах А.Ф. Лосева. Так, согласно его определению, «термин “символ” этимологически связан с греч. “соединяю, сталкиваю, сравниваю”. Уже эта этимология указывает на соединение двух планов действительности, на то, что символ представляет собой арену встречи известных конструкций сознания с тем или иным возможным предметом этого сознания» [6, с. 10].

Диалогическая природа сознания человека, на наш взгляд, может быть рассмотрена в качестве объяснительного принципа для описания условий, обеспечивающих и стимулирующих указанную «встречу» (и соединение) при определенном характере взаимоотношений указанных сфер сознания.

Если конкретность мышления можно определить как однозначную и постоянную связь выделенных сфер сознания, то понимание условности, переносного смысла, т. е. символических форм речи, можно, на наш взгляд, увязать с разнообразными и различными по своему характеру взаимоотношениями между ними. Однако немаловажным условием для формирования этих особенностей мышления, видимо, является степень зрелости каждой из сфер сознания. Но это требует дополнительного исследования проблемы.

Теоретическое обоснование проблемы можно сформулировать, опираясь на положения концепции А.Ф. Лосева о развитии символа в сознании человека [7, 8]. «Как идеальная конструкция вещи символ в скрытой форме содержит в себе все идеальные проявления вещи и создает перспективу для ее бесконечного развертывания в мысли, перехода от обобщенно-смысловой характеристики предмета к его отдельным предметным единичностям. Символ является, таким образом, не просто знаком тех или иных предметов, но он заключает в себе обобщенный принцип дальнейшего развертывания свернутого в нем смыслового содержания» [8, с. 10].

Из сказанного становится понятной обнаруженная нами взаимосвязь между пониманием детьми условности речи и уровнем их общего психического развития, заключающаяся, видимо, в реализации «обобщенного принципа дальнейшего развертывания свернутого в нем смыслового содержания».

Именно на этом принципе, на наш взгляд, строятся различные развивающие технологии обучения, предоставляющие возможности

одновременной активации смысловой и операционально-технической деятельности, что соответствует процессу взаимодействия соответствующих сфер сознания.

В отличие от них всевозможные методы пассивного усвоения предполагают лишь «доведение до сведения» определенных знаний, что позволяет «усвоить» их лишь в качестве некоторой информации, практически безотносительно к имеющемуся опыту.

Итак, понимание условности, переносного смысла, согласно полученным данным [8], служит показателем уровня умственного развития детей, выявляя то, насколько глубоко тот или иной ребенок проникает в суть, в смысл сказанного, прочитанного, с одной стороны, и как бы порождая механизм этого развития – с другой.

Как показывают предварительные исследования, процесс освоения детьми условности речи в соответствующем возрасте способствует расширению возможностей их сознания. Поэтому при развитии у детей понимания условности речи чрезвычайно важен используемый метод развития. Дети должны не просто заучить содержание метафорических выражений – для них важен сам процесс их освоения, когда выбор осуществляется по желанию из большого числа предъявленных метафор, так как именно в нем развивается потребность детей в анализе и осмыслении речи. Следует учесть, что способность и потребность в осмыслении любой реальности, являясь более общим качеством, проявляется не только в отношении речи.

Оптимальной формой решения такой задачи может являться попытка поиска детьми сходных по смыслу выражений (метафор, пословиц), самостоятельный подбор их к басням, но ни в коем случае не заучивание готовых «верных» решений. А наиболее благоприятным возрастом для этого, на наш взгляд, является старший дошкольный и младший школьный возраст, когда развитие обеих сфер сознания уже, как правило, достигло должного уровня.

С этой целью нами был разработан метод коррекционной работы при работе с метафорами, пословицами и баснями, когда ребенок должен отыскивать две сходные по смыслу метафоры (пословицы) из трех предъявленных или же подбирать сходные по смыслу пословицы к басне. Такой подход позволяет, прежде всего, определить, понятен ли ребенку смысл басни уже в дошкольном или младшем школьном возрасте, поскольку выявить иным путем практически невозможно, а также активировать смысловую сферу ребенка.

#### Список литературы

1. Арсеньев, А.С. Философские основания понимания личности / А.С. Арсеньев. – М., 2001.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1986.
3. Библер, В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М., 1975.

4. Библер, В.С. Самостоянье человека / В.С. Библер. – Кемерово, 1993.
5. Выготский, Л.С. Психика, сознание, бессознательное: собрание сочинений. Т. 1 / Л.С. Выготский. – М., 1982. – С. 132-148.
6. Выготский, Л.С. Проблема доминантных реакций / Л.С. Выготский. – Л., 1926. – С. 100-123.
7. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф / А.Ф. Лосев. – М., 1982.
8. Лосев, А.Ф. Символ / А.Ф. Лосев // Философская энциклопедия. – Т. 5. – С. 10-11.
9. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т.Н. Овчинникова. – М., 2004.
10. Овчинникова, Т.Н. Развивающийся человек в меняющемся мире / Т.Н. Овчинникова // Психотерапия. – 2013. – №4. – С. 63-70.
11. Овчинникова, Т.Н. Истоки криминального поведения в современной России / Т.Н. Овчинникова // Психотерапия. – 2014. – №3. – С. 95-100.

## **О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ОРГАНИЗАТОРОВ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Оганян Т.Б.**

*Ростовский государственный экономический университет  
Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону*

В системе высшего профессионального образования в последнее десятилетие реализуется направление подготовки «Организация работы с молодежью». В настоящее время сохраняется актуальность подготовки кадров для осуществления государственной молодежной политики. Это обосновывается необходимостью развития в современных условиях исторического сознания молодежи, ее потребностью в духовном самоопределении, изменением способов самоутверждения молодых поколений, обновлением агентов и институтов социализации молодежи, от развития и реализации творческого потенциала которой зависит направленность и результативность межпоколенного взаимодействия и дальнейшая судьба общества в целом.

Психологическая готовность организаторов работы с молодежью к профессиональной деятельности предполагает мотивационную, личностную, процессуальную теоретическую и практическую готовность.

Обоснование актуальности данного направления подготовки является основой для формирования мотивационной компетенции как базы обеспечения мотивационной готовности к профессиональной деятельности претендентов на освоение образовательной профессиональной программы по организации работы с молодежью, которая выражается в устойчивом интересе к будущей профессиональной деятельности, понимании ее сущности и социальной значимости, видении и планировании собственной карьерной стратегии в ней.

Характеристика профессиональной деятельности в федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» свидетельствует о наличии в ней существенной психологической составляющей. Психологический аспект находит отражение в области, объекте, видах профессиональной деятельности, общих и профессиональных компетенциях. В их формулировках имеют место такие психологические термины, как коммуникация, взаимодействие, интересы, адаптация, конфликт, самооценка, кооперация, коллектив.

Так, область профессиональной деятельности среди прочих сфер решения комплексных задач по реализации молодежной политики включает коммуникации и взаимодействие с различными структурами, молодежными объединениями, работодателями. Среди объектов профессиональной деятельности бакалавров по направлению имеют место свойства и состояния молодежи, ее межличностные и групповые взаимодействия, которые требуют специального психологического знания [1, с. 3].

Необходимость психологической подготовки заложена в различных видах профессиональной деятельности по данному направлению:

- организационно-управленческой через участие в выявлении проблем в молодежной среде и выработке их организационного решения в области занятости, трудоустройства, предпринимательства, досуга, быта и взаимодействие с объединениями и организациями, представляющими интересы молодежи [1, с. 4];

- производственной и социально-технологической через участие в социально-психологической адаптации молодых людей в организации, в регулировании конфликтов молодежи с внешней средой;

- социально-проектной через участие в разработке и внедрении проектов и программ по проблемам детей, подростков и молодежи [1, с. 5].

Психологические аспекты указанных видов профессиональной деятельности свидетельствуют о психологической составляющей профессиональных, управленческих, проектных компетенций, входящих в группу профессиональных компетенций по направлению подготовки «Организация работы с молодежью».

Психологическая направленность образования находит прямое отражение в целом ряде общекультурных компетенций, связанных с умением осуществлять профессиональную самооценку (ОК-6); осознанием необходимости и способности к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию в течение всей жизни (ОК-9); готовностью к кооперации с коллегами, к работе в коллективе (ОК-12); способностью ясно и аргументированно формулировать свои мысли в устной и письменной формах, в том числе на иностранном языке (ОК-15) [1, с. 6-7].

Содержание психологической составляющей по рассматриваемому направлению подготовки может быть заложено в комплексе следующих дисциплин базовой (обязательной) и вариативной (профильной), устанавливаемой вузом, частей: психологические основы работы с молодежью, теория коллективных действий, психология развития, психология управления. Компетентностный подход к профессиональной подготовке требует согласования методических действий преподавателей дисциплин, направленных на формирование одноименных компетенций.

Психологическая подготовка организаторов работы с молодежью к профессиональной деятельности содержит несколько векторов направленности: на себя и на объект профессиональной деятельности.

Первый вектор обеспечивает личностную готовность. Он указывает на непосредственную принадлежность студентов к той возрастной категории, на которую направлена область их будущей профессиональной деятельности, и предполагает проекцию будущими выпускниками психологических знаний и техник на себя в плане их личностного и профессионального самосовершенствования, возможной самоорганизации трудоустройства, предпринимательства, досуга, быта и взаимодействия с объединениями и организациями, представляющими их интересы. Другими словами, имеет место обретение студентами умений и опыта применения психологического знания для определения и решения своих проблем, в том числе в плане самоконтроля, адекватной самооценки, преодоления комплексов неуверенности в себе, скованности при коммуникации и взаимодействии и т. д. Психологическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности в первом векторе обеспечивается в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности. В этом векторе достаточно эффективными являются самоанализ продуктов деятельности, участие в тренинговых практиках по выбору позиции и дистанции взаимодействия, публичные выступления перед малыми и большими группами, обеспечение ситуаций переживания успеха в учебной, исследовательской, организационно-творческой деятельности и т. д.

Второй вектор обеспечивает процессуальную (теоретическую и практическую) готовность организаторов работы с молодежью к профессиональной деятельности. Он указывает на овладение приведенными выше общекультурными и профессиональными компетенциями с целью осуществления профессиональных функций по диагностике и оценке положения молодых людей в обществе, их продвижения на основе пересечения и согласования личных, общественных и государственных интересов; проектирования, внедрения и сопровождения молодежных проектов; консультирования молодых людей и молодежных организаций; развития активности, лидерства и самоуправления разных категорий молодых людей. Психологическая

готовность к осуществлению профессиональной деятельности во втором векторе обеспечивается как в процессе аудиторной деятельности (на лекциях, семинарских, практических занятиях); так и в процессе внеаудиторной деятельности (консультациях, научно-практических конференциях, в студенческих педагогических отрядах, в процессе волонтерской деятельности и других организационных практик). Особая роль в обеспечении практической готовности отводится производственной практике.

#### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040700 Организация работы с молодежью: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 декабря 2009 г. №773.

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКЛИНИКИ**

*Олейникова Я.А.*

*Брестский государственный университет*

*имени А.С. Пушкина*

*Республика Беларусь, г. Брест*

Медицинская профессия предъявляет к работнику требования, связанные с эмоциональными перегрузками, частыми стрессовыми ситуациями и дефицитом времени, необходимостью принимать решения при ограниченном объеме информации, с высокой частотой и интенсивностью межличностного взаимодействия. Вместе тем эффективность практической деятельности медицинского работника во многом зависит от того, насколько профессионально специалист организует взаимодействие с пациентами, их родственниками ближайшим окружением и, конечно же, с коллегами.

Априори считается, что между медицинскими работниками должны быть отношения, основанные на взаимном уважении друг к другу, взаимопонимании на базе субординации и четкого выполнения своих профессиональных обязанностей. Позитивный социально-психологический климат в медицинском коллективе способствует формированию у каждого медицинского работника чувства удовлетворенности от участия в совместной деятельности, повышается эффективность труда. Медицинский коллектив – это тесное содружество людей, объединенных общим стремлением, связанным с охраной здоровья людей и помощью больному человеку. Его главная задача – обеспечить максимальную полезность лечебно-профилактических мероприятий [1].

Проблема изучения межличностных отношений в трудовом коллективе имеет большое практическое значение, так как межличностные отношения в условиях коллективной деятельности влияют на поведение людей, и психологический аспект в этой области все больше утверждает себя. Данную проблему рассматривали ученые Л.Н. Лежепекова, В.Д. Менделевич, В.А. Тальшенков и др. [2–4].

Исследование межличностных отношений медицинских работников проводилось на базе учреждений здравоохранения поликлинического типа. Выборка исследования составила 36 человек из медицинских сестер поликлиник.

Для проведения исследования были подобраны следующие методики: методика «Опросник коммуникативной толерантности» В.В. Бойко, методика «Определение индекса групповой сплоченности» Сисора, методика «Опросник межличностных отношений» А.А. Рукавишникова.

Данные, полученные по методике В.В. Бойко, показали, что высокий уровень толерантности выявлен только у 8 респондентов (22% от выборки в целом), что свидетельствует об их умении эффективно строить отношения в коллективе, не создавать конфликты, относиться с терпимостью к окружающим. Результат выше среднего был выявлен у 72% (26 человек) респондентов, что свидетельствует о наличии незначительных проблем в построении взаимоотношений у данных респондентов в коллективе.

Анализ результатов по отдельным параметрам методики свидетельствует о том, что респонденты данной выборки не всегда умеют или хотят понимать или принимать индивидуальные особенности других людей, скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров. Они могут проявлять категоричность в оценках людей, а воспринимая их поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, рассматривают в качестве эталона самого себя. Часть респондентов характеризует стремление переделать, перевоспитать партнера по общению, они не умеют прощать другому его ошибки и неловкость, непреднамеренно причиненные им неприятности. Вместе с тем респонденты данной выборки хорошо приспосабливаются к характерам, привычкам или притязаниям других людей. Таким образом, при общих средних значениях толерантности по отдельным показателям у медицинских сестер значения свидетельствуют о наличии определенных трудностей в процессе взаимодействия внутри коллектива.

Представим анализ данных методики «Опросник межличностных отношений» А.А. Рукавишникова, с помощью которой выявлялись типичные способы отношения респондентов к окружающим людям с учетом трех составляющих данных отношений: включения, контроля и аффекта.

Результаты для шкалы «Включение». У 52% респондентов выявлены низкие значения показателя Ie, который трактуется как проявление интереса к другим людям. Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты не чувствуют себя хорошо среди людей и будут склонны их избегать, у них имеются значительные проблемы в установлении контакта с другими людьми. Высокие значения данного показателя были выявлены у 47% респондентов. Такой результат предполагает наличие у респондентов стремления принимать окружающих, желание быть интересными для других, принадлежать к различным социальным группам, быть как можно больше и чаще среди людей. У них существует потребность включения, то есть желание нравиться, привлекать внимание, интерес. Показатель проявления интереса других людей к субъекту (Iw) характеризуется высокими значениями у 19% респондентов. Эти лица будут прикладывать все усилия, чтобы окружающие нуждались в их обществе. Они считают себя понятыми, когда ими кто-либо интересуется. Низкие значения по данному аспекту было выявлено у 44% опрошенных, что свидетельствует о том, что данных респондентов не характеризует склонность устанавливать близкие отношения с окружающими, стремление получить их одобрение и принятие. Они имеют тенденцию общаться с небольшим кругом людей, что может создавать у них определенные проблемы при построении взаимодействия внутри коллектива.

Результаты для шкалы «Контроль». Низкий уровень по показателю Se выявлен у 63% респондентов, что свидетельствует о склонности избегать принимать решения и брать на себя ответственность, нежелании быть лидерами в коллективе, руководить. Высокий уровень показателя Se зафиксирован у 22% респондентов, которых характеризует стремление брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью, контролировать и влиять на остальных, брать в свои руки руководство; они также стремятся решать, что и как будет делаться. Высокий уровень показателя Sw выявлен у 13% респондентов, которых отличает наличие потребности в зависимости, они колеблются при принятии решений, предпочитают, когда их контролируют и принимают решения вместо них. У трети респондентов по данному показателю зафиксированы низкие значения: они решительны, независимы, не приемлют контроля над собой.

Результаты для шкалы «Аффект». У большинства респондентов по показателю Ae значения низкие: они редко завязывают близкие личные отношения, очень осторожны при выборе партнеров, доверяют только очень узкому кругу людей. Противоположными качествами – общительностью, открытостью для общения и личных отношений – обладают 14% респондентов. У 30% респондентов выявлен средний уровень выраженности данного показателя. Значения показателя Aw

у большинства респондентов находятся на низком уровне, что свидетельствует об осторожности в выборе партнеров, трудностях в установлении близких отношений.

Анализ результатов по методике А.А. Рукавишникова с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (расчет проводился автоматически) позволил выявить связь некоторых показателей: Ie и Ce, Ae и Ce, характер связи – отрицательный, а также Ie и Ae, Ie и Cw, характер связи – положительный. Охарактеризуем выявленные связи между показателями.

При росте у респондентов стремления принимать окружающих и быть принятыми ими, стремления принадлежать к различным социальным группам, быть как можно больше и чаще среди людей (Ie) можно фиксировать: снижение желания брать на себя ответственность, контролировать и влиять на остальных, стремления решать, что и как будет делаться (Ce),  $r_s = -0,451$  при  $p \leq 0,01$ ; рост потребности в зависимости, контроле, колебаний при принятии решений и переносе ответственности за принятие решений на других (Cw),  $r_s = 0,347$  при  $p \leq 0,05$ ; рост общительности, открытости для общения и личных отношений, готовности рисковать в выборе партнеров по общению (Ae),  $r_s = 0,505$  при  $p \leq 0,01$ . При снижении у респондентов стремления завязывать близкие личные отношения с окружающими, повышении осторожности при выборе партнеров, снижении доверия к людям (Ae) может наблюдаться рост стремления брать на себя ответственность, контролировать и влиять на окружающих (Ce),  $r_s = -0,354$  при  $p \leq 0,01$ .

Показатели Ie методики А.А. Рукавишникова связан с показателем общего уровня коммуникативной толерантности и показателями 1-го и 4-го блоков методики В.В. Бойко, характер связи во всех случаях – отрицательный. Таким образом, при росте у респондентов стремления принимать окружающих и быть принятыми ими, стремления принадлежать к различным социальным группам и быть как можно больше и чаще среди людей (Ie) можно фиксировать: снижение общего уровня коммуникативной толерантности у респондентов данной выборки,  $r_s = -0,346$  при  $p \leq 0,05$ ; рост неприятия или непонимания индивидуальных особенностей других людей,  $r_s = -0,401$  при  $p \leq 0,05$ ; рост категоричности/консервативности в оценках людей, снижение гибкости и широты кругозора,  $r_s = -0,343$  при  $p \leq 0,05$ .

Указанные взаимосвязи показателей следует учитывать при организации целенаправленного взаимодействия с медицинским персоналом. Отношения с коллегами у респондентов данной выборки не являются оптимальными, что предполагает принятие мер, направленных на их гармонизацию и создание благоприятного социально-психологического климата.

#### Список литературы

1. Конечный, Р. Психология в медицине / Р. Конечный, М. Боухал. – М.: Авиценум, 1974. – 408 с.
2. Лежепекова, Л.Н. Психогигиена и психопрофилактика в работе практического врача / Л.Н. Лежепекова. – Л., 1982. – 420 с.
3. Менделевич, В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.
4. Ташлыков, В.А. Психология лечебного процесса / В.А. Ташлыков. – М.: Феникс, 1999. – 362 с.

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ**

**Откеева М.А.**

**Шишкина О.В.**

*Школа с углубленным изучением французского языка №1286*

*Межрегиональный открытый социальный институт*

*Российская Федерация, г. Москва, Йошкар-Ола*

В последние годы появилась тенденция научного рассмотрения проблем организации образовательной среды в учебных учреждениях, также появилось большое количество статей по данной проблеме. Однако до сих пор нет единого мнения о структуре образовательной среды и ее основных компонентах.

Понятие «образовательная среда» в настоящее время стало часто применяться в теории и практике образования. Однако данное понятие не имеет однозначной трактовки. Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении [5].

Проблема психологической безопасности изучается сравнительно недавно – впервые термин был введен И.Н. Панариным в 1995 г. [1], хотя в последнее десятилетие появился целый пласт исследовательских работ, посвященных данной теме, но проблема по-прежнему остается малоизученной. Так, открытым остается вопрос о понимании природы психологической безопасности. Есть мнение, согласно которому психологическая безопасность является производной образовательной среды и может меняться в зависимости от внешних условий [2]. Тогда психологическая безопасность относится, скорее, к организации учебного процесса и понимается как психологическое состояние, решающую роль в формировании которого играет восприятие внешних факторов и окружающей среды. Однако существует иное понимание природы

психологической безопасности: как устойчивой черты личности, являющейся ее внутренним ресурсом и связанной с ее защищенностью [1]. Тогда психологическая безопасность становится личностным образованием, связанным с внутренними особенностями.

В этом случае развитие внутренних ресурсов и обогащение личностных навыков приведет к развитию психологической защищенности. Ощущение психологического насилия возникает в ситуациях общения [1]. Поэтому ключевыми для чувства безопасности являются навыки, необходимые для успешной коммуникации: саморегуляция, коммуникативные навыки, навыки рефлексии. Развитие перечисленных навыков у школьников способствует преодолению сложностей в общении (с одноклассниками, педагогами и родителями), благодаря чему у школьников появится новый внутренний ресурс, связанный с чувством защищенности.

Исследование взаимосвязи уровня удовлетворенности образовательным процессом и психологического состояния безопасности у младших школьников и их родителей связано с изучением значения коммуникативных навыков для повышения чувства психологической безопасности.

Теоретическая значимость исследования связана с изучением связей чувства психологической безопасности с коммуникативными навыками, благодаря чему яснее откроется вопрос о природе психологической безопасности: является ли она состоянием, зависящим от внешних условий, и организацией учебного процесса, или психологическая безопасность связана с внутренними ресурсами личности.

Практическая значимость связана с организацией психологической безопасности в образовательных учреждениях. Воспитание психологически здоровой личности, которая смогла бы справиться с информационными, социальными угрозами, становится все более важной задачей, поставленной государством и обществом, и ее реализация выпадает на образовательные учреждения. Отсутствие психологического насилия в детстве является важнейшим фактором для развития здоровой личности, так как оно имеет необратимые последствия для образования невротиков и комплексов. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении является необходимым условием образования, а стимулирование психологической защищенности в школах способствует формированию здорового общества.

Исследование проходило на базе государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школа с углубленным изучением французского языка №1286». В исследовании принимали участие два класса: учащиеся 4-х классов в экспериментальной и контрольной группе с сентября по октябрь 2014 года. В экспериментальной группе принимали участие 24 школьника в возрасте

от 9 до 11 лет и их родители. В контрольной группе участвовали 25 школьников в возрасте от 9 до 11 лет и их родители.

Исследование проходило в 3 этапа. На первом этапе участники экспериментальной и контрольной групп проходили тестирование и собеседование по ряду диагностических методик для определения уровня удовлетворенности образовательным процессом детьми, родители учащихся и школьники заполнили анкеты для оценки безопасности образовательной среды [1]. Для оценки удовлетворенности родителей качеством образования детей нами также была использована анкета «Удовлетворенность родителей качеством образования», разработанная Оршанским районным отделом образования. В экспериментальной группе прошел курс релаксационных занятий для учащихся, направленных на получение знаний по практической и теоретической психологии; учащиеся также обучались регулировать свое эмоциональное состояние с помощью аутогенных тренировок, обучались навыкам коммуникации. Курс состоит из 16 занятий по 45 минут [4]. После прохождения курса занятий в обоих классах был проведен второй диагностический срез с использованием тех же методик для учащихся и их родителей.

Мы использовали анкету «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы», разработанную И.А. Баевой [1]. Анкета заполнялась школьниками в групповой форме. Родители учащихся заполняли анкету в домашних условиях. Анкета состоит из 3 категорий вопросов, где необходимо оценить свое отношение к различным аспектам школы. Показатель отношения к образовательной среде мы рассматриваем с позиции единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, таким образом усредняем его по трем субшкалам.

Для диагностики удовлетворенности образовательной средой со школьниками была проведена методика Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой [3]. Методика состоит из 4 блоков, в каждом от 5 до 10 вопросов, в сумме 30 вопросов. Исследование проходило в индивидуальной беседе с каждым испытуемым с обсуждением вопросов.

Для изучения удовлетворенности родителей качеством образования детей в школе нами была использована анкета «Удовлетворенность родителей качеством образования». Анкета состоит из 10 вопросов, касающихся различных составляющих школьной жизни.

Основу курса релаксационных занятий мы взяли из книги В.И. Панова (2007) [4]. Нами была произведена небольшая адаптация курса под специфику участников исследования (ученики 4-го класса). Всего было проведено 16 занятий по 45 минут с выполнением домашних заданий. Занятия проходили 2 раза в неделю, и весь курс был пройден за 2 месяца. Занятия проходили в группах по 25 человек в разных формах: решение задач на рефлексию проходило индивидуально, при обсуждении

ключевых понятий работа принимала групповую форму, а во время тренировки навыков общения школьники объединялись парами. В начале и середине каждого занятия проходила двигательная разминка.

Основной целью данного тренинга является развитие способностей школьников «к пониманию людей и сотрудничеству с ними, к самоопределению и свободному осмысленному действию, к пониманию себя и развитию своих способностей, прежде всего в учебной деятельности» [4].

Занятия направлены на решение следующих задач: самопознание личности через понимание эмоций, особенно в учебно-профессиональной сфере, обучение навыкам рефлексии как осознания своих наличествующих в данный момент психических состояний и умение проанализировать вызывающие их причины; формирование коммуникативных навыков благодаря преодолению эгоцентрической познавательной позиции в конфликте; обучение навыкам саморегуляции в аутогенной тренировке; получение первичных знаний о психологических процессах, психологических состояниях и особенностях их протекания, какие особенности их протекания на разных возрастных этапах развития человека. Мы познакомили учащихся с понятиями, нужными для самопознания личности школьников, среди них: понятие аутогенной тренировки, «Я-концепции», тестировании, понятия психических состояний, понимание процессов стресса и конфликта и т. д.

Проведение учебных занятий по саморегуляции и коммуникации повлияло на некоторые компоненты психологической безопасности и удовлетворенности образовательной средой. Интересным оказался характер связи: среди учащихся в экспериментальной группе была показана положительная динамика по методике «Удовлетворенность образовательным процессом» Н.В. Калининой и М.И. Лукьяновой, а также по шкале «Уровень психологической защищенности» И.А. Баевой. Корреляционный анализ продемонстрировал несогласованность методик, измеряющих удовлетворенность образовательной средой. По-видимому, это связано с тем, что методики измеряют различные ее аспекты.

Связи между характеристиками психологической безопасности и удовлетворенностью образовательной средой неоднозначны, отчего вопрос об их соотношении становится интереснее. Данные учащихся показывают прямую связь между шкалой «Психологическая защищенность» со шкалами «Отношение к образовательной среде» и «Удовлетворенность образовательной средой» (по И.А. Баевой). Однако в данных родителей наблюдается обратная зависимость: между шкалами «Психологическая защищенность» и «Отношение к образовательной среде» (по И.А. Баевой). Эти шкалы имеют значимую отрицательную корреляцию. Также корреляционный анализ показал наличие связей

между параметрами «Удовлетворенность образовательной средой» и «Отношение к образовательной среде».

Поскольку в компоненте психологической безопасности и удовлетворенности образовательным процессом существенную роль играют личностные образования, серия тренировочных занятий оказала влияние на изменение некоторых компонентов.

На основе нашего исследования мы сделали следующие выводы: методики, изучающие удовлетворенность образовательным процессом, показали несогласованность данных; обнаружены прямые связи между параметрами психологической безопасности и удовлетворенности образовательным процессом у учащихся; обнаружены обратные связи между параметрами психологической безопасности и удовлетворенности образовательным процессом у родителей; обнаружена положительная связь между параметрами отношения к образовательной среде и удовлетворенностью образовательным процессом; тренировка навыков саморегуляции и общения повлияла на рост параметров психологической защищенности и удовлетворенности образовательным процессом учеников и вызвала снижение параметров психологической защищенности у родителей.

#### Список литературы

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 36 с.
2. Беляева, Т.Б. Педагогический стиль руководства как фактор образовательной среды, влияющий на психологическую безопасность младшего школьника / Т.Б. Беляева, И.П. Беляева // Вестник НГУ. – 2012. – №70. – С. 42-49.
3. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 208 с.
4. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Пакеева В.В.***

*Поволжский государственный технологический университет  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

В современном мире все чаще усиливается внимание к вопросу качества образования на всех его уровнях. Задачи, поставленные перед системой образования, это в первую очередь обеспечение качества

образования, его повышение, преодоление негативных тенденций снижение уровня качества отечественного образования. Проблемы качества являются одним из важнейших и приоритетных направлений в развитии современного образования. Особенно важны эти вопросы для системы высшего образования, что вызвано тенденциями реформирования отечественной высшей школы, также и включением России в Болонский процесс. Существует несколько подходов к постановке и решению проблем качества образования. Кроме этого при всем их многообразии можно выделить основной в этой сфере: от трактовки качества как набора критериев, по которым его можно измерять и контролировать, к пониманию качества как основы развития, совершенствования образовательной системы. Научное обоснование и практическая реализация решения задач в целом это преимущество, вернее, управленцев и педагогов. Но вряд ли эта работа может быть успешной без учета психологических факторов.

Назовем основные «точки соприкосновения» психологии с вопросами обеспечения качества образования. Психология личности и потребностей человека связана с данной проблематикой, так как общее определение понятия качества применительно к товарам и услугам и дается как указание на совокупность свойств, обуславливающих способность этого товара или услуги удовлетворять общественные или личные потребности. Определение условий эффективной работы систем обеспечения качества в любой организации, в частности в образовательном учреждении, тесно связаны с вопросами, которыми занимаются организационная, социальная и психология управления. Оптимизация самого образовательного процесса относится к педагогической психологии.

Повышение качества образования можно рассматривать в широком и узком контексте. Первый включает любые инновации, направленные на улучшения образования – от использования новых методических приемов или оснащения новым оборудованием до широкомасштабного реформирования. Второй, более узкий контекст связан с выделением работ по повышению качества образования в самостоятельную управленческую задачу и созданием организационного механизма ее решения – системы обеспечения качества [3].

Проанализируем подробнее основные направления психологической поддержки, которая важна в рамках становления и работы системы обеспечения качества в вузе.

Само определение качества раскрывается через характеристики, которые обеспечивают соответствие товара или услуги личным или общественным потребностям. При этом к общественным потребностям правомерно отнести требования, зафиксированные в виде разного рода стандартов и нормативных документов, например, ГОСы, лицензионные и аттестационные нормативы и т. п.

Спецификой образовательных услуг является чрезвычайная сложность формализованного описания его качества, причем применительно как к процессу, так и к результату образования [2]. Эта сложность, в свою очередь, определяется рядом факторов.

Во-первых, круг потребителей образовательных услуг весьма широк и не вполне четко определен, он включает и самих студентов, и их потенциальных работодателей, и их родителей, которые часто прямо или косвенно финансируют получение образования, а также преподавателей, которые работают со студентами во время всех лет обучения. Следует учесть и тот факт, что в качестве образования заинтересованы не только потребители, но и «производители» данного вида услуг (к которым с полным правом можно отнести и студентов). Кроме этого, в число заинтересованных сторон нужно включить также преподавателей, учебно-вспомогательный персонал и администрацию вузов.

Во-вторых, образование влияет на различные сферы жизни человека: становится основой профессионального роста, отмечает ценностно-смысловую и мотивационную сферы личности, их социализацию. Потребности, связанные с образованием, соответствуют его длительным жизненным планам и перспективам. Трудность изучения потребностей в образовании определяется не только шириной их связей с различными сторонами жизни человека. Как и любые потребности, они единично могут быть полностью осознаны самим индивидом. Это связано с тем, что потребность отражает объективное состояние нужды в чем-либо, а это может не только не совпадать с осознаваемыми желаниями, целями, стремлениями индивида, но и противоречить им.

Сложности изучения и самопонимания потребности в образовании включают проблему, которую необходимо решать, в том числе в рамках работы системы обеспечения качества. Причем ее решение включает в себя две взаимосвязанные подзадачи:

- изучение представлений об особенностях качественного образования индивидов, вовлеченных в образовательный процесс или заинтересованных в его результатах, которые отражают осознаваемые ими аспекты потребностей в образовании;

- создание условий, способствующих осознанию потребностей в образовании во всей их многозначности и связи с различными сторонами жизни, а также различными аспектами жизненного пути личности.

Для решения вышеуказанных задач могут использоваться методы, основанные на письменном или устном взаимодействии: различные варианты опроса, психосемантические и проективные методики, активные формы групповой работы. Приведем некоторые примеры данных методов.

1. Методики построения семантических пространств, включающих понятие «качественное образование» или понятия, отражающие более

частные аспекты проблемы: «хороший преподаватель», «успешный выпускник» и т. п. В том числе:

1) Прямое установление ассоциативных связей с изучаемым понятием. Например, самостоятельное завершение фразы: «Высшее образование является качественным, если оно...»;

2) Оценка по шкале соответствия изучаемому понятию перечня характеристик, отражающих различные результативные или процессуальные аспекты образования (например: «проведение на базе вуза научных конференций», «наличие доступной учебной литературы», «использование рейтинговой системы оценки знаний студентов», «желание студентов учиться и работать по данной специальности» и т. д.);

3) Семантический дифференциал со стандартным набором шкал.

Характеристики, с которыми устанавливаются семантические связи, могут задаваться на основе анализа проблемы теми, кто организует данную работу, или выявляться с помощью различных форм интервьюирования.

2. Индивидуальное интервью. Для выявления представлений о качестве образования может применяться как «обычное» полуструктурированное, так и репертуарное интервью. Например: «успешный студент», «неуспешный студент», «типичный студент», «профессиональный преподаватель», «непрофессиональный преподаватель», «типичный преподаватель» и т. п. Для выявления конструкторов могут применяться традиционные в репертуарном интервью техники: пирамиды, лестницы.

3. Фокус-групповое интервью. Оно может проводиться с представителями различных заинтересованных сторон: работодателями, профессионалами в данной специальности, студентами, преподавателями, представителями администрации вуза и др.

Кроме этого, выяснение мнений различных заинтересованных сторон, в первую очередь студентов, преподавателей и сотрудников, о качестве образовательного процесса посредством прямых опросов является необходимым элементом в работе внутривузовской системы обеспечения качества. Основными способами проведения прямых опросов являются анкетирование и интервьюирование. Необходимо дать возможность каждому представителю группы заинтересованных лиц поучаствовать в опросе. В этом случае подчеркивается ценность мнения каждого, кто вовлечен в образовательный процесс. Не менее важной является и возможность в ходе опроса информировать респондентов и вовлекать их в широкое взаимодействие, направленное на повышение качества образования.

Отметим некоторые психологические требования к проведению указанных опросных методов (анкетирования, фокус-групп и

индивидуальных бесед) в рамках работы внутривузовской системы обеспечения качества.

Анкетирование позволяет вовлекать в опрос большие группы респондентов, получая сопоставимую информацию, которую можно обрабатывать с применением методов статистического анализа. Каждая анкета отражает мнение отдельного респондента – тем самым возможно учесть поляризацию мнений. Анкетирование можно применять для изучения мнений относительно больших групп респондентов, представляющих какую-либо из заинтересованных сторон: студентов, преподавателей, сотрудников вуза, работодателей и т. п. Анонимность и массовость опроса позволяет респондентам давать как положительные, так и отрицательные оценки. Проведение анкетирования не требует специальной подготовки. При составлении анкеты требуются специальные знания и умения, касающиеся данного метода. Со студентами анкетирование удобнее всего проводить после занятий, для этого необходимо выделить специальное место и время. Преподавателей, сотрудников и представителей профессиональной сферы обычно проще опрашивать, распространяя анкеты с указанием способа возврата – какому-либо уполномоченному лицу либо по почте.

Фокус-групповое интервью позволяет более качественно обсуждать намеченные проблемы, выходить за рамки вопросов, которые наметили организаторы, фиксировать проблемные области, а также фокусироваться на поиске путей усовершенствования образовательного процесса. Хотя проведение фокус-группы не требует в обязательном порядке затрат на подготовку материалов, желательно использовать при ее проведении видео- или аудиозаписывающую аппаратуру. Необходимо определенное время и место для проведения обсуждения. Необходимо использование средств фиксации мнений во время проведения интервью – ватманов или доски. Как подготовка, так и проведение фокус-группы требует от ведущего специальных знаний и умений в области социальной психологии, групповой динамики, ведения интервью и дискуссий. Фокус-групповые интервью наиболее оправдано проводить в студенческих группах после обработки результатов анкетирования – это позволяет дополнить и уточнить уже имеющуюся информацию. Именно фокус-групповые интервью особенно необходимы для решения задач поиска путей изменений, информирования, поддержания уверенности в значимости проблем качества и формирования культуры качества в вузе.

Индивидуальные беседы могут проводиться как в полустандартизованной, так и в свободной форме. Данная форма опроса требует наибольших затрат времени от организаторов, а также позволяет изучать индивидуальные мнения, не связанные жесткими рамками письменного опроса. Особенно эффективны индивидуальные беседы с преподавателями, в которых обсуждаются результаты анкетного опроса

студентов о качестве преподавания отдельных дисциплин. Одной из главных задач проведения индивидуальной беседы в этом случае будет являться информирование преподавателя о мнениях студентов с одновременной возможностью уточнить и конкретизировать выявленные проблемы, сопоставить разные точки зрения, найти пути оптимизации учебного процесса, например анкетирования «Преподаватель – глазами студентов». Проведение индивидуальной беседы также требует специальной, в том числе психологической, подготовки ведущего, места и времени. Так же, как и в групповом интервью, желательное применение аудиозаписывающего устройства [1].

В заключение отметим, что прямые опросы должны являться важной составной частью работы внутривузовской системы обеспечения качества. Их проведение требует компетентности в области использования опросных методов и некоторых организационных ресурсов. Однако эффекты от проведения прямых опросов не сводятся к одному лишь получению обратной связи. Качественное образование – результат совместных усилий многих заинтересованных сторон: студентов, преподавателей, сотрудников и администрации вуза, профессиональной сферы. И эффективные результаты на пути повышения качества невозможно достигать, если отсутствует согласованность мнений, позиций и усилий всех заинтересованных сторон. А прийти к согласию, выработать общие подходы невозможно без диалога, без открытого и заинтересованного обсуждения проблем качества образования и поиска путей их решения. Прямой опрос, реализуемый в рамках системы обеспечения качества, – одна из форм организации такого диалога.

#### Список литературы

1. Гнатышина, Е.А. Модель управления качеством компетентностной подготовки педагога профессионального обучения / Е.А. Гнатышина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – №3. – С. 7-11.
2. Попов, Л.В. Московский университет, качество образования и рейтинги ведущих университетов мира / Л.В. Попов // Вестник Московского университета. – 2009. – №1. – С. 91-106. – (Серия «Педагогическое образование»).
3. Факторович, А.А. Субъектно-педагогический менеджмент качества образовательного процесса в вузе / А.А. Факторович // Педагогика. – 2008. – №10. – С. 54-61.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТА СТУДЕНТА

*Пакева В.В.*

*Поволжский государственный технологический университет  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

В отечественной психологии проблема взрослости впервые была поставлена в 1928 году Н.Н. Рыбниковым, который назвал новый раздел возрастной психологии, изучающий зрелую личность, «акмеологией». Акмеология – раздел возрастной психологии, изучающий зрелую личность. Андрагогика – наука, изучающая закономерности обучения взрослых; студенческий возраст – переходный от юности к взрослости (зрелости).

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно – в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева.

Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – взрослости, основано на социально-психологическом подходе.

Характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения (социально-психологическое):

- высокий образовательный уровень;
- высокая познавательная мотивация;
- наивысшая социальная активность;
- гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости;
- период интенсивной социализации человека;
- период развития высших психических функций (восприятие, память, мышление, речь), становление всей интеллектуальной системы и личности в целом.

Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью. Юность – чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка.

В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по

отношению к себе («Кто я?», «Каким я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отработывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. В юности молодой человек расширяет диапазон добра и зла до предельных границ и испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, неизменного злого. Юность стремится прочувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, падении и возрождении – во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека. Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспевания, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям [1].

Л.С. Выготский, не рассматривавший специально психологию юношеского возраста, впервые не включил его в детские возрасты, четко разграничив детство от взрослости. «Возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное звено в детском развитии» представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность – ранняя взрослость (18–25 лет).

Понятие взрослости и критерии достижения взрослости следующие:

- новый характер развития, теперь в меньшей степени связанный с физическим ростом и быстрым когнитивным совершенствованием;
- способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности;
- преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других;
- некоторые черты характера (твердость, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать и др.);
- социальные и культурные ориентиры (роли, отношения и т. д.) для определения успешности и своевременности развития во взрослости.

Понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны. Зрелость – это самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности; это период взрослости, когда может осуществиться тенденция к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Древние греки называли этот возраст и состояние духа «акме», что означает «вершина», высшая ступень, цветущая пора.

И.С. Кон отмечал, что «возрастные категории во многих, если не во всех языках первоначально обозначали не столько хронологический, сколько социальный статус, общественное положение». Уровень развития

индивида данного хронологического возраста определяет его общественное положение, характер деятельности, социальные роли.

Периодизация жизненного пути личности, начиная с юности, перестает совпадать с возрастной и становится личностной.

Рассмотрим психологические новообразования студенческого возраста:

1. Изменения в интеллектуальной сфере: умение видеть проблему, самостоятельно формулировать проблему, анализировать проблемную ситуацию; развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску.

Студенческий возраст как период «сложного структурирования интеллекта» чувствителен к обучающим воздействиям проблемного характера, что определяет возникновение психических новообразований интеллектуального порядка. Возникновение психических новообразований студенческого возраста обусловлено в решающей мере средовыми влияниями, в том числе проблемной организацией учебной деятельности студента.

2. Изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни.

3. Возникает проблема выбора жизненных ценностей: развитие рефлексии (самопознание в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями; критическая переоценка ранее сложившихся ценностей и смысла жизни); смысл жизни; появление жизненных планов, установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

4. Развитие самопознания (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности, самооценка, самоуважение).

За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности.

Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности, восприятия, памяти, мышления, внимания, уровня владения определенным кругом логических операций, так как человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки; наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности, легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности,

инициативность, мужество, находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакций и т. д.) [2].

Характеристики психики:

- наименьшие величины латентного периода реакций на простые сенсорные, комбинированные и словесные сигналы;
- оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов;
- наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков;
- наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач.

Нравственная сфера:

- усиливаются сознательные мотивы поведения;
- укрепляются целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой;
- повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Социальная сфера:

- период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др.
- начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи.

В заключение отметим, что студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. Это центральный период становления характера и интеллекта.

#### Список литературы

1. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

## **ВИКТИМНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ**

*Пилипчук А.Н.*

*Барановичский государственный университет  
Республика Беларусь, г. Барановичи*

Одной из самых важных профессий в системе «человек – человек» является профессия педагога дошкольных учреждений образования, и требования к данной профессии, соответственно, одни из самых высоких, поскольку педагог оказывает непосредственное психолого-педагогическое воздействие на личность обучаемых и воспитуемых, приводя к формированию у них комплекса личностных качеств и определенной модели поведения.

Исследования ученых свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте формируется самооценка личности, происходит освоение правил нравственного поведения [5]. Кроме того, в силу низкого уровня критичности, неразвитости абстрактного мышления, рефлексии дошкольники склонны интроецировать все суждения воспитателя относительно своей личности или подражать модели поведения значимого взрослого. То есть дошкольный период отличается повышенной уязвимостью в отношении психологически травмирующих воздействий со стороны взрослых.

Среди профессиональных деформаций, которые негативно сказываются на качестве профессиональной деятельности воспитателя и характере общения с детьми, первое место занимает синдром эмоционального выгорания.

Синдром эмоционального выгорания – это состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее как результат хронического напряжения (дистресса) на работе [6].

Изучением синдрома эмоционального выгорания занимались такие ученые, как Дж. Фрейденберг [2], Г. Селье [6], К. Маслач [2], Т.В. Форманюк [7], В.В. Бойко [1], Н.Е. Водопьянова [2] и др.

На основе работ данных ученых можно выделить следующие наиболее существенные, на наш взгляд, признаки синдрома эмоционального выгорания педагогов дошкольных учреждений:

- ограничение социальных контактов (сведение к минимуму общения с дошкольниками в группе детского сада и с педагогическим коллективом);
- личностное отдаление (повышение раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения с дошкольниками);

- расширение сферы экономии эмоций (отсутствие эмпатии к дошкольникам, проявление безразличия);
- редукция профессиональных обязанностей (формальное выполнение роли воспитателя, отсутствие проявления интереса к личности дошкольников);
- интеллектуальная пассивность (падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем).

Очевидно, что взаимодействие воспитателей, страдающих синдромом эмоционального выгорания, с дошкольниками характеризуется эмоциональной напряженностью, конфликтностью и не несет в себе развивающего потенциала.

Анализ личностных факторов возникновения у педагогов дошкольных учреждений образования синдрома эмоционального выгорания позволил нам сделать вывод о том, что данный синдром может быть обусловлен виктимностью педагогов, их виктимным поведением.

Согласно И.Г. Малкиной-Пых, виктимность – это достаточно устойчивое личностное качество, склонность индивида становиться жертвой внешних обстоятельств и активности социального окружения [3]. Педагогам, обладающим виктимностью, свойственны такие личностные качества, как доверчивость, личностная незрелость, тревожность, нерешительность, конфликтность, неосмотрительность и т. д.

М.А. Одинцова отмечает, что виктимное поведение имеет несколько модификаций: аутовиктимное (добровольно идентифицируют себя с жертвой), гипервиктимное (присваивают общие характеристики виктимных и аутовиктимных, проявляют агрессивность) и собственно виктимное (социум навязывает роль жертвы) [4].

Проанализируем, каким образом каждый из указанных типов виктимного поведения может провоцировать возникновение социальных факторов синдрома эмоционального выгорания.

Виктимные педагоги, находящиеся в социальной роли жертвы, глубоко переживают свое аутсайдерство, возникшее еще в детском возрасте. В педагогическом коллективе они занимают позицию пассивных, ведомых, зависимых индивидов. Они часто вынуждены выполнять поручения, которые не входят в сферу их компетенций, выполнять объем заданий, не соответствующих их физиологическим и временным возможностям, их мнение не считается значимым в коллективе и часто игнорируется, они не воспринимаются как интересные собеседники, часто становятся объектом унижения, замещения агрессии. Таким образом, виктимное поведение провоцирует переживание педагогами эмоционального стресса на работе, а также ряд социальных факторов, обуславливающих развитие синдрома эмоционального выгорания: профессиональная перегрузка при низкой моральной оценке их труда,

психологически неблагоприятный для виктимных педагогов микроклимат, переживание несправедливости со стороны руководства.

К тому же педагогу с виктимным поведением свойственно погружаться в свои страдания и всячески их демонстрировать. С помощью манипуляций стремятся привлечь внимание и поддержку от окружения.

Аутовиктимные педагоги идентифицируют себя с жертвой, что позволяет им манипулировать коллегами. В коллективе они настойчиво требуют к себе внимания, ведут себя беспомощно, инфантильно. Для них характерны иждивенческие тенденции и паразитические взгляды в отношении своих коллег. Таким образом, аутовиктимное поведение провоцирует ряд социальных факторов, обуславливающих эмоциональное выгорание: увеличивается число конфликтов на работе и дома, ухудшается качество выполнения работы.

Гипервиктимные педагоги склонны к постоянным жалобам, обвинениям и самообвинениям. Такие люди считают, что жизнь к ним несправедлива. Социальный мир кажется им враждебным, они чувствуют себя одинокими и ненужными. Вследствие этого они пытаются дистанцироваться в общении с воспитанниками, исключить доверительное общение с ними. Агрессивно требуют помощи со стороны коллег. Отмеченные характеристики гипертимных педагогов становятся причиной педагогических конфликтов. На основе этого мы можем выделить следующие социальные факторы эмоционального выгорания: увеличение числа межличностных конфликтов, проявление агрессии в отношении коллег, заниженная самооценка своих потенциальных способностей.

Таким образом, виктимность педагога дошкольных учреждений образования может провоцировать возникновение социальных факторов, детерминирующих синдром эмоционального выгорания.

#### Список литературы

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Филин, 1996. – 472 с.
2. Водопьянова, Н. Синдром выгорания / Н. Водопьянова, Е. Старченко. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Малкина-Пых, И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2006. – 1008 с.
4. Одинцова, М.А. Психологические особенности виктимной личности / М.А. Одинцова // Вопросы психологии. – 2012. – №3. – С. 59-67.
5. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
6. Селезнев, А.А. Педагогическая психология здоровья / А.А. Селезнев. – Барановичи: РИО БарГУ, 2011. – 112 с.
7. Форманюк, Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57-64.

## СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ О КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

*Пиркина В.Г.*

*Лицей №28 г. Йошкар-Олы*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

В настоящее время люди сталкиваются с многочисленными трудными жизненными ситуациями. Они возникают на протяжении всего жизненного пути, в разных сферах деятельности человека. Современный человек подвергается воздействию самых разных социальных, межличностных, экономических, национальных, экологических, техногенных стрессовых факторов, которые можно отнести к критическим ситуациям.

Среди авторов, занимавшихся изучением критических ситуаций, можно назвать Л.А. Александрову, Б.С. Братусь, Л.Ф. Бурлачук, Ф.Е. Василюка, Е.Е. Данилову, К. Муздыбаева, А.М. Столяренко, М. Тышкову и др.

Наиболее подходящим для нас определением критической ситуации является определение А.М. Столяренко: «Критическая ситуация возникает в случае, когда перед человеком стоят объективные и психологические трудности, обязывающие его к полному напряжению сил и наилучшему использованию личных возможностей для достижения успеха и обеспечения безопасности».

Нами был проведен сравнительный анализ представлений о критических ситуациях студентов с экстернальным и интернальным уровнем субъективного контроля. Эмпирическую выборку составили 54 студента 3-го курса института педагогики и психологии Марийского государственного университета. В ходе исследования использовалась авторская анкета «Представления о критических ситуациях» и методика «Уровень субъективного контроля (УСК)», адаптированная Е.Ф. Бажиной, С.А. Голынкиной, А.М. Эткингом.

Субъективным контролем называется склонность человека брать на себя или возлагать на других людей ответственность за то, что с ними происходит. Сравнительный анализ представлений студентов о критической ситуации с разным локусом контроля проводился по следующим критериям:

1. Первым критерием явилось определение студентами критической ситуации.

Среди студентов с экстернальным локусом контроля большинство респондентов (67%) определяют критическую ситуацию как неожиданно возникающую ситуацию, в которой трудно найти выход. Также 31%

опрошенных студентов с экстермальным локусом определяют критическую ситуацию как ту, которая заставляет человека переживать и чувствовать себя некомфортно. Редкими были ответы, что критическая ситуация это ситуация, когда трудно принять решение, которая сопровождается сильными эмоциональными переживаниями.

Среди респондентов с интернальным локусом контроля 59% определяют критическую ситуацию как безысходную ситуацию, ставящую человека в экстремальные условия, когда личность испытывает негативные эмоциональные переживания. 27% опрошенных определяют критическую ситуацию как ситуацию, когда у человека нет времени для решения проблемы, и он находится в состоянии стресса. Более редкими были ответы, в которых критическую ситуацию определяют как трудную ситуацию, когда человек ведет себя импульсивно, которая сопровождается выбросом адреналина (у 13% респондентов).

Итак, особенностями определений студентов критических ситуаций в зависимости от их личностных особенностей является следующее: студенты с экстермальным локусом контроля больше внимание уделяют неразрешимости ситуаций, которые называют критическими; респонденты с интернальным локусом контроля – эмоциональной стороне переживания критических ситуаций.

2. Следующий критерий анализа – переживания, которые вызывает критическая ситуация.

Вне зависимости от локуса контроля респонденты чаще всего называли отрицательные эмоциональные переживания. Так, 57% студентов с экстермальным уровнем субъективного контроля называли страх, 34% – волнение и тревожность, 21% опрошенных к переживаниям отнесли стресс.

По мнению большинства студентов с интернальным локусом контроля, во время переживания критических ситуаций возникает стресс (63% студентов). 44% к переживаниям относят волнение, около 32% респондентов называли панику. Также они называли торможение, неизбежность, страх, грусть, апатию.

Итак, можно отметить, что переживания критических ситуаций у студентов носят отрицательный характер. У респондентов с интернальным уровнем субъективного контроля, в отличие от экстернального, переживания критических ситуаций более дифференцированные.

3. Третий критерий анализа – насколько часто респонденты сталкиваются с критическими ситуациями.

79% студентов с экстернальным типом личности довольно редко сталкиваются с критическими ситуациями. 13% студентов сталкиваются с критическими ситуациями несколько раз в месяц. Лишь 3% опрошенных сталкиваются с критическими ситуациями каждую неделю. Некоторые

опрошенные отметили, что они крайне редко сталкиваются с критическими ситуациями, так как они контролируют события и успешно их разрешают.

Примерно 43% респондентов с интернальным типом личности сталкиваются с критическими ситуациями каждую неделю, 19% студентов сталкиваются с критическими ситуациями несколько раз в месяц. 31% опрошенных сталкиваются с критическими ситуациями несколько раз в год. 6% студентов сталкиваются с критическими ситуациями каждый день.

Итак, большинство респондентов с экстернальным локусом контроля достаточно редко сталкиваются с критическими ситуациями, в то время как большинство опрошенных с интернальным уровнем субъективного контроля сталкиваются с критическими ситуациями довольно часто.

4. Последним критерием анализа представлений о критических ситуациях было влияние их преодоления на развитие личности.

Как респонденты с экстернальным локусом контроля, так и студенты с интернальным локусом контроля отмечают положительное влияние критических ситуаций на личность. Приведем наиболее интересные примеры: «Критические ситуации приводят к устойчивости в стрессовых ситуациях, трудных жизненных ситуациях»; «Критические ситуации оказали следующее влияние на личность: повысилась уверенность, самооценка, толерантность»; «После переживания критических ситуаций я стала сильнее и выносливее, внимательнее к близким людям».

Итак, в ходе эмпирического исследования нами были выявлены некоторые отличительные особенности представлений о критических ситуациях респондентов в зависимости от их личностных характеристик.

Для студентов с экстернальным уровнем контроля характерно: определение критической ситуации как неожиданно возникающей ситуации, в которой трудно найти выход; переживания, которые вызывают критические ситуации: страх, волнение, тревожность и стресс; большинство респондентов достаточно редко сталкиваются с критическими ситуациями. Эти особенности вполне объяснимы тем, что обладатели экстернального локуса контроля склонны видеть причину во внешних обстоятельствах и действиях других людей, имеют привычку перекладывать ответственность на окружающих и обстоятельства.

Для студентов с интернальным уровнем контроля характерно: определение критической ситуации как безысходной ситуации, ставящей человека в экстремальные условия, когда личность испытывает негативные эмоциональные переживания; переживания, которые вызывает критическая ситуация, достаточно разнообразны и дифференцированы: стресс, волнение, паника, торможение, неизбежность, страх, грусть, апатия; большинство опрошенных сталкиваются с критическими ситуациями довольно часто. Это связано с такими

особенностями интерналов, как самостоятельность в принятии решений, принятие на себя ответственности за свои поступки.

Таким образом, представление о критических ситуациях связано с личностными особенностями, а именно – уровнем субъективного контроля. Студенты с экстернальным локусом контроля достаточно редко сталкиваются с критическими ситуациями, переживания менее дифференцированы. Студенты с интернальным локусом контроля часто сталкиваются с критическими ситуациями, переживания критических ситуаций более дифференцированы.

## **ПРОБЛЕМА КОМПЬЮТЕРНОЙ АДДИКЦИИ КАК ТЕМАТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ, РОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

*Плаксин А.Н.*

*Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского  
Российская Федерация, г. Ярославль*

Понятие «компьютерная зависимость» появилось в 1990 г. Специалисты относят подобный вид зависимости к специфической эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами [2, с. 12]. Согласно структуре, предложенной А.Е. Войскунским, зависимость от компьютера входит в разновидность интернетаддикций наряду с информационной перегрузкой, компульсивным применением Интернета, зависимостью от киберотношений и зависимостью от киберсекса. На наш взгляд, интернетаддикция наоборот должна быть включена в разновидность компьютерных аддикций наряду с зависимостью от компьютерных игр и зависимостью от работы с компьютером. Зависимость от Интернета, как и зависимость от компьютерных игр, является составляющей зависимости от компьютера в целом, т. е. от потребности взаимодействия с данным устройством в игровой, рабочей или исследовательской формах.

В наше время термин «компьютерная зависимость» все еще не признан многими учеными, занимающимися проблемами психических расстройств, однако сам феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером стал очевиден и приобретает все больший размах. Однако психологи и психиатры до сих пор спорят, каких людей считать зависимыми, а каких – нет. Если брать за критерий время, проведенное за компьютером, тогда всех программистов, за редким исключением, придется признать зависимыми. Но это не совсем так. В отличие от действительно зависимых людей у программистов нет патологического стремления постоянно работать на компьютере. Просто

по работе им приходится это делать. Поэтому психологи пришли к выводу, что зависимый от компьютера человек – прежде всего, тот, кто проводит слишком много времени за компьютером не по делу и при этом осознанно (или неосознанно) вредит своему здоровью.

Компьютерная аддикция определяется как невозможность совладать с желанием насытиться новой информацией. Данный тип зависимости сопровождается деформацией личности, утратой социального статуса и собственной «Я-концепции», ухудшение эмоционального самочувствия, агрессивностью и замкнутостью. Зависимость (аддикция) начинается там, где возникает замещение удовлетворения реальных потребностей новой сверхценной потребностью к доступу в виртуальное пространство, позволяющему в иллюзорно-виртуальном ключе избегать проблем, реализовать свои фантазии, компенсировать дефицит общения и так далее (Л.О. Пережогин, Н.В. Вострокнутов, 2009).

Компьютерная зависимость является одной из разновидностей аддитивного поведения и характеризуется стремлением уйти от повседневности методом трансформации собственного эмоционально-психического настроения. В этот момент человеком не только отбрасываются насущные заботы на задний план, но и затормаживается работа его психики, а чаще совсем прекращается индивидуально-личностное развитие. Таким образом, люди уходят от решения различных проблем в своей жизни [5, с. 62].

Психологи выделяют следующие симптомы психологической зависимости от компьютера:

- хорошее самочувствие или эйфория за компьютером;
- нежелание отвлечься от работы или игры за компьютером;
- раздражение при вынужденном отвлечении;
- неспособность спланировать окончание сеанса работы или игры с компьютером;
- расходование больших денег на обеспечение постоянного обновления программного обеспечения (в том числе игр) и апгрейд компьютера;
- забывание о домашних делах, служебных обязанностях, учебе, встречах и договоренностях в ходе работы или игры на компьютере;
- пренебрежение собственным здоровьем, гигиеной и сном в пользу проведения большого количества времени за компьютером;
- человек предпочитает есть перед монитором;
- обсуждение компьютерной тематики со всеми мало-мальски сведущими в этой области людьми.

Существует четыре стадии развития компьютерной аддикции:

1. Стадия легкой увлеченности. Она выражается в эйфории, проявлении удовольствия и других положительных эмоций, стремлении к их повторной актуализации.

2. Стадия увлеченности. Она характеризуется в сформированности новой потребности – систематическом желании играть в компьютерные игры.

3. Стадия зависимости. Она развивается в одной из двух форм: социализированной и индивидуализированной. Игровая мотивация в первом случае носит соревновательный характер. Поддержание контакта с социумом сфокусировано в основном на игровых фанатах. У лиц с индивидуализированной формой зависимости взаимодействие с окружающим миром нарушено значительно сильнее, потребность в игре у них эквивалентна базовым физиологическим потребностям.

4. Стадия привязанности. Она выражается в угасании игровой активности – человек держит дистанцию с компьютером, однако полностью оторваться от компьютерных игр не может. Эта стадия самая длительная. Она может сохраняться всю жизнь. Вместе с тем, чем сильнее спад игровой активности, тем меньше времени потребуется на ее угасание.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно заключить, что существуют по меньшей мере два принципиально различных подхода к решению вопроса о влиянии компьютера на личность.

С одной стороны, работа с компьютером способствует развитию и преобразованию деятельности человека за счет возникновения новых навыков, операций и способов выполнения действий, новых целевых и мотивационно-смысловых структур, новых форм опосредования и новых видов деятельности (С. Бодкер, И.Г. Белавина, Н.А. Садовская, В.Д. Горский, С.А. Шапкин, Е.Е. Лысенко и др.).

С другой стороны, при патологической поглощенности виртуальным миром отмечается значительное количество негативных последствий: стрессы, компьютерофобия, сужение круга интересов, некоммуникабельность. Ряд авторов (К. Янг, Д. Гринфилд, К. Сурратт, О.В. Доронина, О.К. Тихомирова, А.О. Прохоров, А.Е. Сerezкина, А.Н. Моховиков, Л.П. Гурьева, А.Е. Войскунский и др.) считает, что частые сеансы компьютерной игры способствуют выработыванию привычки к виртуальному миру, вследствие чего человек может неадекватно воспринимать мир реальный.

Зависимые от компьютера чаще испытывают дистресс как минимум в одном из пяти сфер: социальной, профессиональной, учебной, финансовой или физической. Проблемы всегда возникают как следствие зависимости от компьютера и пренебрежения различными аспектами жизни взамен на виртуальную реальность. Согласно гипотезе Griffiths (1996) развитие компьютерной зависимости может быть обусловлено разными факторами: процессом печатания, средой коммуникации, отсутствием межличностного общения, чрезмерным интересом к

порнографическим сайтам, социальной активностью в сети (чаты, компьютерные игры) [6, с. 34].

В.А. Лоскутова (2000) считает, что развитию компьютерной аддикции могут содействовать биологические (например, индивидуальный способ реагирования), психологические (личностные особенности, психотравмы) и социальные (семейные и внесемейные взаимоотношения) факторы [7, с. 28].

Имеют место доказательства в пользу наследственной склонности к развитию аддиктивного поведения [1, 2, 6]. Возможно, одной из причин аддиктивного расстройства является своеобразный обмен серотонина и других нейромедиаторов. Существует гипотеза о механизме «сценарного подражания», согласно которой человек (в основном бессознательно) выбирает ту или другую модель поведения по образу и подобию какой-либо значимой личности из своего детского окружения.

Факторы риска психологической зависимости можно условно разделить на три группы (А.Е. Личко, В.С. Битенский):

- биологические факторы (обусловлены особенностями организма);
- социальные факторы (обусловлены влиянием общества);
- психологические факторы (обусловлены складом характера и отношений).

1. Биологические факторы. Различные исследования показывают, что среди зависимых людей отмечается более высокий уровень аффективных, с преобладанием депрессии, и обсессивно-компульсивных расстройств (Kraut et al., 1998; Shapira et al., 2000). Корейские исследователи обнаружили у старших школьников с интернет-аддикцией более частую депрессию с повышенным риском суицида (Kim et al., 2005). Американский исследователь S. Carlan (2002) выделяет следующие особенности личности интернет-зависимых лиц: депрессия, чувство одиночества, скромность, замкнутость и необщительность, что отрицательно сказывается на межличностном взаимодействии с окружающими аддикта людьми.

Л.И. Щербич делает вывод о том, что для детей-аддиктов наиболее характерны излишняя раздражительность, вспыльчивость, эмоциональная неустойчивость. Врачи считают, что постоянная игра на компьютере негативно сказывается на физическом и интеллектуальном развитии детей, вызывает депрессии и психические расстройства.

2. Социальные факторы. Риск формирования компьютерной зависимости зависит как от особенностей личности (наличие, например, таких акцентуаций, как шизоидные, неустойчивые, сензитивные и др.), так и от средовых психотравмирующих факторов. Прежде всего, к ним относятся семейные факторы риска формирования аддиктивного поведения у детей и подростков.

Нарушение эмоциональных отношений в семье оказывает негативное влияние на формирование личности подростка. В процессе общения в семье происходят согласование взаимных потребностей, восприятие и интерпретация поведения друг друга, выработка общей позиции и представлений и т. д., и именно особенности общения в семье оказывают значительное влияние на формирование и развитие личности ребенка.

По степени тяжести и психотравмирующему влиянию семейные факторы риска аддиктивного поведения располагаются следующим образом: эмоциональная депривация; потеря родителей или одного из них; жестокие отношения в семье; отсутствие эмоциональной теплоты и заинтересованности в ребенке; психологический дискомфорт, отсутствие взаимопонимания с родителями.

3. Психологические факторы. Для детей с компьютерной аддикцией характерны те же психические проявления, что и для взрослых, но только протекают они с еще большей интенсивностью. Так же, как и для взрослых, для детей и подростков характерны проблемы с общением, ощущение одиночества и низкая самооценка. Эмоциональные отношения с людьми при аддиктивном поведении постепенно все больше нарушаются. Это выражается в уменьшении общительности, в уходе от реальности, в нарастающей изоляции от других людей. Н.В. Чудова (2002) приводит следующий список черт интернет-аддикта: сложности в принятии своего физического «Я», низкая самооценка, сложности в непосредственном общении (замкнутость).

Таким образом, современные данные указывают, что компьютерные аддикты могут быть любой расы, пола, в возрасте от 18 до 55 лет, в среднем с 15-летним стажем образования. Зависимыми от компьютера оказываются больше по социальным причинам, чем интеллектуальным. Компьютерные технологии становятся все более доступными и разнообразными, поэтому вскоре такие характеристики, как возраст и образование, также утратят значение.

#### Список литературы

1. Дуденкова, Т.В. Профилактика гемблинга и интернет-зависимости в образовательной среде. Научно-методическое издание / Т.В. Дуденкова, В.В. Барцалкина, В.В. Аршинова. – М., МГППУ, 2010. – 20 с.
2. Дуденкова, Т.В. Особенности личности подростков, склонных к компьютерной зависимости / Т.В. Дуденкова // Молодые ученые – столичному образованию: материалы IX Научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего профессионального образования городского подчинения. – М.: МГППУ, 2010. – С. 28-30.
3. Коваль, Т.В. Особенности межличностных взаимодействий у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости [Электронный ресурс] / Т.В. Коваль // Психологическая наука и образование: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание (Psyedu.ru). – 2012. – №4; – URL: [www.psyedu.ru/journal/2012/4/3149.phtml](http://www.psyedu.ru/journal/2012/4/3149.phtml)

4. Коваль, Т.В. Особенности мотивационного профиля подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости / Т.В. Коваль // Российский научный журнал. – 2013. – №4 (35). – С. 230-235.

5. Коваль, Т.В. Профилактика и психолого-социальное сопровождение подростков с аддиктивными формами поведения на базе ЦПМСС / Т.В. Коваль // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М.: МГППУ, 2011. – С. 113-115.

6. Коваль, Т.В. Особенности личностной сферы подростков, склонных к компьютерной зависимости / Т.В. Коваль // Психология здоровья: спорт, профилактика, образ жизни: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2011. – С. 188-191.

7. Коваль, Т.В. Выявление особенностей подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости / Т.В. Коваль // На пороге взросления: материалы III Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: МГППУ, 2011. – С. 187-188.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСТОЯЩЕЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ. ОПЫТ ВКЛЮЧЕННОГО НАБЛЮДЕНИЯ**

*Подолшин В.Е.*

*Российская Федерация, г. Южно-Сахалинск*

Психологическое воздействие формы обучения состоит в формировании у учащегося определенной психологической адаптации, нового биоритма активности, а также в приведении его психологического времени в оптимальное состояние, соответствующее учебному режиму и ритму работы.

В современном психологическом образовании, как и в целом в образовательной системе, классические формы обучения (очная, заочная, вечерняя) дополняются новыми, основанными на применении Интернета и информационно-коммуникационных технологий. Образовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (дистанционное обучение) подчеркнута индивидуальны и построены на принципе плотного контакта учащегося с преподавателем (куратором, тьютором, инструктором). В ходе обучения эти взаимоотношения активны и в то же время обезличены и опосредованы дистанционной системой связи и конкретной организацией учебного процесса. Дистанционное обучение психологическим дисциплинам востребовано людьми с активной жизненной позицией, цель которых – профессиональный рост, а также личностное развитие, самосовершенствование и самореализация.

В основу настоящей работы положены предварительные результаты включенных наблюдений за психологическим состоянием и его изменением в ходе дистанционного обучения с целью получения второго

образования. Для более полной оценки рассматриваются учебные заведения с принципиально различающейся организацией учебного процесса: Нью-Йоркской институт фотографии (NYIP), ставший своей задачей подготовку фотографов-профессионалов, и московский Институт позитивных технологий и консалтинга (ИПТК), обеспечивающий профессиональную переподготовку по психологии. Результаты наблюдений анализируются с позиций событийной концепции психологического времени [3, с. 200].

В NYIP полностью свободное планирование учащимся всего дистанционного учебного процесса – нет даже формального деления на сессии. Так, студент Владимир Ботт пишет на сайте института: «Я около года с перерывами занимаюсь по этому курсу» [4].

Шесть зачетных тестов и фотопроектов (экзаменационные работы) готовятся учащимся самостоятельно, сдаются последовательно и по мере готовности, а затем оцениваются куратором – персональным инструктором. Персональные инструкторы сопровождают также и весь процесс обучения. При желании повысить зачетный балл допускается неоднократная и произвольная по срокам передача тестов. Срок обучения целиком определяется учащимся, но не может превышать трех лет.

В ИПТК четкий график обучения (учащийся имеет возможность в некоторой степени изменить последовательность изучаемых дисциплин и продолжительность занятий в рамках курса). Изучение учебного материала проводится самостоятельно, при необходимости – с помощью тьютора. На традиционную сессию выносятся пять-шесть экзаменов и зачетов. Экзамены проходят жестко, в строго лимитированный отрезок времени – несколько десятков вопросов за 30 минут. Передача экзаменов строго контролируется. Программы профессиональной переподготовки (второе высшее образование) рассчитаны на 2, 3 или 4-й семестры.

Рассматриваемые учебные заведения реализуют полярно различающиеся подходы к организации учебного процесса, что предопределяет существенно разное воздействие на психологическое состояние учащихся и на их восприятие психологического времени. Разная плотность насыщения учебного и отчетного (экзаменационного) времени событиями влечет различную продолжительность психологического настоящего. «Было бы тщетным пытаться определить раз и навсегда данную абсолютную длительность настоящего... настоящее всегда соотносено с каким-либо состоянием, и длительность этого события, состояния определяет “размеры” настоящего, причем в каждом конкретном ряду событий это определение специфично. Разная длительность настоящего является одной из характерных черт проявления специфики времени...» [1, с. 84-85]. Иначе говоря, ощущение настоящего

момента времени и его предстоящее завершение определяются окончанием текущего события.

Относительно свободное обучение в NYIP, отчасти похожее на очное обучение («от сессии до сессии...»), создавало иллюзорное ощущение растянутого настоящего момента. Психологически настоящий отрезок времени оценивался достаточно длинными сроками, исчисляемыми сутками и неделями. Психологическое настоящее содержало относительно немного однородных событий, к тому же не требующих быстрого и оперативного решения, включало тщательную и неторопливую работу над заданиями (обдумывание и проработку тестов, выполнение фотосъемки), давало возможность критической переоценки сделанного, свободного изучения дополнительной, не входящей в число учебной литературы и других релевантных материалов.

Плотный график занятий в ИПТК, когда в условную единицу времени приходилось много усваивать и много делать, создавал ощущения сжатого настоящего. Еще больше сжималось психологическое настоящее в предельно жестких условиях дистанционного экзамена по Интернету: вынужденно быстрый переход от одной группы тестовых вопросов к другой при постоянном контроле времени и количества допустимых ошибок сводил настоящий момент до элементарного отрезка времени, необходимого для ответа на текущий вопрос. Оценочно – не более 15–20 секунд.

Как следует из сравнения рассмотренных систем дистанционного обучения, конкретная методика и принятый график формируют референтные представления психологического настоящего времени. При быстром переходе от одной системы обучения к другой перестройка ощущения психологического времени произошла с запаздыванием. Так, в ходе включенного наблюдения первый же экзамен в ИПТК был провален из-за недостатка времени – субъективно все еще растянутое психологическое время помешало оперативному выполнению экзаменационного задания. Потребовалась корректировка настоящего на линии времени [2, с. 204], которая свелась к ее визуализации и изменению масштаба текущего момента. В результате следующие экзамены были сданы легко, с запасом времени и все, включая пересданный, на «отлично».

Для дополнительной проверки результатов наблюдений был выполнен опрос на основе малой выборки (13 испытуемых). Задавался открытый вопрос: «Какова для Вас продолжительность настоящего времени?» Опрашиваемые с опытом заочного дистанционного обучения определяли продолжительность настоящего в десятках секунд, но не более минуты. Иногда уточняли: «до окончания текущего события», понимая под текущим событием некое элементарное действие (окончание фразы, завершение действия и т. п.) Другие, когда-то получившие очное

образование и не имеющие опыта дистанционного обучения, определяли продолжительность психологического настоящего времени в несколько недель. Интересное сравнение с релятивных позиций привела З. Валентина, имеющая университетское образование: «Для Бога настоящее – это один день творения, а мы этот день оцениваем в миллионы лет».

Проведенный опрос качественно подтвердил выводы, сделанные по результатам включенного наблюдения, что позволяют рекомендовать необходимость психологической адаптации индивида к конкретному виду дистанционного учебного процесса.

#### Список литературы

1. Аскин, Я.Ф. Проблема времени. Ее философское истолкование / Я.Ф. Аскин. – М.: Мысль, 1966. – 200 с.
  2. Владислава, Н.В. Возрождающие техники NLP. Четыре уровня сложности / Н.В. Владислава. – М.: София, 2012. – 320 с.
  3. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
1. Distance Education Russia. – URL: <http://disted.ru/o-kurse>

## **ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

*Пожидаева И.Г.*

*Магнитогорский технический университет им. Г.И. Носова  
Институт педагогики, психологии и социальной работы  
Российская Федерация, г. Магнитогорск*

К началу третьего тысячелетия на одно из первых мест выходит проблема депрессивных расстройств. По этому поводу во всем мире ведутся обширные и интересные исследования. По данным Всемирной организации здравоохранения (1998 г.) депрессии подвержено от 5 до 15% всего населения земного шара. По прогнозам американских исследователей, к 2010–2030 гг. депрессия выйдет на первое место по распространенности. Профессор О.П. Вертоградова провела исследование, в котором показала, что в рамках психоневрологического диспансера депрессивные расстройства составляют 1%, при массовом обследовании на промышленном предприятии обнаружилось уже 26%, а среди обратившихся на прием к терапевту в городскую поликлинику доля таких больных составляет 68%. Депрессия настолько распространена, что ее часто называют болезнью XX века. Таким образом, данная проблема должна быть учтена при консультировании педагогов и родителей.

Современный подросток живет в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям развития. Эмоциональное неблагополучие подростка – один из объектов пристального внимания школьных психологов, педагогов, родителей. Своевременная и качественная диагностика подобного неблагополучия, адекватные коррекционные меры могут уменьшить риск возникновения нежелательных тенденций в развитии личности. Одно из ярких проявлений подобного неблагополучия – депрессивные состояния.

Объектом исследования выступают психологические особенности мальчиков и девочек в подростковом возрасте.

Предмет исследования: депрессивные состояния у подростков мальчиков и девочек.

Цель исследования: выявление уровня депрессивного состояния у подростков мальчиков и подростков девочек.

Гипотеза: депрессивные состояния подростков будут иметь различия по половому признаку.

В соответствии с целью поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретическую и научно-практическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить специфику депрессивных состояний в подростковом возрасте.

3. Выявить различия в уровне депрессивных состояний между девочками и мальчиками.

Испытуемые – 30 подростков, от 14 до 15 лет, учащиеся 8-9-х классов школы №42.

Методы исследования:

1. Эмпирические методы:

– шкала депрессии Бека;

– методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний

В.А. Жмурова;

– методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний

В. Зунга (адаптация Т.И. Балашовой).

2. Методы обработки данных:

– критерий нормальности Андерсона–Дарлингга;

– F-test;

– t-критерий Стьюдента;

– угловое преобразование Фишера (φ-критерий Фишера).

В процессе планирования исследования опирались на учебное пособие М.В. Мусийчук [5].

В ходе выявления различий в депрессивном состоянии между мальчиками подростками и девочками подростками не было получено статистически значимых различий. Но имеются статистически значимые различия по уровням депрессивного состояния, а именно, отсутствие

депрессии, состояние без депрессии и легкая депрессия. Следовательно, гипотеза о том, что депрессивные состояния у подростков будут различаться по половому признаку, частично подтверждается.

К такому выводу мы пришли на основании полученных с помощью математических метода t-критерия Стьюдента и углового преобразования Фишера (φ-критерий Фишера) данных.

Все это говорит о том, что в подростковый период (возрастная периодизация по Выготскому, где подростковый возраст от 13-14 и до 18 лет) половой аспект не влияет на психическое состояние депрессии. Из расчетов исследования видно, что для девочек более характерно возникновение депрессивных состояний, чем для мальчиков, хотя статистически значимых различий не обнаружено.

Исследуя уровни депрессивных состояний, мы выявили, что у девочек более выражена легкая и минимальная депрессия, тогда как у мальчиков депрессия в основном отсутствует. Возможно, это говорит о том, что девочки более склонны к мнительности по отношению к своему психическому состоянию, тогда как мальчики, напротив, менее склонны переживать по этому поводу. Чаще мальчики настроены против того, чтобы показывать свои чувства и переживания. Иногда мальчики просто не способны слышать голос депрессии внутри себя, поскольку с детства его заставляли «быть мужественным», «сильным», «не проявлять малейших слабостей». Да и в среде самих подростков среди мальчиков не приветствуется проявление такого состояния, как депрессия – это «проявление слабости», «ранимости». Это «грусть, тоска, слезы». Это то, что «присуще девочкам, но никак не будущим мужчинам».

Девочкам же «позволено» проявлять свои эмоции в полной мере и никто их за это не осудит. Только вот о последствиях таких установок тревожно думать. Не самые радужные прогнозы ждут наших мальчиков. К чему может привести постоянное подавление своих эмоций, тем более таких, которые при постоянном их прессинге не имеют своего естественного выхода и пагубно воздействуют на организм? Все это запускает неадекватные реакции организма начиная с невинных психосоматических болезней, таких как частые простудные заболевания, и заканчивая инфарктами, инсультами, девиациями в поведении. Такова цена расплаты за невежественное отношение к своим состояниям, чувствам и эмоциям в угоду общественным стереотипам о поведении полов. Не правда ли глупо? Что, в конце концов, и подтверждает наша статистика, показывая нам то, что мужчины живут меньше женщин почти на 10 лет! Умирают раньше только потому, что им вовремя не объяснили, что при депрессии слезы, апатия, упадок настроения, чувство тревоги, отчаяния, снижение самооценки, как для мальчиков, так и для девочек, – это здоровое и нормальное явление организма, и стыдиться тут нечего. Что оба пола могут и имеют полное право проявлять весь спектр эмоций,

а те, в свою очередь, не делятся на женские и мужские. Здесь я вижу самую прямую связь между начальными установками по отношению к своим внутренним состояниям/переживаниям и дальнейшими проблемами со здоровьем.

В итоге, хотелось бы снова подчеркнуть, что при выявлении уровня депрессивных состояний у подростков оказалось, что в основном депрессивные состояния отсутствуют как в группе девочек, так и группе мальчиков, но для девочек более свойственен уровень легкой и минимальной депрессии, тогда как для мальчиков характерно практически ее полное отсутствие.

#### Список литературы

1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – СПб.: Питер, 2007.
2. Большая медицинская энциклопедия / под ред. Б.В. Петровского. – 3-е изд. – М., 2004.
3. Волкова, Е. О специфике взаимодействия с тревожными детьми / Е. Волкова // Дошкольное воспитание. – 2005. – №10. – С. 39-45.
4. Кравцова, А.М. Полная энциклопедия воспитания. Все, что следует знать родителям о детях / А.М. Кравцова. – М.: АСТ, 2009.
5. Мусийчук, М.В. Методологические основы психологии / М.В. Мусийчук. – М.: Флинта, 2013. – 108 с.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2007.
7. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Воронеж, 2008.
8. Психические состояния депрессий и их проявления. – URL: <http://www.neopsychology.ru/neopss-742-1.html>

## **СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОМ САДУ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Полякова Г.М.*

*Детский сад комбинированного вида №2 «Рябинка»  
Российская Федерация, п. Приволжский*

*Детство невозможно без наивности,  
непосредственности и впечатлительности наших детей,  
так же как невозможно без игры, без сказки.*

*В. А. Сухомлинский*

Развитие образования – неотъемлемая часть стратегии общенационального развития, начинается с уровня дошкольного образования, нацеленного в соответствии с федеральным

государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утвержденном приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 на полноценное проживание ребенком всех этапов дошкольного детства (младенческого, раннего и дошкольного), обогащение (амплификацию) детского развития [1]. Одной из сформулированных стандартом задач является, в том числе, и создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, со взрослыми и с миром [1].

В настоящее время в педагогическом обществе широко обсуждается проблема согласования образования с ценностями возраста, особой субкультурой дошкольного детства, необходимостью сохранения уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, пониманием детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий, значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к школьной жизни.

Детство является социокультурным явлением и должно рассматриваться с позиции ценностей возраста, неразрывно связанными с психофизиологическими особенностями детей:

- 1) сказочно-мифическое мировосприятие с образным мышлением и восприятием;
- 2) повышенная двигательная активность с постоянной потребностью в движениях;
- 3) особая восприимчивость и впечатлительность ребенка со взаимосвязью эмоциональной и сенсорной сфер;
- 4) детская непосредственность, наивность, особая доверчивость с доминированием эмоций в познании окружающего, его восприятии и общении с людьми;
- 5) природная эмоциональность, открытость миру с недостаточным развитием произвольности всех психических процессов, самоконтроля, преобладанием эмоциональной регуляции деятельности над произвольной.

Дошкольное детство относится не столько к адаптивному типу жизнедеятельности, сколько к решающему периоду становления фундаментальных ведущих образований личности, обладает чувствительностью к формированию базовых основ личности, достижению оптимального уровня их развития [2].

Осознание возрастных ценностей дошкольного детства требует от педагогов умения выстраивать образовательный процесс с оптимальным обогащением и развитием всех видов субъективного опыта ребенка – с определением новых соответствующих форм деятельности и творчества,

которые должны послужить источником совместных переживаний, сохранением индивидуальности каждого ребенка в детском сообществе; определением границ собственной активности ребенка, полностью определяемой им самим, и активности, стимулируемой педагогом.

Специфика психологической коррекции в дошкольном возрасте также должна определяться особенностями развития и реагирования детской психики. На выбор метода, формулировку цели и задач, прогнозирование результата коррекционного воздействия должны оказывать влияние темп и ритм психического созревания, комплексный характер детской психики, индивидуально-топологические и психофизиологические особенности детей дошкольного возраста.

Процесс общения психолога с ребенком всегда предполагает взаимодействие. Главная задача психолога при построении взаимодействия с ребенком – создание атмосферы безопасности и комфорта, достижение которой обеспечивается принятием ребенка и уважением к нему как личности, объективностью и аутентичностью психолога, проявлением им эмпатии [3].

В психологической практике часто используется такой вербальный способ психологической коррекции в детском возрасте, как метод историй, одним из вариантов которого является сказкотерапия.

Сказкотерапия – интегративная деятельность, в которой действия воображаемой ситуации связаны с реальным общением, направленным на активность, самостоятельность, творчество, регулирование ребенком собственных эмоциональных состояний.

Любая деятельность способствует возникновению личностных новообразований по мере того, как человек становится ее членом. Освоение позиции «Я» в сказкотерапии позволяет личности реагировать на предлагаемой ситуации собственный негативный опыт и уточнять значения средств языковой выразительности в языке жестов, мимике, поз, движений [4].

Значение сказки велико и прежде всего для ребенка дошкольного возраста. В настоящее время в психолого-педагогической литературе остается актуальным вопрос о значении восприятия и переживания сказки для психического развития ребенка, становления его личности, раскрытия творческого потенциала. Связано это с появлением новых возможностей работы со сказкой, которые открываются для исследователей, педагогов и психологов не только как культурологический феномен, но и как феномен психологический, как форма духовного опыта человечества.

Любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, побуждает к деятельности и даже лечит. Сказочные образы эмоционально насыщены, красочны, необычны и в то же время просты и доступны для детского понимания. Именно поэтому сказки и их персонажи являются для ребенка одним из главных

источников познания действительности (событий, образа поведения, характера людей). Именно в сказочной форме ребенок сталкивается со сложными явлениями и чувствами: любовью и ненавистью, гневом и состраданием, изменой и коварством [5].

В подтверждении этого можно привести высказывание педагога и психолога Б. Беттельгейма, который выдвинул интересную идею о важной роли волшебных сказок в формировании личности ребенка: «Детям для снятия чувства тоски и страха совершенно необходимы полного драматического эффекта сказки, которые обычно рассказывают бабушки. Детская современная литература, которая стремится вытеснить старые сказки, лишает ребенка чего-то важного, так как из ее подслащенных книг начисто вытравлены понятия о ненависти, ревности, смерти и т. п. Малыш нуждается в трагических переживаниях, а ему подсовывают мелкие чувства».

Восприятие сказки дошкольниками становится специфической деятельностью, обладающей невероятно притягательной силой и позволяющей детям свободно мечтать и фантазировать.

Сказка служит для ребенка посредником между внутренним миром и особой реальностью, которая раздвигает рамки обычной жизни, сталкивает ребенка со сложными явлениями и чувствами и в доступной форме способствует постижению взрослого мира переживаний. В силу развитого механизма идентификации происходит эмоциональное объединение ребенка с другим человеком, персонажем и присвоение его образцов.

Ребенок сравнивает себя со сказочным героем, что позволяет ему почувствовать и понять то, что он не одинок в своих проблемах и переживаниях. Посредством сказочных образов ребенку предлагаются образцы поведения в разных ситуациях, пути решения возникающих конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя. отождествляя себя с положительным героем, дошкольник усваивает правильные моральные нормы и ценности, учится различать добро и зло.

В своей работе я использую методику сказкотерапии, предложенной О.А. Шороховой. Развитие личности дошкольника, по мнению автора, происходит в гармонии и согласовании с успешным овладением грамотной и связной речью.

Работа по ее системе ведется по нескольким направлениям, которые между собой логически связаны и осуществляются в комплексе.

№ п/п	Направления деятельности	Реализация направлений деятельности
1	Активность	Удовлетворение потребности детей в эмоциональной разрядке; активизация образной лексики и положительных эмоциональных проявлений; самовыражение в активном действии
2	Самостоятельность	Ориентировка в средствах языковой выразительности, проблемных ситуациях сказки, в ритме и динамике музыкальных образов; поиск лучших способов самовыражения в речи и движении; обоснование собственной точки зрения в речи-доказательстве
3	Творчество	Словесное фантазирование по музыкальной композиции; подражание взрослому в эмоциональном действии и выразительном слове; совместное составление словесных описаний по восприятию пантомимических этюдов, темпоритма, музыкальной композиции
4	Эмоциональность	Децентрация (понимание эмоций других); замещение «неэффективного» стиля поведения на продуктивный; эмоциональное заражение образами сказки; адекватное эмоциональное отреагирование собственного негативного опыта в действии, ритме и слове
5	Произвольность	Динамическое равновесие исполняемых движений и речевых сообщений в игре-драматизации; полноценное проживание состояний сказочных героев в проблемных ситуациях; понимание значений образных выражений; оценка собственных и чужих устных сообщений и эмоциональных поступков
6	Связная речь	Творческие импровизации по сюжету; продолжение фраз взрослого; словесные рассуждения относительно динамики музыкальных композиций; исполнение пантомимических этюдов, ритмизация сказочных образов

Данная программа по сказкотерапии представляет собой синтез современных методов развития речи и личности дошкольника, таких как режиссерская игра, комментирование, рисование, импровизация, фантазирование по музыкальной композиции, а также пантомимические этюды, ритмические загадки и упражнения, музыкальные зарисовки. Она может быть одинаково полезна в работе и педагогу-психологу, и учителю-логопеду, и воспитателю детского сада.

Образование, развитие и коррекция в аспекте личностного развития детей, а также их саморазвития могут быть эффективными лишь в том случае, если они будут ориентированы на возрастные ценности дошкольника. Самобытность детской жизни, ее неповторимость, особый взгляд на окружающий мир должны лежать в основе проектирования содержания обучения, развития и коррекции психического развития ребенка и личности в целом.

В условиях введения ФГОС дошкольного образования сказкотерапия может рассматриваться как одна из форм психологической поддержки образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, как метод психологической коррекции, опирающийся на возрастные ценности дошкольного детства, предоставляющий дошкольникам возможность самореализации и проявления своей индивидуальности в разных видах творческой деятельности.

#### Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – 2013. – 25 ноября.
2. Ежонкова, Н.С. Дошкольное образование и ценности возраста: детерминанты взаимосвязи / Н.С. Ежонкова // Дошкольная педагогика. – 2014. – №8. – С. 10.
3. Мартянова, Г.Ю. Психологическая коррекция в детском возрасте / Г.Ю. Мартянова. – М.: Классик Стиль, 2007. – С. 130.
4. Чижова, О.Н. Сказкотерапия как один из методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / О.Н. Чижова // Дошкольная педагогика. – 2014. – №9. – С. 57.
5. Шорохова, О.А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О.А. Шорохова. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – С. 7.

## **СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Поникарова В.Н.*

*Жаркова Е.А.*

*Череповецкий государственный университет  
Череповецкая городская детская поликлиника №2  
Российская Федерация, г. Череповец*

Профессионально-важные качества – отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией [3].

Инклюзивное образование – современная образовательная парадигма, в основе которой лежит обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4].

В процессе осуществления инклюзивного образования педагоги испытывают существенные физические, психические и психологические перегрузки, что ведет к проявлениям эмоционального напряжения и перенапряжения – формированию синдрома эмоционального выгорания, профессионального выгорания и профессиональной деформации [1, 2].

Опытно-экспериментальное изучение педагогов проводилось в течение 10 лет. Экспериментальная выборка исследования составила 1 500 испытуемых. Нами использовались методы наблюдения и экспертной оценки, анализ документации, методы анкетирования, интервьюирования и опроса. На этапе пилотажного эксперимента проводилось изучение профессионально важных качеств (ПВК) с использованием «Психографического опросника» Т.П. Зинченко.

В качестве экспертов выступили педагоги инклюзивного образования (20 чел.) и педагоги общеобразовательных учреждений (20 чел.).

На основе полученных результатов нами выделены три группы качеств: необходимые, значимые и недопустимые. Необходимые ПВК являются устанавливающими, они определяют саму суть профессиональной деятельности. Значимые ПВК дополняют необходимые и позволяют выполнять профессиональную деятельность на достаточно высоком уровне. Недопустимые качества не позволяют выполнять профессиональную деятельность, извращают ее суть.

Анализ экспертной оценки ПВК педагога инклюзивного образования позволяет сделать вывод, что необходимыми ПВК эксперты считают умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе и умение согласовывать свою работу с работой других.

Значимыми качествами являются ответственное отношение к требованиям социального окружения, способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях и соблюдение общепринятых норм поведения.

Недопустимыми качествами педагога инклюзивного образования считаются стремление к обострению конфликта; неуравновешенность и чрезмерная жесткость по отношению к другим людям и склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов.

В соответствии с полученными данными нами были выбраны методики изучения ПВК педагога инклюзивного образования: экспертная оценка профиля педагога инклюзивного образования (по Н.А. Кузнецовой), опросник «Оценка профессионально-значимых качеств педагога», опросник «Причины организационных и профессиональных трудностей в сфере инклюзивного образования» (по А.М. Гендину, А.А. Дмитриеву, М.И. Сергееву, Л.И. Дмитриевой), опросник «Конфликтность. Эмпатийность. Толерантность», опросник «Индикатор стратегий преодоления стресса», определение индивидуальных копинг-стратегий (по Э. Хайму), опросник на выгорание МВИ (по К. Маслач и С. Джексон (адаптация Н.Е. Водопьяновой) и другие [5].

Нами были условно выделены следующие уровни сформированности ПВК педагога инклюзивного образования:

– оптимальный уровень характеризуется полным объемом сформированности профессионально важных (необходимых и значимых) качеств, педагог способен к их критическому переосмыслению, творческому изменению. Сформированные ПВК обеспечивают наиболее оптимальное социальное и профессиональное функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования;

– продвинутый уровень характеризуется достаточным объемом сформированности профессионально важных (преимущественно значимых) качеств. Сформированные ПВК обеспечивают социально-адаптивное поведение и достаточно продуктивное профессиональное функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования;

– допустимый уровень характеризуется недостаточным объемом профессионально важных качеств. Частично сформированы преимущественно значимые ПВК. Они обеспечивают социально-адаптивное поведение и достаточно профессиональное

функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования;

– критический уровень характеризуется начальной стадией формирования профессионально важных качеств. Возможно преобладание недопустимых ПВК. Деадаптивное поведение не обеспечивает оптимальное функционирование личности педагога в условиях инклюзивного образования.

Сравнительный анализ результатов показывает, что у педагогов специальных образовательных учреждений и общеобразовательных учреждений сходным является преобладание допустимого уровня результатов (32 и 40%).

Количество испытуемых с продвинутым и критическим уровнями отличается незначительно, однако у педагогов-дефектологов эти показатели являются более благоприятными. Количество педагогов-дефектологов с оптимальным уровнем составляет 21%, тогда как педагогов общеобразовательных учреждений только 15%.

Подготовка будущих специалистов и переподготовка уже работающих требует помощи со стороны психологов, осуществления психологического сопровождения. Под системой психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров к осуществлению инклюзивного образования нами понимается результат и процесс взаимодействия ряда специалистов, направленные на формирование профессиональной готовности кадров к осуществлению инклюзивного образования.

Цель системы психологического сопровождения многоуровневой подготовки педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования – формирование профессионально важных качеств педагогов инклюзивного образования.

Содержание психологического сопровождения составляют направления, методы, формы и условия психологического сопровождения.

Направления психологического сопровождения включают: горизонтальное (модули сопровождения) и вертикальное сопровождение (стадии становления профессионала) формирования профессионально важных качеств педагогов.

Горизонтальное направление психологического сопровождения осуществляется на каждой стадии становления профессионала и включает следующие модули: диагностика, проектирование, реализация и рефлексия.

Диагностический модуль психологического сопровождения предполагает диагностику профессионально важных качеств, диагностику готовности к осуществлению инклюзивного образования, которые

осуществляются в рамках деятельности психолога и клинического психолога.

Проектировочный модуль психологического сопровождения включает определение целей, направлений, задач, методов, механизмов, принципов психологического сопровождения и предполагает совместную деятельность всех специалистов.

Модуль реализации психологического сопровождения также включает совместную деятельность всех специалистов, но с дифференциацией ее видов. Так, психологическое консультирование осуществляет клинический психолог; психологический тренинг проводят психолог и клинический психолог; психологическую коррекцию осуществляют клинический психолог, специалисты по БОС-терапии, реабилитолог; психологическое просвещение и психологическую профилактику осуществляют все заявленные специалисты.

Вертикальное сопровождение также включает в себя ряд этапов. Каждый из этапов сопровождения имеет собственное содержание, соответствующее стадии становления профессионала: бакалавриат, магистратура, дополнительное образование.

Каждый из этапов сопровождения имеет собственное содержание на соответствующей стадии становления профессионала.

Содержанием I этапа является установление контакта, выявление и осознание клиентом (клиентами) проблемы (проблемной ситуации), диагностика индивидуальных стилей профессиональной деятельности, определение возможных форм психологической помощи.

II этап предполагает формирование профессиональной готовности педагога инклюзивного образования.

III этап включает стабилизацию индивидуальных стилей профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования.

IV этап предполагает расширение возможностей педагога инклюзивного образования в профессиональной деятельности.

В ходе психологического сопровождения осуществляется взаимодействие специалистов.

Организация психологического сопровождения была реализована в форме психолого-педагогического семинара, включающего просветительский и прикладной этапы.

В ходе просветительского этапа использовался семинар-практикум, включающий взаимосвязанные и взаимно дополняющие методы (проблемная микролекция – лекционная форма, в которой процесс обучения студентов приближен к поисковой, исследовательской деятельности; доклад по материалам статьи (исследования); анализ конкретных ситуаций (case study), предполагающий определение проблемы, ее коллективное обсуждение, позволяющее познакомить студентов с вариантами разрешения конкретной проблемной

ситуационной задачи; дискуссия, включающий элементы мозгового штурма, который строится на основе диалогического общения участников в процессе обсуждения и разрешения теоретических и практических проблем; круглый стол, ориентированный на выработку умений обсуждать проблемы, обосновывать предполагаемые решения и отстаивать свои убеждения и другие).

На просветительском этапе давались представления о формировании профессионально важных качеств педагогов инклюзивного образования на разных этапах профессионального становления специалиста.

По результатам контрольного эксперимента ведущим является оптимальный и продвинутый уровни результатов, тогда как по результатам констатирующего эксперимента ведущими являлись продвинутый и допустимый. Статистическая значимость результатов составляет  $\chi^2 = 23,7$  (знач. при  $p \leq 0,01$ ). Осуществление психологического сопровождения показало в целом наличие позитивной динамики.

#### Список литературы

1. Денисова, О.А. Концептуальные основы подготовки педагогов инклюзивного образования / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова // Дефектология. – 2012. – №3. – С. 81-90.
2. Денисова, О.А. Феноменология инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Денисова, В.Н. Поникарова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: материалы VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (16-17 апреля 2012) / под ред. Л.А. Пепик. – Череповец: ФГБОУ ВПО ЧГУ, 2012. – С. 59-63.
3. Маклаков, А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика. Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008.
4. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н.Н. Малофеев. – М., 2010. – Ч. 1. – 319 с.
5. Поникарова, В.Н. Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования / В.Н. Поникарова // Вестник Ленинградского государственного университета. – 2014. – №1. – Т. 5. – С. 16-26.

# МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ<sup>1</sup>

*Попов Л.М.*

*Ибрагимова Е.Н.*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет  
Российская Федерация, г. Казань*

В настоящее время все большее количество руководителей организаций обращается в консалтинговые фирмы с целью ответа на вопрос – как сделать свое предприятие успешным. Важную роль в привлечении и закреплении специалистов на рабочем месте играет корпоративная культура организации. В результате все большего количества исследований в области менеджмента и маркетинга ученые приходят к выводу, что корпоративная культура – важнейший фактор, определяющий успешность компании на рынке. Каждая компания характеризуется наличием корпоративной культуры, но далеко не каждая культура принимается и становится мощным фактором трудовой мотивации. Научная проблема состоит в том, чтобы определить, за счет каких конкурентных преимуществ одна корпоративная культура оказывается сильнее другой. В рамках психологической науки, вопрос о принятии личностью корпоративной культуры остается недостаточно проработанным [5, 11].

Мотивацию персонала можно рассмотреть как средство обеспечения оптимального использования трудовых ресурсов организации, мобилизации имеющегося кадрового потенциала, что позволит повысить общую результативность и прибыльность ее деятельности.

Идея внешней и внутренней мотивации занимает позицию значимого положения в современной психологии личности. Внутренняя мотивация личности является важной детерминантой поведения человека, сложно поддающейся изменениям. С позиции теории деятельности рассмотрим три основных элемента структуры личности по С.Л. Рубинштейну («хочу», «могу», «какой Я») с дополнительно введенным компонентом «Я должен». Составляющая «Я должен» расширяет представление о механизмах и факторах поведения личности в условиях реальной жизни [9]. Мотивация как предмет исследования будет рассмотрена в совокупности с компонентами личности: «Я могу», «Я хочу», «какой Я», «Я должен» [8]. В.Штерн определяет активность личности как важнейший фактор ее развития. Активность детерминируется двумя видами целей: внешними, создающими внешнюю мотивацию, и внутренними, создающими внутреннюю, соответственно. Переход внешних целей во внутренние рассматривается как интроцепция –

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке фонда РГНФ №14-06-00585.

важный механизм создания внутренней мотивации [12]. Другими словами, интроцепция предполагает сдвиг в сознании с целей, которые заданы извне (внешняя детерминация), к целям, которые принимаются им как внутренние, свои. Тогда мотивация к их воплощению становится внутренней и рассматривается как самодетерминация [6, 9]. Диалектический переход от детерминации к самодетерминации воплощается в продукте становления внешнеплановых процессов в виде новых содержаний и новых технологий на уровнях «для себя» и «для данной субкультуры» [7]. Наряду с объяснением психологических механизмов субъектности и инициативности в психологии личности актуальным становится приведение в действие механизма самодетерминации личности. В зарубежной психологии сложился ряд теорий самодетерминации: в сфере образования, детско-родительских отношений, в сфере здоровья и клинике, теории самодетерминации в организациях, в культурных образованиях. Ключевым положением данных теорий по заключениям ряда зарубежных исследователей, как отмечает Т.О. Гордеева, является выраженная склонность людей к автономии как проявлению права на выбор, самостоятельность, независимость и ответственность, ограниченную контролируемость [2].

Корпоративную культуру можно определить одним из основных методов запуска механизма интроцепции, диалектического перехода от внешней детерминации к самодетерминации личности. В результате анализа различных моделей корпоративной культуры в современной литературе по психологии, экономике и менеджменту была выделена модель Д. Дэнисона как наиболее отвечающая задачам настоящего исследования [3]. Отметим, что ни в одной модели не учтена роль лидера, а руководитель играет ключевую организующую роль в формировании корпоративной культуры, зачастую являясь не только носителем, но и инициатором таковой. Кроме того, мотивация коллег – одно из основных профессионально важных качеств руководителя. Основываясь на модели Д. Дэнисона, в данном исследовании мы предлагаем пятифакторную модель корпоративной культуры. Первый фактор – миссия, определяющая стратегию, цели и задачи компании, ее имидж. Второй – адаптивность, включающая в себя ориентацию компании на клиента, приспособление к внешней среде, обеспечивающие успешность компании. Третий – согласованность как ориентация на взаимодействие внутри компании, распределение полномочий. Четвертый – вовлеченность как ориентация на личность в организации. Необходимо учитывать два противоположно направленных стремления личности: стремление к интеграции, с одной стороны, и тенденция к индивидуализации – с другой. Возникающее противоречие между двумя установками может привести к уничтожению единства личности, поэтому важно уделять внимание третьей установке – интроцепции, т. е.

превращение чужих целей в собственные цели личности [12]. Таким образом, данный фактор должен учитывать индивидуальные особенности и целостность личности, но при этом обеспечивать процесс включения в рабочую команду. Пятый – роль лидера. Руководитель – ключевое лицо, координирующее и обеспечивающее все процессы в работе компании. Широкий спектр задач решается именно руководителем. От него в большой степени зависит имидж компании на рынке. Он перманентно транслирует ценности своей компании, а следовательно, является неотъемлемой частью корпоративной культуры.

Эмпирическое исследование проводилось на базе двух коммерческих организаций Казани, в которых штат сотрудников составляет 25-26 человек, и включало три этапа: анализ средних значений показателей мотивации (методика психосемантической диагностики мотивации) с их интерпретацией, статистическое сравнение средних по t-критерию Стьюдента, корреляционный анализ данных. В ходе сбора эмпирических данных в рамках дипломной работы участвовала А.А. Вдовиченко.

Обе организации работают на рынке услуг 8 лет. Каждая организация состоит из четырех отделов и руководящего состава. Одна из исследуемых организаций – тренинговая компания, наилучшим образом зарекомендовавшая себя на рынке бизнес-обучения и командообразования не только в Казани, но и за пределами республики. Данная организация на основе экспертных оценок выбрана нами как эталонная по следующим критериям: высокая степень развитости корпоративной культуры, сформированная и прописанная система ценностей компании, степень приверженности сотрудников бренду, низкая текучка кадров как фактор хорошей кадровой политики, развитая система поощрений и наказаний, продуманный интерьер офиса, благоприятный климат в рабочем коллективе. А также немаловажным факторов является «психологическая просвещенность» сотрудников компании, в виду деятельности которой она занимается. Вторая компания, принявшая участие в исследовании, рекламная фирма. Фирма успешно функционирует и входит в тройку лидеров на рынке рекламных услуг. Однако характеризуется низким уровнем развития корпоративной культуры и, как следствие, большой текучкой кадров (1-2 человека в месяц) и непостоянным доходом (хотя работа не сезонная). Если ранее такое положение дел вполне устраивало руководителя, то на момент проведения исследования при увеличении нагрузок, связанных с большим количеством заказов на Универсиаду, фирма столкнулась с проблемой нехватки трудовых ресурсов: немотивированная команда оказалась неготовой поддержать амбициозные планы руководителя. Еще одним существенным недостатком явилось то, что на момент первого среза в компании было сразу три полноправных руководителя с разными представлениями о стратегическом направлении и миссии компании.

Таким образом, это в очередной раз подчеркивает необходимость изучения позиций лидера как ключевой в формировании корпоративной культуры, которая является мощным механизмом мотивации сотрудников.

В исследовании использовалась методика цветowych метафор, которая представляет собой экспресс-вариант психосемантической диагностики мотивации и отношений к различным занятиям, людям и событиям, основанный на обозначении ряда понятий с помощью стандартного набора цветowych стимулов [8].

В отличие от традиционных психологических тестов и анкет, позволяющих получить ответы на вопросы: как человек ведет себя в разных ситуациях, что он говорит о себе и других людях, методика цветowych метафор дает возможность узнать, что человек думает и чувствует, то есть ориентирована на выявление содержания и структуры сознания и бессознательного. В отличие от аналогичного, но более мощного варианта методики диагностики мотивов и отношений – модифицированного варианта методики семантического дифференциала, методика цветowych метафор требует значительно меньших временных затрат (10–15 минут), а также не требует сложных программ компьютерной обработки для решения задач индивидуального консультирования.

Отличительные особенности: во-первых, в методике цветowych метафор обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства. Во-вторых, данная методика не опирается на стандартный психологический смысл цветов. В-третьих, методика цветowych метафор может использоваться не только для выявления отношений к различным людям, но и для определения мотивов различных видов деятельности. Методика построена таким образом, что в нее можно включать понятия, которые не входят в состав исходных. Наконец, обследование по методике цветowych метафор может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме с помощью специальных бланков [8].

В ходе исследования нами были внесены изменения в матрицу понятий, которая предлагается испытуемым. Она представила из себя таблицу со 116 показателями, в которой наравне с исходными категориями методики цветowych метафор были упомянуты ключевые показатели корпоративной модели Д. Денисона, а также внесенные значения, связанные с ролью лидера. Затем по данным корреляционного анализа были отобраны 34 показателя, имеющих наибольшее количество корреляций, а следовательно, более четко встроенных в структуру корпоративной культуры. Было замечено, что данные показатели можно разделить на 5 групп, при этом 4 из них – это факторы упоминавшейся ранее модели Д. Денисона, а 5-й – фактор, учитывающий значение

руководителя. Таким образом, была получена модифицированная методика цветowych метафор, которая включает 5 факторов корпоративной культуры.

В ходе исследования был проведен анализ статистического сравнения средних показателей по t-критерию Стьюдента. Для корпоративной культуры рекламной компании наиболее значимым является показатель «корпоративные мероприятия» ( $t = 2,7$ ). Несмотря на то, что данный показатель обратно коррелирует с показателем «команда», в этом нет противоречия. Вероятно, подобная внутренняя оценка значимости корпоративных мероприятий для сотрудников является показателем их стремления проводить время вместе, включаться в команду. Таким образом может выражаться их установка на интеграцию. Для корпоративной культуры тренинговой компании наиболее важной является установка на достижение «внутренних целей». Более важными для них являются такие показатели, как «распределение полномочий» ( $t = -2,9$ ), «моя роль в компании» ( $t = -4,1$ ), «отношения в рабочем коллективе» ( $t = -2,0$ ). Ориентация на клиента является основной направленностью работы организации. Важными оказались результаты статистического различия показателя «ценности руководителя» ( $t = -2,7$ ). Это в очередной раз подчеркивает значимость роли руководителя, ценности руководителя представляются важными для сотрудников, что определяет степень их готовности к интроцепции.

В ходе исследования был проведен корреляционный анализ данных рекламной компании. «Цели компании» и «миссия компании» связаны обратной связью с названием бренда ( $r = -0,51$ ,  $p \leq 0,01$  и  $r = -0,56$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно). А это значит, что чем позитивнее сотрудники относятся к бренду, тем негативнее воспринимают цели и миссию компании, и наоборот, чем позитивнее относятся к целям и миссии, тем негативнее воспринимают бренд. Вероятно, это может быть связано с отсутствием четкого понимания значения целей и миссии. То есть отношение к бренду может меняться в связи с непониманием, какие цели и миссия у компании, с одной стороны, и осознанием того, что это важные понятия, с другой. Также это может говорить о том, что в целом компания воспринимается позитивно, однако цели и миссия компании не разделяются респондентами.

«Моя фирма» и «ценности компании» связаны обратной связью ( $r = -0,6$ ,  $p \leq 0,01$ ). То есть чем позитивнее отношение к фирме, тем негативнее восприятие ее ценностей, и наоборот. Подобная связь может объясняться тем, что понятие «моя фирма» более широкое, емкое и включает в себя коллектив в первую очередь. Вероятно, чем позитивнее воспринимаются ценности компании, тем негативнее оценивается сама компания, чей коллектив не разделяет их, с одной стороны, и внутреннее неприятие ценностей, но позитивное отношение к коллективу – с другой.

Таким образом, чем больше сотрудник стремится влиться в рабочий коллектив фирмы, т. е. проявляет тенденцию к интеграции, тем более в нем проявляется противоположное по направленности стремление к обособлению. В контексте данного исследования можно сделать выводы о том, что в корпоративной культуре недостаточно внимания уделено возможности проявления индивидуальных особенностей. Тогда тенденция к непринятию ценностей компании является своего рода защитным механизмом.

По результатам корреляционного анализа фактор «адаптивность» является самым системным, так как представлен наибольшим количеством связей высокой степени достоверности на уровне  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,001$ , а также характеризуется отсутствием выпадающих показателей.

В показателях данной группы обнаружено сразу 4 выпадающих компонента: «зарплата», «учет моего мнения», «моя роль в компании» и «интересная деятельность». Ввиду этого мы предполагаем, что данные явления не имеют зависимости от выраженности других представленных показателей, что, в свою очередь, говорит о том, что они не встроены в структуру выделенного нами компонента.

Показатели «команда» и «разделение полномочий» связаны обратной связью ( $r = -0,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), что, вероятно, говорит о том, что при разделении полномочий они не чувствуют единства, обособляются и негативно воспринимают команду. То есть чем позитивнее они относятся к команде, тем негативно воспринимают необходимость разделения полномочий.

«Корпоративные мероприятия» связаны обратной связью с «отношениями в рабочем коллективе» ( $r = -0,52$ ,  $p \leq 0,01$ ) и «командой» ( $r = -0,58$ ,  $p \leq 0,01$ ): вероятно, корпоративные мероприятия носят неблагоприятный характер. Возможно, негативно воспринимаются не корпоративные мероприятия как таковые, а, скорее, учитывается прошлый опыт их проведения, который приводил к напряженной обстановке в коллективе. Соответственно, подобного рода корпоративные мероприятия не могут работать на мотивацию. С другой стороны, подобная связь может указывать на неблагоприятные отношения в команде, которые на корпоративных мероприятиях проявляются, что как раз и вызывает негативное отношение к последним.

Если мы обратим свое внимание на корреляционную плеяду фактора «роль лидера», то обнаружим всего одну связь показателей «лидер» и «стиль управления» ( $r = -0,51$ ,  $p \leq 0,01$ ). Остальные же показатели не встроены в структуру формирования позитивного отношения к лидеру. Вероятно, это может объясняться тем фактом, что в компании на момент исследования было сразу три противоборствующих лидера, что мешало сотрудникам представить целостный образ.

В ходе исследования был также проведен корреляционный анализ данных тренинговой компании. Было выявлено много связей высокой степени достоверности. Это говорит о том, что фактор согласованности тоже весьма сформирован. Однако выпадает показатель «взаимодействие отделов». Объяснением данного явления может служить история функционирования компании. Все параметры, за исключением одного фактора «роль лидера», в компании связаны между собой и представляют устойчивую интегрированную структуру. Это говорит о сильной позиции лидера. Он является транслятором и инициатором корпоративной культуры, которая при этом принимается сотрудниками позитивно, что мы могли видеть по средним показателям. При этом выпал показатель «профессионализма», на наш взгляд, это говорит о том, что сотрудники не видят взаимосвязи профессионализма руководителя с его управленческими компетенциями. Таким образом, на примере анализа корреляций эталонной компании мы нашли подтверждение своим предположениям о ключевой роли лидера как фактора мотивации персонала и принятия корпоративной культуры.

Выводы:

1. На основании теоретического осмысления вопроса дополнена четырехфакторная модель корпоративной культуры Д. Дэнисона. Первый фактор – миссия, определяющая стратегию, цели и задачи компании, ее имидж. Второй – адаптивность, включающая в себя ориентацию компании на клиента, приспособление к внешней среде, обеспечивающие успешность компании. Третий – согласованность как ориентация на взаимодействие внутри компании, распределение полномочий. Четвертый – вовлеченность как ориентация на личность в организации. В новом варианте модели значимое место отводится роли лидера – пятый фактор, в процессе принятия корпоративной культуры сотрудниками, а также трудовой мотивации.

2. В ходе сравнения двух структур корпоративной культуры доказана и статистически подтверждена значимость роли лидера компании, являющейся ключевым фактором корпоративной культуры и трудовой мотивации ( $r = -0,51$ ,  $p \leq 0,01$ ). Данный результат эмпирически подтверждает эффект влияния мотивации на профессиональную деятельность.

Подтверждено предположение о значимой роли лидера в усилении трудовой мотивации, сопряженной с принятием корпоративной культуры: если компанию представляет сильный лидер, который позитивно воспринимается сотрудниками, то остальные факторы корпоративной культуры будут по умолчанию усиливаться.

3. Установлено, что если в построении корпоративной культуры компании учитывается направленность личности на сохранение внутренней целостности и не нарушает ее в процессе включения в

корпоративную среду, запускается механизм интроцепции внешних целей, и они становятся внутренними для сотрудников. Это подтверждено усилением установки сотрудников тренинговой компании, рассматриваемой в качестве эталонной, на достижение «внутренних целей». Более важным для сотрудников этой компании являются такие показатели, как «распределение полномочий» ( $t = -2,9$ ), «моя роль в компании» ( $t = -4,1$ ), «отношения в рабочем коллективе» ( $t = -2,0$ ), «ценности руководителя» ( $t = -2,7$ ).

4. Выявлено, что чем более развита корпоративная культура организации, тем выше степень ее принятия личностью. Это обусловлено тем, что в более интегрированной структуре корпоративной культуры лучше представлена оперативность удовлетворения актуальных потребностей и мотивов личности сотрудников организации.

#### Список литературы

1. Андреева, И.В. Организационное поведение / И.В. Андреева. – СПб.: Нева, 2005.
2. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2010. – №5 (13); – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-gordeeva13.html>
3. Дэнисон, Д. Изменение корпоративной культуры в организациях / Д. Дэнисон, К. МакАулиф, Р. Хойшберг. – СПб.: Питер, 2013.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977.
5. Организационная культура в схемах и таблицах / сост. Т.О. Соломанидина, О.Н. Волгина. – М.: Изд-во Российской экономической академии, 2004; – URL: <http://imen.rea.ru/e/Stat.nsf/orgculturecontent>
6. Понятие самодетерминации в теории Э. Деси и Р. Райана, 1999-2014, Psychology OnLine.Net.Powered by WSN KB.
7. Попов, Л.М. Добро и зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2000.
8. Попов, Л.М. Общефилософские категории субъекта саморазвития / Л.М. Попов, Е.Н. Ибрагимова // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. – С. 150-153.
9. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.
10. Соломин, И.Л. Экспресс-диагностика персонала / И.Л. Соломин. – СПб.: Речь, 2008.
11. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство: Построение, эволюция, совершенствование / Э. Шейн; пер. с англ. С. Жильцова, А. Чеха; под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002.
12. Штерн, В. Персоналистическая психология. История зарубежной психологии / В. Шейн. – М.: Изд-во МГУ, 1986.

## **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

*Потаева А.А.*

*Нартасская средняя общеобразовательная школа  
Российская Федерация, Республика Марий Эл, дер. Елымбаево*

Каждый ребенок имеет возможность быть психологически готовым к школьному обучению на своем уровне, соответственно своим личностным особенностям. Таким образом, на первый план выдвигается самооценочность личности подрастающего человека, независимо от особенностей его развития и уровня здоровья. Именно идеи гуманизации привели к появлению в законе об образовании положения о праве ребенка и его родителей самостоятельно определять форму получения образования и образовательное учреждение. И одаренные дети, и дети с ограниченными возможностями здоровья – все должны иметь возможность получить образование соответствующего уровня.

Специальные ФГОС (федеральные государственные образовательные стандарты) для детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются как неотъемлемая часть федеральных государственных стандартов общего образования. Такой подход согласуется с Декларацией ООН о правах ребенка и Конституцией РФ, гарантирующей всем детям право на обязательное и бесплатное среднее образование. Специальный образовательный стандарт должен стать базовым инструментом реализации конституционных прав на образование граждан с ОВЗ.

Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития.

В основе специальных стандартов лежат принципы договоренности, согласия и взаимных обязательств личности, семьи, общества и государства. Государственный специальный образовательный стандарт является нормативным правовым актом РФ, устанавливающим систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, где обучаются и воспитываются дети с ОВЗ [3].

На сегодняшний день одной из актуальных проблем является осуществление психологического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных школ.

Кроме того, в последние годы в России развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду

нормально развивающихся сверстников. Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовывать обучение и воспитание детей с ОВЗ в обычных образовательных учреждениях.

Дети с ОВЗ – это дети с ограниченными возможностями здоровья. Дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания, т. е. это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [2].

При изучении понятия «дети с особыми образовательными потребностями» остановимся на классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, по которой к основным категориям относятся:

- дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- дети с нарушением речи (логопаты);
- дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- дети с умственной отсталостью;
- дети с задержкой психического развития;
- дети с нарушением поведения и общения;
- дети с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА;
- дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

Данная классификация дает возможность выделить в характеристиках этих категорий детей особенности их нарушений в следующих сферах: сфера здоровья, общения, когнитивная и мотивационно-волевая, а также личностная сфера, где могут быть нарушены составляющие образа «Я», требующие коррекции и развития для их успешной адаптации в обществе [4].

В обеспечении условий и возможностей развития и обучения детей с ОВЗ особая роль принадлежит педагогу-психологу. Говоря о работе психолога, мы имеем в виду не просто психологическую помощь, поддержку детей, испытывающих трудности в обучении. Речь идет именно о психологическом сопровождении детей на всех этапах обучения как о сложном процессе взаимодействия, результатом которого должно явиться создание условий для развития ребенка, для овладения им своей деятельностью и поведением, для формирования готовности к

жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные аспекты.

Психологическое сопровождение учащихся с ОВЗ рассматривается как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности психолога, направленный на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум. Оно должно быть устремлено на овладение учениками специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения с взрослыми и сверстниками, на основе партнерских субъект-субъектных отношений[5].

Процедура обследования учащегося с ОВЗ недостаточно проста, поэтому психологу необходимо соблюдать основные требования:

1. Проводить диагностирование в тихой комнате, где ничто не отвлекает ребенка и психолога.

2. Осуществлять предельную доброжелательность к ребенку, использовать похвалу, одобрение, независимо от результата выполнения заданий.

3. Соблюдать объективность при диагностировании, не стремиться оказывать сверху дозированную помощь ребенку, превращая методику из диагностирующей в обучающую.

4. Учитывать состояние здоровья ребенка на момент тестирования; если ребенок устал, дать ему возможность отдохнуть, а затем продолжить обследование.

5. Соблюдать этику общения с детьми и их родителями.

Ключевыми направлениями работы педагога-психолога с детьми с ОВЗ является диагностическая, коррекционная и развивающая работа; профилактическая и консультативная работа с педагогами и родителями, воспитывающими детей данной категории.

Для успешности воспитания и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-медико-педагогической диагностике, позволяющей: своевременно выявить детей с ОВЗ; выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка с ОВЗ; определить оптимальный педагогический маршрут; обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении; спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы; оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы; определить условия воспитания и обучения ребенка; консультировать родителей ребенка.

Диагностическое направление работы включает в себя первичное обследование, а также систематические этапные наблюдения за динамикой развития ребенка в процессе коррекционной работы.

Педагог-психолог выполняет задачи по определению актуального уровня развития ребенка и зоны ближайшего развития, выявлению особенностей эмоционально-волевой сферы, личностных характеристик ребенка, особенностей его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми.

В соответствии с особенностями развития ребенка и решением консилиума образовательного учреждения психолог определяет направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий. Наиболее важной задачей является при этом разработка индивидуально-ориентированных программ психологической помощи или использование уже имеющихся разработок в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребенка или группы детей в целом.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ОВЗ, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются:

- развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков;
- развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций;
- формирование произвольной регуляции деятельности и поведения;
- формирование и развитие социальных навыков и социализации.

Психологические занятия с детьми по содержанию не должны копировать программы занятий дефектологической направленности, где основной акцент делается на развитие и коррекцию когнитивной сферы [6].

Работа по консультативно-просветительскому и профилактическому направлению обеспечивает оказание педагогам и родителям помощи в воспитании и обучении ребенка с ОВЗ. Психолог разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья, проводит мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции педагогов, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

Главной целью в создании модели психологического сопровождения детей с ОВЗ является разработка инструментария сопровождения такого ребенка, обеспечивающего успешную дальнейшую интеграцию. Для развития ребенка с ОВЗ необходимо создание условий, при которых он мог бы осваивать процессы, связанные с социализацией. Это организация детской деятельности и создание специально созданной среды в

общеобразовательном учреждении. Эта среда представляет собой единство всех участников образовательного процесса, а также создание психологической помощи, поддержки и обеспечения с целью преодоления барьеров, возникающих на пути развития ребенка.

#### Список литературы

1. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1984.
2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия. – М.: ООО «Аспект», 2005.
3. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев [и др.] // Альманах ИКТ. – 2009. – №13.
4. Лапшин, В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М., 1991.
5. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001.
6. Основы специальной психологии: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2002.

## КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ

*Потанова Ю.В.*

*Новиков И.А.*

*Омская государственная медицинская академия  
Министерства здравоохранения Российской Федерации  
Российская Федерация, г. Омск*

Вопрос агрессивного поведения в подростковом возрасте на данный момент является одной из важных проблем в воспитании подростка, для решения которой необходимо применять эффективные меры в плане психологической коррекции.

Не возникает сомнений, что природа человеческой агрессии сложна по своему проявлению и имеет как социальные, так и биологические корни. Вопросы истории, социологии, психологии агрессии у людей или же войны и противостояния сообществ находят широкое отражение и освещение в западной литературе. Однако интерес к экспериментальному изучению нейробиологии агрессии в последнее десятилетие резко пошел на спад ввиду отсутствия адекватных моделей, с одной стороны, и, с другой, в связи со скептическим отношением к возможности изучать, искать и находить сходства между проявлением агрессивного поведения у животных и у такого высокоорганизованного существа, каковым является человек с многообразием его мотиваций и проявлений агрессии.

К агрессивному поведению у человека относят сложные формы поведения, которые по своему проявлению носят самый различный характер. Полагают, что агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. Это и физическая агрессия, наносящая физический вред противнику, это и угрозы, выраженные жестами, мимикой или же вербально, это и действия, будучи по своему проявлению не агрессивными, но имеющие своей целью нанести физический или моральный ущерб другому индивиду. Экспериментальные исследования дают основание полагать, что повторный опыт агрессии может приводить к существенным изменениям психофизиологических характеристик человека. Влияние носит существенный и множественный характер, поскольку изменяется состояние многих нейромедиаторных систем головного мозга, которые, в свою очередь, определяют изменение многих форм индивидуального и социального поведения. Притом на особой с разными наследственно обусловленными свойствами нервной системы опыт агрессии оказывает разный эффект как по выраженности, так и по последствиям для организма. Исходя из этого важной видится задача по предотвращению негативных последствий агрессивного поведения и сокращению числа агрессивных эпизодов в поведенческом репертуаре подростка.

Предметом данного исследования является коррекция агрессивных проявлений в подростковом возрасте посредством арт-терапии, целью – изучение эффективности арт-терапии в коррекции агрессивности подростков.

Цель исследования конкретизируется в следующих задачах:

- 1) изучение уровня агрессивности подростков до коррекционного занятия;
- 2) проведение арт-терапевтического занятия, направленного на коррекцию агрессивных проявлений;
- 3) изучение уровня агрессивности после коррекционного занятия, сравнение результатов и формулирование выводов об эффективности занятия.

Для изучения степени агрессивности и видов агрессивных проявлений была выбрана методика Басса–Дарки, дополнительно к ней проводилось исследование агрессивности посредством проективного теста «Несуществующее животное». В качестве методов математической статистики были выбраны тест Колмогорова–Смирнова и непараметрический Т-критерий Вилкоксона.

Исследование было проведено в три этапа, соответствующих задачам исследования: на первом этапе был сделан мониторинг группы людей на наличие проявлений агрессии, на втором – собственно коррекция

проявления агрессии и на заключительном этапе – повторное исследование агрессивных проявлений у школьников.

В группу людей, подвергшихся исследованию, были выбраны подростки в возрасте 13–15 лет на базе МОУ «СОШ №2» города Шадринска, среди них ученики, у которых наблюдались признаки агрессии, направленной либо на учителей, либо на сверстников. Объем выборки – 100 человек. Средний возраст респондентов 14 лет, 40% из них девушки, 60% – юноши.

В результате первого этапа исследования было выявлено, что в коллективе подростков преобладает высокий уровень развития агрессивности, а также наиболее выражены такие виды агрессивности, как вербальная агрессия, раздражительность и косвенная агрессия. Менее выражены негативизм, физическая агрессия и подозрительность.

В результате проведения арт-терапии значительно снизились такие проявления агрессивности, как косвенная агрессия ( $W = 279$  при  $p < 0,001$ ), раздражительность ( $W = 562,5$  при  $p < 0,001$ ), обида ( $W = 288$  при  $p < 0,001$ ), вербальная агрессия ( $W = 302,5$  при  $p < 0,001$ ), негативизм ( $W = 24$  при  $p < 0,001$ ) и вина ( $W = 493$  при  $p < 0,001$ ).

Повысились результаты по шкале «подозрительность» ( $W = 2869,5$  при  $p < 0,001$ ).

Таким образом, наиболее полезной арт-терапия оказалась в отношении коррекции косвенной, вербальной агрессии, негативизма, вины и раздражительности. В отношении вины данные результаты тренинга можно объяснить тем, что подростки научились принимать свою личность, прощать себе проявления слабости и признавать наличие у себя недостатков, с которыми можно бороться. Успехи в отношении остальных снизившихся значительно видов агрессии объяснимы тем, что дети научились конструктивно выражать напряжение, накопленное в связи с негативными эмоциями, используя для этого оптимальные формы. Незначительные изменения в параметрах физической агрессии, возможно, связаны с тем, что необходимо проводить сеансы терапии курсом, или с тем, что для ее коррекции требуется не просто переосмысление и когнитивная работа, но и выражение напряжения в теле через физическую активность. Вероятнее всего, в данном случае подросткам для снижения степени физической агрессии можно порекомендовать занятия спортом или другой активной деятельностью. Увеличение подозрительности, скорее всего, связано с тем, что у подростков могло возникнуть недоверие к незнакомым людям, которые проводили занятия по арт-терапии, и такое проявление можно считать формой психологической защиты.

В результате можно заключить, что проведение тренингов, направленных на снижение уровня агрессии, является важной частью воспитания подростков, с целью улучшения психологического контакта «взрослый – ребенок», а также среди сверстников.

#### Список литературы

1. Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.
3. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – М.: Флинта, МПСИ, 2003. – 96 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА АУДИТОРА

*Прохорова Н.А.*

*Научный руководитель – Черкасова Т.И.*

*Поволжский государственный технологический университет*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Аудиторская деятельность (аудиторские услуги) – деятельность по проведению аудита и оказания сопутствующих аудиту услуг, осуществляемая аудиторскими организациями, индивидуальными аудиторами.

Аудит – независимая проверка бухгалтерской (финансовой) отчетности аудируемого лица в целях выражения мнения о достоверности такой отчетности.

Этика аудитора описана в Кодексе этики независимости аудитора, где определено, что цели бухгалтерской профессии состоят в выполнении работы в соответствии с самыми высокими стандартами профессионализма, в обеспечении самых лучших результатов работы и в целом в выполнении условия соблюдения общественных интересов. Для достижения этих целей необходимо соблюдение четырех основных требований:

1) Достоверности. У общества существует потребность в достоверной информации и надежных системах подготовки и предоставления такой информации;

2) Профессионализма. Существует потребность в людях, которые без сомнений могут быть признаны клиентами как специалисты в области бухгалтерского учета и смежных дисциплинах;

3) Качества услуг. Необходима уверенность в том, что все услуги, предоставленные аудитором, соответствуют высшим стандартам качества;

4) Доверия. Потребители аудиторских услуг должны быть уверены в существовании основ профессиональной этики, регулирующих предоставление таких услуг.

Для достижения целей бухгалтерской и аудиторской профессии аудиторы должны соблюдать ряд исходных условий и фундаментальных принципов: порядочность, объективность, профессиональная

компетентность, конфиденциальность, профессиональное поведение. Принцип независимости – один из важнейших в аудите. В Кодексе этики независимости аудитора уделено достаточно много внимания: «Принимая задание по составлению отчета, публично практикующие профессиональные бухгалтеры должны быть свободными от какой-либо заинтересованности, которая могла быть признана несовместимой с принципами порядочности, объективности и независимости».

В Кодексе особо рассматриваются проблемы, возникающие в том случае, когда аудитор оказывает клиенту услуги по расчетам налогов, налоговому планированию, налоговой оптимизации, налоговому аудиту и тому подобному, поскольку при оказании услуг такого рода аудитор нередко приходится отстаивать позицию клиента, стремящегося минимизировать налоговые выплаты, перед налоговыми или иными контролирующими органами.

В соответствии с Кодексом аудитор не должен одновременно принимать участие в каком-либо бизнесе, роде занятий или деятельности, которые наносят или могут нанести ущерб порядочности, объективности, независимости или хорошей репутации данной профессии и поэтому несовместимы с оказанием профессиональных услуг.

Весьма подробно рассмотрены в Кодексе проблемы, связанные с взаимоотношениями одной аудиторской организации с другими аудиторскими организациями. Речь идет об отношениях при переходе клиента от одного аудитора к другому или при одновременной работе нескольких аудиторских организаций с одним и тем же клиентом.

В Кодексе этики специально рассматриваются этические аспекты профессиональных бухгалтеров и аудиторов, которые являются сотрудниками организаций, предоставляющих бухгалтерские и аудиторские услуги, а также профессиональных бухгалтеров, работающих на коммерческих предприятиях различного профиля.

Осуществляя проверку достоверности финансовой отчетности, аудитор должен неукоснительно соблюдать нормы профессиональной этики.

Этика профессионального поведения аудиторов определяет нравственные, моральные ценности, которые утверждает в своей среде аудиторское сообщество, готовое защищать их от всех возможных нарушений и посягательств. Соблюдение общечеловеческих и профессиональных этических норм является неременной обязанностью и высшим долгом каждого аудитора, руководителя и сотрудника аудиторской фирмы. Нарушители этических норм профессионального поведения проявляют неуважение ко всему аудиторскому сообществу и наносят ему моральный и материальный ущерб. Сообщество аудиторов в целом и каждый аудитор в отдельности осуждают неэтичное поведение отдельных аудиторов и требуют их наказания вплоть до исключения

из своей среды, лишения квалификационного аттестата и лицензии на проведение аудиторской деятельности. Аудиторы обязаны придерживаться общечеловеческих моральных правил и нравственных норм в своих поступках и решениях, жить и работать по совести. Внешний аудитор обязан действовать в интересах общества и всех пользователей бухгалтерской отчетности, а не только заказчика аудиторских услуг (клиента). Выполняя аудит по заказу определенного клиента, аудитор обязан разрешать объективное противоречие между ним и клиентом в пользу общественных интересов. Защищая интересы клиента в налоговых, судебных и иных органах власти, а также в его взаимоотношениях с иными юридическими и физическими лицами, аудитор должен быть убежден, что защищенные интересы возникли на законных и справедливых основаниях. Как только аудитору станет известно, что защищаемые интересы клиента возникли в нарушение закона либо справедливости, он обязан отказаться от их защиты. Объективность и внимательность аудитора. Объективной основой для выводов, рекомендаций и заключений аудитора может быть только достаточный объем требуемой информации. Аудиторы не должны представлять факты сознательно неточно или предвзято. Оказывая любые профессиональные услуги, аудиторы обязаны объективно рассматривать все возникающие ситуации и реальные факты, не допускать, чтобы личная предвзятость, предрассудки либо давление со стороны могли сказаться на объективности их суждений.

Поступки аудиторов, их решения и заключения не могут зависеть от суждений или указаний других лиц. Каждый аудитор должен принимать все меры для создания и поддержания доверия и уважения к своей профессии, защищать нравственные, моральные ценности от всех возможных нарушений и посягательств.

#### Список литературы

1. Калинин, В.В. Аудиторская деятельность: организационные основы, стандарты, особенности отраслевого аудита / В.В. Калинин. – М.: ООО «ИКФ Омега-Л», 2005.
2. Ковалева, О.В. Аудит / О.В. Ковалева, Ю.П. Константинов. – М.: Изд-во ПРИОР, 2004.
3. Макальская, М.Л. Основы аудита / М.Л. Макальская, Н.А. Пирожкова. – М.: Дело и Сервис, 2005.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ БУХГАЛТЕРА

*Прудников С.С.*

*Научный руководитель – Черкасова Т.И.*

*Поволжский государственный технологический университет*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Принадлежность бухгалтера к тому или иному психологическому типу личности может накладывать некоторые ограничения на учитываемые им объекты бухгалтерского учета. Интеллект – умственные способности человека воспринимать разнообразную информацию, обрабатывать ее, оперировать знаниями при решении разнообразных задач. Д. Хальперн пишет, что «интеллект – одно из самых противоречивых понятий в психологии». Р. Штенберг полагает, что интеллект состоит из сочетания аналитического мышления, творческого мышления (способности комбинировать области знаний и предлагать новые идеи и подходы) и контекстуального мышления (способности использовать эти знания на практике). Дж. М. Стайн описывает шесть разновидностей интеллекта:

1. Вербальный интеллект – охватывает сферу слов: разговор, письмо, чтение и слушание;

2. Визуальный интеллект – охватывает сферу зрения и зрительных образов;

3. Логический интеллект – охватывает сферу рассуждений, сознательно управляемого мышления и некоторых аспектов решения проблем;

4. Творческий интеллект – охватывает сферу оригинальности, новаций, озарений и генерации новых идей;

5. Физический интеллект – охватывает сферу тела, координации, ловкости и приобретения физических навыков;

6. Эмоциональный интеллект – охватывает сферу чувств, как собственных, так и чувств других людей, включая все внутренние и межличностные взаимосвязи.

Организацию системы бухгалтерского учета на предприятии необходимо рассматривать с учетом психологических особенностей бухгалтеров, осуществляющих учетно-аналитическую деятельность на предприятии. Ниже приведено исследование типов интеллекта бухгалтеров, основанное на методике Джейн Марии Стайн, где объекты бухгалтерского учета классифицированы в зависимости от типов интеллекта бухгалтеров (рис. 1).

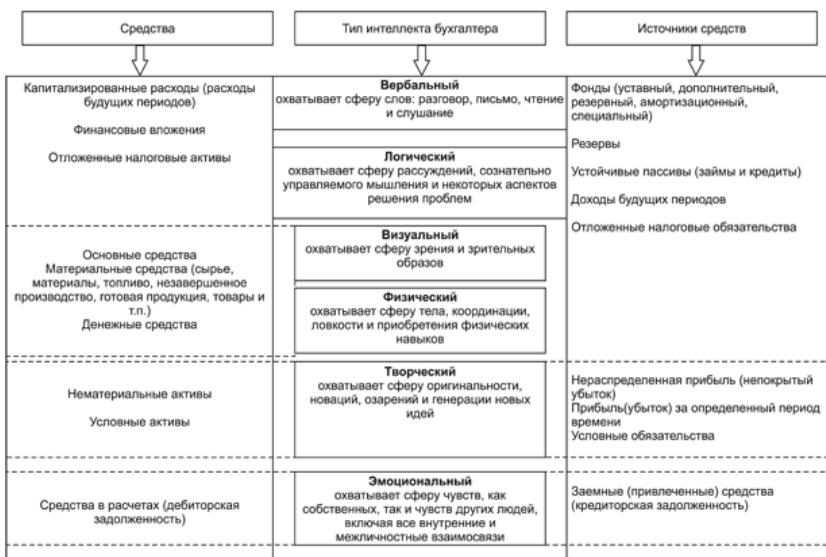


Рисунок 1 – Классификация объектов бухгалтерского учета по типам интеллекта бухгалтеров

Процесс производства и потребления бухгалтерской информации имеет психологическое измерение, однако его нельзя измерить одним каким-то показателем, поскольку человеческое поведение нельзя абсолютно предсказать.

Исследование психолога-консультанта Е.Е. Кутузовой показало, «что у женщин чаще встречается преобладающий вербальный и наглядно-образный интеллект, а у мужчин – формально-логический и интуитивный. Для профессии бухгалтера нужен “мужской” формально-логический вариант мышления, при этом иррациональное познание и эмоциональная сфера развиваются значительно меньше, следовательно, женщине-бухгалтеру не хватает эмоционального опыта, чтобы решать многие жизненные проблемы. Приобретение же эмоционального опыта позволяет делать открытия внутри себя, серьезно изменить автопортрет. У бухгалтера вместе с его профессиональной деятельностью развиваются следующие личностные качества: целеустремленность; настойчивость; склонность к систематизации информации; критический анализ, трезвость взглядов на жизнь; устойчивость интересов, верность принципам; упорство в отстаивании собственного мнения; прямолинейность; практичность; организованность; ответственность; аккуратность; способность преодолевать множество препятствий ради доминирующей идеи» [1].

Психологический портрет бухгалтера заключается в том, что бухгалтеры мыслят исключительно категориями своей профессии,

и существуют качества личности, способствующие и препятствующие эффективности профессиональной бухгалтерской деятельности. Качества, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности: высокий уровень математических способностей; способность к анализу, синтезу, обобщению полученной информации; хорошее развитие концентрации, устойчивости и переключения внимания; хорошие мнемонические способности (развитие кратковременной и долговременной памяти); способность длительное время заниматься однообразным видом работы (склонность к работе с документами и цифрами); высокая помехоустойчивость; техническая подготовка (навыки работы на персональном компьютере); а также усидчивость, терпеливость, настойчивость, обязательность, педантизм в работе, ответственность, честность, аккуратность, справедливость, эмоционально-психическая устойчивость (способность с самоконтролем). Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности: отсутствие математических и аналитических способностей; быстрая утомляемость; невнимательность, рассеянность; отсутствие склонности к работе с цифрами; недисциплинированность; отсутствие морально-этических норм [20].

Главный бухгалтер организации должен хорошо разбираться в личностных особенностях и в индивидуальных потребностях своих подчиненных. К.А. Сухотина выделяет 12 основных потребностей бухгалтеров [4]:

1. Потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении.
2. Потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке.
3. Потребность в четком структурировании работы.
4. Потребность в социальных контактах.
5. Потребность формировать и поддерживать долгосрочные, стабильные взаимоотношения.
6. Потребность в завоевании признания со стороны других людей.
7. Потребность ставить для себя сложные цели и достигать их.
8. Потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими, стремление к конкуренции с гарантированной победой.
9. Потребность в разнообразии и переменах, необходимость нахождения в состоянии готовности к действиям.
10. Потребность быть креативным, пылливостью ума способствует профессиональному любопытству и нетривиальному мышлению.
11. Потребность в самосовершенствовании.
12. Потребность в интересной, общественно полезной работе.

#### Список литературы

1. Кутузова, Е.Е. Личные качества и профессиональные навыки / Е.Е. Кутузова // Бухгалтерский учет. – 2002. – №10. – С. 61-62.
2. Логинова, Н.А. Профессиональные качества бухгалтера / Н.А. Логинова // Бухгалтерский учет. – 2009. – №2. – С. 70-73.
3. Стайн, Д. Расширение возможностей интеллекта / Д. Стайн. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 21.
4. Сухотина, К.А. О потребностях подчиненных главного бухгалтера / К.А. Сухотина // Главная книга. Конференц-зал. – 2010. – №10.
5. Хальперн, Д. Психология критического мышления / Д. Хальперн. – СПб.: Питер, 2000. – С. 41.
6. Штенберг, Р.Дж. Интеллект, приносящий успех / Р.Дж. Штенберг. – Мн.: ООО «Попурри», 2000.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ**

*Пузырев Е.В.*

*Национальный технический университет Украины  
«Киевский политехнический институт»  
Украина, г. Киев*

Стратегические цели государственной политики в области образования вновь выдвигают на одно из ведущих мест проблемы воспитания студентов – одной из наиболее крупных и ведущих социально-демографических групп современной молодежи. Именно эта часть молодежи оказывает существенное, а вскоре будет оказывать решающее влияние на общественные процессы, демократическое и экономическое обновление Украины, ее духовную атмосферу и социально-психологический климат.

Однако уменьшение государственной поддержки образования в период резкого изменения социально-политической, экономической и культурной ситуации обусловили ослабление и частичное разрушение результативности образовательной и воспитательной систем. Последствием этого негативного процесса стал почти полный распад сложившейся в предшествующие годы традиционной системы воспитания. Формирование новых систем протекало стихийно, недостаточно научно обоснованно и зачастую не отвечало новым потребностям общества и личности.

Как отмечает Е.В. Бондаревская, за последние два десятилетия в большинстве вузов были разрушены системы воспитания при сохранении в воспитательной деятельности низкой результативности вследствие бессистемности, фрагментарности и разрозненности ее реализации, что приводит к тому, что воспитание молодежи

осуществляется лишь посредством стихийного воздействия социальной среды [3].

Даже самые оптимальные модели сопровождения воспитания в вузе почти всегда отстают от полноты реалий жизни и их влияния на формирование качеств личности студента. Регулирование воспитательного процесса происходит без достаточной системности, технологической жесткости и конструктивности, обратная связь очень опосредована, а ее фактологические и оценочные следствия малонадежны и субъективны. Указанные эти и прочие факторы делают сопровождение воспитания в инженерном вузе одним из сложных объектов управленческой деятельности, которая не дает достаточно положительных следствий, адекватных времени, средствам и энергии, расходуемых на руководство воспитанием студента.

В последние годы проблемам воспитания студенческой молодежи посвящен ряд психолого-педагогических, социологических и социально-философских исследований. Результатом этих исследований стала разработка различных концептуальных подходов к вопросам воспитания и конкретным воспитательным системам.

Анализ литературных источников показывает, что воспитание в высшей школе должно пониматься как специальная работа, направленная на становление у студентов системы убеждений, нравственных норм и общекультурных качеств, на оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении, на создание условий для самореализации личности [7].

Воспитательная работа в вузе не только создает возможности для саморазвития студентов, но и ориентирует их на будущую профессиональную деятельность, иначе говоря, у студента должны формироваться не только личностные, но и профессионально значимые качества. Отсюда цель воспитания студента в современных условиях – формирование качественно нового субъекта педагогических отношений, обладающего новым мышлением, исследовательским подходом к профессиональной деятельности, владеющего новейшими технологиями труда, видением проблем своей деятельности в широком контексте мировоззренческого, методологического и гуманитарного знания [2].

Здесь просматривается общая тенденция к сопровождению воспитания в инженерном вузе, которая определяется, на наш взгляд, следующими условиями.

Воспитание, как и всякая управляемая деятельность, начинается с определения и постановки целей. В педагогической деятельности этот процесс называется целеполаганием. Он предполагает на основе общей цели воспитания человека определение целей и задач воспитательной работы со студентами и студенческими группами. В воспитательной работе со студентами необходимо четкое определение тех качеств

личности, которые нужны им как будущим специалистам [1, с. 130-131]. Основы этих качеств должны быть сформированы уже в высшем учебном заведении.

Изучение положения дел в инженерных вузах показывает, что в воспитательной работе порой преобладают общие мероприятия, рассчитанные на формирование личности вообще. Очень мало, а то и отсутствуют мероприятия, направленные на развитие конкретных качеств, необходимых студенту как будущему инженеру [1].

Тесно связано с целеполаганием второе необходимое условие сопровождения воспитания – согласование и координация педагогической деятельности всех категорий воспитателей вуза.

Основной смысл согласования и координации педагогических усилий коллектива воспитателей инженерного вуза состоит в том, чтобы каждый воспитатель представлял свои возможности и обязанности, и, вместе с тем, чтобы вся воспитательная деятельность находилась в оптимально скоординированном состоянии, чтобы в ней не было пробелов и дублирования.

В современных условиях в инженерном вузе эта задача решается за счет разработки комплексных перспективных планов или программ воспитания студентов на все годы обучения, дальнейшего повышения психолого-педагогической культуры и подготовки воспитателей. В комплексных перспективных планах или программах в зависимости от особенностей обучения на том или ином курсе планируются конкретные или общие мероприятия, а также ответственные лица за их реализацию. Такое планирование позволяет согласовать и скоординировать деятельность всех воспитателей вуза по месту, времени и характеру воспитательной работы.

Важнейшее значение в воспитательной работе в инженерном вузе имеет институт кураторов, закрепленных за определенными студенческими группами. Руководство куратора способствует скорейшей и благоприятной адаптации студентов младших курсов (1-2) к условиям обучения в учебном заведении, освоению особенностей учебного процесса в вузе, ориентации в правах и обязанностях студентов, культурному и физическому совершенствованию.

Систематическое общение куратора со студентами в учебное и внеучебное время расширяет знания преподавателя о личности студента, его способностях, наклонностях и интересах, о быте и досуге, культурном уровне и стремлении к его обогащению, образе мыслей, проблемах молодежи.

Третьим условием сопровождения воспитательной работы в инженерном вузе является выбор оптимальных методов и приемов педагогического воздействия. Это, пожалуй, наиболее сложный момент в деятельности воспитателей, так как в нем в основном и кроется успех

в работе. Можно поставить правильную и ясную цель воспитания, спланировать работу по ее достижению, но если не найдены соответствующие методы и приемы реализации поставленной цели, воспитательный эффект будет незначительным.

Характерной особенностью методов воспитания в вузе является то, что в образовательной практике нельзя выделить какую-то конкретную эффективную и неэффективную группы. Действенность того или иного метода воспитательной работы находится в прямой зависимости от личности педагога и тех условий, в которых этот метод применяется, а также от понимания воспитателем причин, по которым он использует те или иные методы, от того, насколько хорошо он знает специфику самих методов и условия их применения [5, с. 96-97].

В практической деятельности ставится задача не просто применить какой-либо метод воспитания, а выбрать наиболее оптимальный способ достижения результата педагогического воздействия [5, с. 97].

Анализ использования методов воспитания в работе со студентами показывают, что почти все исследователи ведущими методами считают убеждение, упражнение, поощрение и принуждение [4, с. 121-122]. В то же время в практике опытных педагогов достаточно эффективным являются возможность применения методов воспитания психологической группы, действие которых направлено на подсознание воспитуемого. Как показывает педагогический опыт, наиболее эффективными из них является методы эмоционального воздействия (сопереживание, возмущение, поучение), методы невербального воздействия (мимика, жесты, позы, движения, выражение глаз, интонация голоса), а также метод рационального воздействия (основной прием – внушение), усиливающий воздействие педагога на рациональную сферу личности человека.

Четвертым необходимым условием сопровождения воспитательной работы в инженерном вузе является знание объекта педагогического воздействия, то есть изучение уровня воспитанности студентов и студенческих коллективов, его учет в воспитательной работе.

Хорошо знать своих студентов – одна из обязанностей всех категорий воспитателей. Анализ положения дел в инженерном вузе свидетельствует о том, что в некоторых из них в изучении воспитателями своих студентов нет еще должной системы, глубины и правильного использования получения сведений о студентах при постановке воспитательной работы.

Пока можно рассматривать лишь частный опыт в данной области. В этом отношении заслуживает внимания опыт работы кафедры психологии и педагогики факультета социологии и права НТУУ «КПИ». Здесь выполнение задания для самостоятельной работы по дисциплине «Психология» не только дает студентам возможность практически проработать методики изучения личности в целом, но и позволяет

преподавателям получить информацию об индивидуально-психологических особенностях студентов для более эффективного проведения воспитательной работы в последующем [6].

Определение уровня воспитанности студентов и студенческих коллективов представляет собой выполнение комплексной задачи. Это означает, во-первых, изучение каждого студента во всех отношениях. С первых дней пребывания в вузе определяются те качества или отдельные черты, которыми должен обладать студент как будущий специалист. Во-вторых, каждого студента следует изучать во всех видах деятельности. В-третьих, комплексность означает использование воспитателями всех методов изучения личности: наблюдения, бесед, изучения документов, результатов деятельности, эксперимента и др.

Изучение идет тем успешнее, чем оно теснее связано с взаимной деятельностью преподавателей и студентов. При этом нецелесообразно воспитателям демонстрировать свою позицию изучающих перед студентами. В противном случае поведение студентов будет неестественным, и могут сложиться неправильные отношения между воспитателем и студентами.

Изучение каждого студента, оценка уровня развития его личностных качеств позволяют целеустремленно вести воспитательную работу как с конкретным лицом, так и в целом с коллективом в соответствии с положением дел, учитывая все стороны развития личности студента.

Таким образом, такой подход охватывает все элементы воспитательного процесса: объект и субъект воздействия, цели, содержание и методику воспитания в инженерном вузе, что позволяет учесть в оптимальном варианте основные направления совершенствования воспитательной работы, скоординировать деятельность всех категорий воспитателей, сделать ее более целеустремленной, упорядоченной, а следовательно, эффективной и более качественной.

#### Список литературы

1. Ашеро́в, А.Т. Професійно важливі якості фахівця як складова його проектно́ї культури / А.Т. Ашеро́в, В.І. Шеховцова, Ю.М. Полякова // Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – 2010. – №2 (29). – С. 127-132.
2. Байдашева, Е.Н. Личностно-профессиональное воспитание студентов в вузе / Е.Н. Байдашева // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – №1. – С. 34-35.
3. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – №8. – С. 44-53.
4. Кабуш, В.Т. Методы гуманистического воспитания учащихся / В.Т. Кабуш // Актуальные проблемы прикладной социальной психологии. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та управления и экономики, 2012. – С. 121-123.

5. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс: учебник для студ. высш. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 2: Процесс воспитания / И.П. Подласый – М.: Владос, 2003. – 256 с.

6. Психологія: Зошит для самостійної роботи усіх студ. інж. спец. / уклад. О.В.Винославська та інш. – К.: ІВЦ «Політехніка», 2013. – 60 с.

7. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Академия, 2008. – 224 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФСТАНДАРТА «ПЕДАГОГ»**

*Пузыркина С.Н.*

*Средняя общеобразовательная школа с углубленным  
изучением отдельных предметов №8  
Российская Федерация, г. Воронеж*

С 1 января 2015 года вступает в силу профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В стандарте выделены 2 блока обобщенных трудовых функций. Первый блок – «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в ОО», посвящен рассмотрению трех трудовых функций в образовательном процессе: обучению, воспитанию и развитию с позиций необходимых педагогу знаний, умений и трудовых действий. Второй блок – «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» уровневый, учитывающий специфику работы педагогов в дошкольных учреждениях, начальной, основной и старшей школе с позиций необходимых педагогу знаний, умений и трудовых действий. В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире профстандарт существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь учителю в решении новых, стоящих перед ним задач. В стандарте подчеркивается идея индивидуализации обучения. Под индивидуализацией понимается такая организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика, но осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения (В.П. Кузовлев). Каким образом в стандарте конкретизируется идея индивидуализации образования учащихся?

Мы проанализировали два блока обобщенных трудовых функций, которые были выбраны в связи с уровневой дифференциацией обучения. Найдем указания на индивидуализацию обучения в первом блоке и втором блоке для начальной школы и среднего звена:

1. Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

2. Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера.

3. Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей.

4. Владение стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся.

5. Составление (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогической характеристики (портрет) личности обучающегося.

6. Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка.

7. Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития.

8. Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.

9. Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.

10. Во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования.

11. Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития.

12. Определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся.

13. Оценивание образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете, предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик.

14. Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек и коррективировка учебной деятельности.

Как же достичь индивидуализации образования на практике? С психолого-педагогической точки зрения, я считаю, что индивидуализация обучения должна быть основана на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого ученика, учета каналов восприятия информации, особенности работы мозга (правополушарные и левополушарные), возможную ригидность учащихся, на которую нельзя повлиять, а нужно учитывать как данность. «Учитывая неодинаковые возможности учащихся (различный уровень их развития, различную степень восприятия, внимания, памяти и другие индивидуальные особенности), следует построить урок так, чтобы эти возможности были учтены. Поэтому учителю необходимо постоянно и внимательно изучать работу каждого ученика, его работу в классе и дома, учитывая затруднения, пробелы в усвоении им учебного материала, и на основе этих наблюдений строить работу так, чтобы воспитать у учащихся потребность учиться с необходимым напряжением умственных сил. В решении этой задачи главное условие – качество урока, его эффективность, высокая интенсивность труда учителя, подлинно обучающий и развивающий характер обучения» [6, с. 110].

С дидактической точки зрения необходимо создание новой методической системы дифференцированного обучения, основанной на иной мотивационной основе. При выставлении оценок за урок мною учитывается количество усилий, приложенных учеником по сравнению с количеством усилий, приложенных им же вчера или обычно, то есть мы сравнивает ученика с самим собой вчерашним и ни в коем случае ни

с другими учениками, так как способности у всех разные. Учитывать особенности мышления, скорость протекания мыслительных процессов, уровень познавательного интереса, состояние здоровья и ряд других факторов позволяет индивидуализация, предполагающая учет индивидуально-типологических и возрастных особенностей ребенка в учебно-воспитательном процессе.

Для себя я условно разделяю класс на 3 группы: дети с высокой познавательной активностью, высокой работоспособностью, умеющие самостоятельно выполнять задания; дети, хорошо усваивающие основной объем знаний, но которым необходима помощь учителя для обобщения материала; дети, которым необходим постоянный контроль учителя, постоянное текущее повторение и закрепление полученных знаний. Дети в классе очень разные, и поэтому обучать, ориентируясь на среднего ученика, малоэффективно. В зависимости от целей и задач уроков дифференцированная и индивидуальная работа применяется на различных этапах урока. Дифференцированные двухуровневые задания я также использую для домашнего задания.

Учитывая специфику моего класса, то, что дети разного уровня знаний, важно, чтобы каждый ученик мог себя проявить, для каждого должна быть создана ситуация успеха, где бы ребенок смог проявить себя. Например, путем вовлечения учащихся в проектную деятельность. Одобрение играет большую роль в образовательном процессе. Как говорят психологи, нужно найти не то, за что можно поругать ребенка, а то, за что его можно похвалить.

При детальном изучении профстандарта педагога становится ясно, что он опирается на принципы и закономерности воспитания в психологии. Одним из первоочередных принципов является принятие ребенка как данности, признание за ребенком права на существование его таким, какой он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, способностей, уважения к его личности. В профстандарте читаем: «принятие ребенка как данность» и «оказание помощи каждому ребенку вне зависимости от его способностей».

Среди закономерностей воспитания важно отметить, что воспитание ребенка совершается только путем активности самого ребенка, при этом мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей, то есть задания должны быть посильны. Наша цель – вызвать собственную активность ребенка, его усилия. Согласно принципу субъектности, учащийся – субъект, и сам движется к знаниям. Любое обучение – самообучение, любое воспитание – самовоспитание.

С другой стороны, содержание деятельности детей определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями ребенка и зоной ближайшего развития ребенка. Следует понимать, что не всякая

деятельность является источником психического развития ребенка. «Там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развития интеллекта, там мышление подростков не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, не доходит до высших форм или достигает их с крайним опозданием» [1, с. 134].

Следующий важный принцип – совместно-разделенных усилий – соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности. На начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает, и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. Совместно разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности.

Важно понимать, что только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание включает в свое содержание демонстрацию любви в адрес ребенка, умение понять, помочь ребенку, простить его оплошности, защитить, а организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок.

#### Список литературы

1. Выготский, Л.Г. Мышление и речь / Л.Г. Выготский. – М., 1982. – Т. 2. – (Собрание сочинений).
2. Кузовлев, В.П. Английской язык / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.И. Перегудов. – М.: Просвещение. 2000. – 127 с. – (Для учителя к учебнику для 5 класса).
3. Кузовлев, В.П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности / В.П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1979. – №1. – С. 23-27.
4. Пидкасистый, П.И. Педагогика / П.И. Пидкасистый. – М., 1996.
5. Черчопьян, Л.Н. Об индивидуальном подходе к учащимся / Л.Н. Черчопьян // ИЯШ. – 1970. – №5.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/)

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МЕТОДОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ. НАКАЗАНИЕ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

*Пушкарева Л.Н.*

*Воротилова О.С.*

*Лицей №28 г. Йошкар-Олы*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Семья для ребенка – именно то место, где он получает свой первый жизненный опыт, где он учится взаимодействовать с социумом, где усваивает социальные нормы. Все другие существующие ныне социальные институты лишь дополняют тот опыт воспитания, который ребенок получает в семье. Вместе с тем мы сталкиваемся с парадоксальной ситуацией: если люди, занимающиеся воспитанием и обучением детей в школе, детских садах, других учреждениях, прошли достаточно длительный процесс обучения, основанный на обобщении мирового опыта и данных научных исследований, то первые и основные воспитатели ребенка – его родители, как правило, осуществляют данный процесс интуитивно, основываясь на личных семейных установках, жизненных наблюдениях, опыте своих родителей. Вместе с этим основными методами воспитания в семье в настоящий момент, как и на протяжении всей истории человечества, остаются методы поощрения и наказания.

Поскольку темы семейного насилия, уважения к личности ребенка, недопустимости определенного рода воздействий в настоящее время достаточно актуальны, мы провели эмпирическое исследование, направленное на изучение причин и способов наказания детей в семье. В исследовании приняли участие учащиеся младших классов Лицея №28 г. Йошкар-Олы. Выборка исследования составила 52 человека. Проведение анкетирования учащихся указало на то, что в целом в семьях более доверительные отношения у детей складываются с матерью (51% ответов), в меньшей мере дети доверяют отцу – 29%. Остальные 20% выразили наибольшую степень доверия к другим родственникам (сиблингам, прауродителям и т. п.).

При этом 46 человек из 52 (88,5%) указали, что дома их наказывают, и только 6 человек (11,5%) сообщили, что дома к ним не применяют никаких наказаний.

На вопрос, кто именно наказывает, ответы распределились следующим образом: 41% – наказывает мама, 46% – наказывает папа и 13% – наказывают другие родственники.

За что в основном наказывают детей родители? Как показало анкетирование, наиболее часто наказывают детей за плохие отметки (36% ответов), за невыполнение домашних заданий (17% ответов) и за плохое

поведение (17% ответов). То есть можно заметить, что более 50% всех наказаний в семье связано с учебной деятельностью ребенка.

Какие способы наказания наиболее типичны для современной семьи? Результаты анкетирования указывают нам на то, что наиболее часто в качестве наказания родители ругают детей (42% ответов), запрещают смотреть телевизор и пользоваться компьютером (41% ответов). На третьем месте по частоте встречаемости – физические наказания. 8% опрошенных учащихся отметили, что дома их бьют. При этом 91% опрошенных считают, что их наказывают справедливо, и 9% считают несправедливыми наказания со стороны родителей.

Отвечая на вопрос, будете ли вы наказывать своих детей в будущем, 67% учащихся ответили положительно и 33% – отрицательно.

Все это позволяет нам обобщить полученную информацию следующим образом:

1. К большинству детей в современных семьях применяются различные виды наказания.

2. При том, что оба родителя наказывают детей примерно с одинаковой частотой, к матери дети испытывают большее доверие, привязанность.

3. Чаще всего школьников наказывают за плохие отметки и невыполнение домашнего задания. Другие виды проступков наказываются значительно реже.

4. Основными видами наказаний, используемых в современных семьях, является вербальное воздействие и запрет на просмотр телепередач и пользование компьютером.

5. Физические наказания детей встречаются практически в каждой десятой семье.

6. Дети в большинстве своем считают справедливым то, что родители их наказывают.

7.  $\frac{2}{3}$  опрошенных детей согласились с тем, что будут наказывать и своих будущих детей.

Таким образом, можно говорить о том, что применение наказания детей в семьях на сегодняшний день в наибольшей мере связано с учебой детей, оно носит вербальный характер и побуждает детей к воспроизводству подобных методов наказаний в их собственных семейных сценариях.

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО КРАЕВЕДЕНИЮ В СИСТЕМЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

*Пушкина Т.Ф.*

*Воронежский государственный  
педагогический университет*

*Российская Федерация, г. Воронеж*

Результативность гражданского воспитания в современных условиях зависит и от грамотного решения проблем прикладного характера. В практику современного педагога необходимо внедрять оптимальные формы воспитательной работы. Следует обратить внимание на педагогический потенциал интерактивных форм деятельности при содержательном наполнении их примерами истории и культуры малой Родины.

Гражданственность личности как результат гражданского воспитания предполагает правовую культуру, уважение к законности в стране, сформированность эмоционально-ценностных и практических качеств личности школьника. В основе гражданского воспитания лежат лучшие традиции российской государственности: стремление к единению, соборность, веротерпимость, многонациональный характер, высокие требования к личности как служительнице общим идеалам, жертвенности за общество и государство. Присвоить такой багаж знаний школьник может лишь при определенных условиях. Например, чтобы личность действительно осознала и почувствовала ценность для себя традиций исторического прошлого и свою связь с ними, они должны стать частью ее личного опыта. Необходимы такие формы работы, которые позволяют школьнику не только исследовать лучший опыт, накапливая соответствующие знания. Важна и рефлексия этого опыта. В этих условиях актуальность интерактивных форм краеведческой работы в системе гражданского воспитания очевидна.

Остановимся на педагогическом потенциале воспитательного занятия с применением интерактивных методов. В отличие от активных методов, интерактивные позволяют организовать большее поле взаимодействия обучающегося: в него включаются не только педагог, но и сверстники с разным опытом, культурой, уровнем знаний. Особенностью интерактивных форм работы является высокая степень активности каждого. Усиливает педагогический эффект эмоциональное единство участников взаимодействия: школьники понимают ценность выполняемой работы не только для себя лично, но и для окружающих. Данные методы, «обладая социально-психологической направленностью в виде присутствия обратной связи, группового сотрудничества и

возможностью экспериментировать “здесь и сейчас”, потенциально несут в себе целый ряд психотерапевтических составляющих» [1, с. 196]. Значительно обогащается социальный опыт личности отношениями взаимопомощи, сотрудничества.

В условиях интерактивного занятия происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Это помогает участнику взаимодействия формировать собственное мнение, отношение, отрабатывать навыки поведения в той или иной ситуации, создавать систему своих ценностей. Более того, поскольку знания не даются в готовом виде, активно стимулируется их самостоятельный поиск всеми участниками запланированного общения. Школьник является полноправным участником психологически грамотно организованного процесса восприятия. Именно его опыт становится основным источником познания. Чувствуя свою успешность, интеллектуальную состоятельность, школьник не только приобретает новые знания, но и интенсивно развивает навыки познавательной деятельности, формирует свои интеллектуальные запросы и интересы.

Групповая работа помогает становлению более высоких форм кооперации и сотрудничества у каждого участника взаимодействия, развивая коммуникативную компетентность участников. Уникальная возможность интерактивного занятия – получение в рамках интерактивного занятия информации об усвоении теории и получении практических навыков, текущая диагностика, совершенствование коммуникативных навыков школьников.

Разнообразие интерактивных методов и форм работы (кей-технологии, ролевые и деловые игры, тренинги, проектная деятельность и пр.) становится важным фактором оптимизации гражданского воспитания школьников. Необходимо учесть и тот факт, что в структуре интерактивного занятия прослеживается сочетание методических приемов, обеспечивающих эффективность взаимодействия: теория (мини-лекция), рефлексивное наблюдение (обдумывание), обобщение и анализ (введение новой информации в систему имеющихся знаний), подведение итогов обсуждения, стадия эксперимента, самостоятельного применения на практике в творческих заданиях (собственные идеи) [2].

В этих условиях своеобразна и позиция педагога. Он включается в деятельность в роли соучастника и выступает консультантом при обобщении ее результатов. Велика роль педагога в отборе информации для мини-лекции. Приветствуются краткость, умение эффективно мотивировать инициативность школьника, отбирая факты значимые, эмоционально насыщенные, доступные пониманию, пропагандирующие наши гражданские ценности. Основу характера педагогического взаимодействия при этом определяют: гуманистические принципы общения, признание личности главным результатом воспитания, свобода

выбора субъекта, превалирование общекультурных ценностей над ценностью личности самого субъекта, максимальное развитие способности личности опираться на собственные силы.

Интенсификации педагогического потенциала интерактивных форм деятельности школьников в системе гражданского воспитания способствуют педагогические возможности краеведения. Воспитательное значение соединения преимуществ интерактивных форм работы с краеведческим содержанием в системе гражданского воспитания определяется следующими положениями.

Краеведение дает возможность каждому посмотреть на себя из своего общественно-исторического прошлого. Сходные историко-культурные традиции, среда обитания предков явились факторами становления многих знаменитых людей в истории малой Родины, Отечества, мировой истории. Их биографии – образцы нравственного служения Отчизне для подрастающего поколения.

Краеведение учит не только анализировать опыт прошлого. Оно дает возможность избирательного, творческого общения людей разного возраста, обладающих разнообразным жизненным опытом, уровнем образования и специальной подготовки. Краеведение – образец воспитательной работы в социуме, так как оно объединяет представителей многих поколений, интересы которых замыкаются на воспроизведении, сохранении и совершенствовании нравственного потенциала сообщества «земляки». Ученые отмечают эффективность связи между поколениями опосредованно – через поколение. Мы акцентируем внимание на особой ценности педагогического общения юных краеведов со старожилками. Их знания обобщены через призму собственного жизненного опыта, передаваемого молодым как своеобразное духовное завещание. Не случайно старшее поколение называют носителями нравственной культуры.

В образовательном процессе материал о родном крае является оптимальным средством для формирования самой продуктивной мотивационной ориентации – на процесс. Примеры родной истории иллюстрируют изучаемую тему, развивая познавательный интерес личности школьника: ведь речь идет о близких с самого детства, открытых сердцу каждого событиях.

Исследовательская деятельность по краеведению выявляет и развивает эвристические способности личности ребенка. Эффект новизны, открытия «белых пятен» в родной истории стимулирует ситуацию успеха. Появляется возможность формулировать гипотезы, принимать систему актуальных ценностей, отстаивать свою точку зрения. Полезно специально организованное публичное общение в форме научно-практических конференций, где есть возможность у школьника поспорить

с учеными, представителями духовной элиты нашего общества, вырабатывая свою жизненную философию.

Краеведческий поиск способствует накоплению знаний о родном крае, сохранению и совершенствованию того, что выдержало проверку практикой поколений людей в различных сферах – экономической, культурной, социальной. Краеведческая работа является эффективным средством, с помощью которого человек утверждает себя в мире, а затем продолжает себя в других людях, выполнив свое гражданское назначение.

Именно эти возможности позволяют говорить нам об интерактивных формах работы по краеведению как о важном факторе оптимизации гражданского воспитания личности современного школьника. Актуальные составляющие гражданственности – субъектные качества личности – формируются интерактивными методами, а краеведческая составляющая таких воспитательных форм работы мотивирует действенное участие школьника в социально ценной деятельности. Так приобретается опыт гражданского поведения школьника.

#### Список литературы

1. Ланина, Н.В. Диагностические и развивающие ресурсы интерактивных методов обучения / Н.В. Ланина // Социальная психология в образовательном пространстве: материалы I Международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 196-197.
2. Панфилова, А.Н. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.Н. Панфилова. – М., 2006.
3. Пушкина, Т.Ф. Гражданское воспитание личности современного школьника средствами краеведения / Т.Ф. Пушкина; отв. ред. О.Н. Мосолов. – Воронеж, 2011.

## **ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В НОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Романова С.А.*

*Алтайский государственный университет  
Российская Федерация, г. Барнаул*

Одним из результатов сотрудничества множества современных стран является интеграция образовательного пространства. Иностранные студенты представляют собой особую группу субъектов образовательного процесса. Студентам-иностранцам при вхождении в российское образовательное пространство приходится сталкиваться со многими трудностями, которые одни успешно преодолевают, а другие – нет. Невозможность реализовать свои потребности влияет на характер межличностных отношений в целом и на гармонизацию внутреннего

состояния личности студента. Как следствие, все это отражается на качестве обучения иностранного студента в стенах высшего учебного заведения на территории России. С нашей точки зрения, психологическое сопровождение данной группы студентов будет способствовать решению перечисленных проблем, ускорению и повышению эффективности процесса адаптации к новому социокультурному и образовательному пространству.

В настоящее время психологическое сопровождение определяется как оказание поддержки психически здоровому человеку, у которого возникают трудности в определенный период жизни [8]. В качестве такого периода у иностранных студентов выступает смена окружающей среды, в которой он живет и учится. Эффективное психологическое сопровождение будет способствовать личностному росту иностранного студента, созданию психологических условий для развития его личности, а также увеличению уровня адаптивности к новому культурному пространству, т. е. развитию способности самостоятельно достигать внутреннего равновесия в различных ситуациях.

В структуре психологического сопровождения выделяют такие компоненты, как диагностика психологического состояния личности, отбор и применение методических средств воздействия, анализ конечных и промежуточных результатов [8]. Психологическое сопровождение представляет собой некую систему, опираясь на которую, мы сможем построить план работы с иностранными студентами. Реализация данного плана работы в дальнейшем будет способствовать повышению качества адаптации студентов-иностранцев к новой среде в период обучения в российском вузе. Таким образом, целью программы психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов будет являться их адаптация к новому образовательному и культурному пространству.

В 2013 году С.А. Романовой и А.С. Кирсановой было проведено пилотажное исследование, направленное на выявление сходств и различий этнической идентичности между русскими и китайскими студентами. Результаты этого исследования подтвердили наличие ряда проблем в процессе адаптации иностранных студентов: наличие внутренних противоречий, конфликтов и переживаний в сфере межличностных отношений. После интерпретации полученных данных у китайских студентов были выявлены как механизмы психологической защиты, так и внутренние конфликты, связанные с социальным окружением. Также были отмечены основные сферы, где проявляются проблемы межкультурной коммуникации: общение и знакомства, учебная деятельность, поведение в общественных местах, отношение к сверстникам, взаимоотношение мужчин и женщин в контексте культуры [5].

Основываясь на теоретическом анализе научной литературы и соответствующих исследований, мы выделили следующие задачи программы психологического сопровождения иностранных студентов:

1) знакомство иностранных студентов с русской культурой, обычаями, правилами поведения, а также формирование толерантного отношения русских студентов к приезжим иностранцам;

2) развитие способности у иностранных студентов свободно общаться с русскими студентами;

3) формирование навыков, способствующих доминированию психологически комфортного состояния личности студента-иностранца как в благоприятных, так и в трудных ситуациях;

4) обучение иностранных студентов умению оптимизировать свое эмоциональное состояние;

Личность студента-иностранца и его социальное окружение играют ключевую роль в процессе адаптации к иноязычному культурному пространству. Опираясь на вышеуказанные цель и задачи, мы выделили два блока программы психологического сопровождения иностранных студентов, которые связаны с социальным и психологическим компонентами адаптации личности к новой социокультурной среде. Ниже мы подробнее рассмотрим их содержание.

Первый блок направлен на эффективность межкультурного взаимодействия, поскольку соответствующие проблемы возникают у студентов в связи со спецификой культуры, к которой они принадлежат. Характер межкультурного взаимодействия между студентами зависит от особенностей поведения, обусловленных их этнической принадлежностью, социальных установок, типа культуры (коллективистская или индивидуалистическая), личных и социальных ценностей, норм и правил поведения, регламентируемых русским обществом и учебным учреждением, в которое приезжают учиться студенты-иностранцы.

На эффективность межкультурного взаимодействия большое влияние также оказывают особенности вербальной и невербальной коммуникации между студентами различных национальностей. Главная проблема со стороны вербального общения заключается в недостаточно полном знании приезжими студентами русского языка, из-за чего многие просто-напросто ограничиваются в общении с русскими студентами. Проблемы со стороны невербальной коммуникации заключается в различном понимании (а в большей степени незнании) многих жестов, особенностей приветствия, которые также обусловлены культурными различиями.

Наконец, блок программы, основанный на социальном компоненте адаптации, будет включать в себя работу с продуктами когнитивной деятельности, которые оказывают влияние на восприятие студентами

различных национальностей друг друга. В первую очередь сюда относятся процессы категоризации, дифференциации и этноцентризма [3].

Стоит отметить, что весь процесс адаптации рассматривается нами со стороны как личностной адаптации студента-иностранца к новому культурному пространству, так и адаптации социальной среды в лице русского населения к личности такого студента. Межличностные конфликты возникают редко, а если и возникают, то только со стороны жителей той местности, в которую попадает иностранец [6]. Одной из эффективных технологий, ориентированных на решение проблем, описанных в рамках первого блока, и на овладение студентами культурных норм и правил, регламентируемых новым образовательным пространством, является техника культурного ассимилятора. Данная техника направлена на формирования умения личности видеть ситуацию с точки зрения человека другой культуры [3].

Второй блок программы основан на реализации психологического компонента адаптации. Работа этого блока будет направлена исключительно на личность иностранного студента. Так, эмоциональное состояние прибывшего студента будет влиять на его психологическую адаптацию. И.Г. Петров указывает на существование переживаний по поводу того, что происходит во внешнем мире. Эти переживания порождают смыслы, вид которых зависит от нашего эмоционального состояния. Эмоции и возникшие на их основе смыслы порождают стратегии, направленные на выживание и развитие [7]. Эмоциональное состояние иностранного студента при попадании в новое культурное пространство может характеризоваться тревожностью, страхом не получить поддержку от окружающих, а также эмоциями, вызванными борьбой с собственными предубеждениями, которые влияют на успешную адаптацию личности прибывшего студента [3]. Таким образом, работа в рамках данного блока будет направлена на формирование у иностранных студентов навыка стабилизации своего эмоционального состояния. Примером техники, способствующей выработке у студента данного навыка, является аутогенная тренировка, основанная на сознательном применении различных способов психологического воздействия на собственный организм [9, с. 13].

Эмоциональная составляющая сопровождает совладающее поведение личности в критических жизненных ситуациях [2]. Смена окружения, правил поведения и круга общения студентом-иностранцем могут вызвать такие критические ситуации, как стресс, фрустрация и внутриличностный конфликт. В отечественной психологии Ф.В. Василюком подчеркивается субъективность восприятия ситуации в качестве критической. Стресс, сопровождающийся соответствующими эмоциями, представляется в виде физиологической реакции организма

на ситуацию, что воспринимается в качестве критической. У иностранного студента возникающие трудности в большей степени могут вызвать состояние фрустрации, которое представляется как психологический или социальный барьер на пути к достижению целей [6].

Внутренние конфликты возникают в мотивационной сфере личности и представляют собой невозможность найти компромисс между противоречащими побуждениями [2]. Эмоциональные переживания (тревога, депрессия, гневные реакции, чувство бессилия), что сопровождают протекание таких конфликтов, представляются для личности как значимая психологическая проблема, вызывающая внутреннюю работу на преодоление конфликта. У иностранного студента внутренний конфликт может быть вызван внешними условиями, которые связаны со спецификой нового культурного пространства, и внутренними условиями, что обусловлены возникшими переменами в жизни. Так, внутренние противоречия могут быть вызваны появлением затруднений при выполнении основной деятельности или при общении с другими людьми.

Продуктивное преодоление иностранными студентами внутренних конфликтов будет способствовать принятию и укреплению веры в себя, выработке навыков и умения продуктивного общения, формированию адекватных ожиданий. Это, в свою очередь, повлияет на формирование у иностранных студентов способности критически оценивать и быстро находить новые пути решения проблем, будет благоприятно сказываться на формировании самосознания и личностной рефлексии, что также будет сказываться на всем процессе обучения в российском вузе [1].

Стоит также упомянуть, что наряду с выполнением вышеуказанных задач, работа со студентами-иностранцами в рамках данного блока будет направлена и на его индивидуальные особенности, к которым относятся свойства темперамента, индивидуально качественные особенности психических процессов, черты характера, отношения, мотивы и способности [4, с. 212-214]. Некоторые проблемы адаптации к новой социальной среде могут возникать в связи со слабыми навыками самостоятельной работы и самоконтроля, что проявляется в отрыве от семьи и родных мест [3].

В качестве предполагаемого результата, полученного путем реализации программы психологического сопровождения, выступает решение ранее поставленных задач и, как следствие, достижение главной цели – повышения уровня адаптивности иностранных студентов к новому образовательному пространству. В перспективе планируется более детально разработать и эмпирически опробовать данную программу. Учет всех вышеизложенных особенностей и трудностей, с которыми сталкивается и может столкнуться иностранный студент,

будет способствовать формированию оптимального способа его жизнедеятельности в новых социальных условиях.

#### Список литературы

1. Агишева, Н.К. Внутрличностный конфликт и пути его разрешения / Н.К. Агишева // Український вісник психоневрології. – 2008. – Т. 16. – Вип. 2 (55). – С. 63-66.
2. Василюк, Ф.В. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.В. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Волкова, Т.Г. Специфика и диагностический потенциал «культурного ассимилятора» в поликультурной образовательной среде / Т.Г. Волкова // Психология экстремальных ситуаций: человек в меняющемся мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (28-29 ноября 2013 г.). – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2014. – 456 с.
4. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
5. Кирсанова, А.С. Специфика межличностной коммуникации в процессе адаптации студентов в иноязычное культурное пространство / А.С. Кирсанова, С.А. Романова // Россия XXI век: Тихоокеанский вектор: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального ун-та, 2014. – 348 с.
6. Красильников, И.А. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов / И.А. Красильников, В.В. Константинов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – №4. – С. 932-937.
7. Петров, И.Г. Психологическое состояние как особое явление: его определение и структурно-содержательные характеристики / И.Г. Петров // Психические состояния как общепсихологическая проблема: хрестоматия / сост. И.В. Герасимова. – Владивосток: ДВГМА, 2001. – 104 с.
8. Питанова, М.Е. Психологическое сопровождение учащихся в образовательных учреждениях / М.Е. Питанова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – №24. – С. 994-997.
9. Шагивалеева, Г.Р. Основы психической саморегуляции: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Г.Р. Шагивалеева, В.Р. Бильданова. – Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2006. – 41 с.

### ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Русак Н.В.*

*Барановичский государственный университет  
Республика Беларусь, г. Барановичи*

Профессиональная пригодность – это совокупность индивидуальных (психических и психофизиологических) особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения эффективности в определенной профессии. Профессиональная пригодность определяется

требованиями к профессии как совокупность профессионально важных качеств (ПВК) субъекта, необходимых для успешного выполнения деятельности. А.Э. Пятинин обозначил систему основных особенностей профессиональной деятельности психолога и вытекающих из этой специфики требований, обращенных к знаниям, навыкам и способностям профессионала [3, с. 232], т.е. профессионально важных качеств специалиста: мотивация и готовность к взаимодействию, культурная продуктивность, практическое мышление, социальный интеллект, навыки рефлексии, ответственность, адекватная своим профессиональным возможностям самооценка, навыки саморегуляции, навыки эмпатии, эмоциональная продуктивность и т. д. [5, с. 77-78].

По мнению К.М. Гуревич и Е.А. Климова, профессиональная пригодность формируется в процессе обучения человека и его последующей профессиональной деятельности. Особую роль в профессиональном становлении психолога играет образовательный процесс, в рамках которого студент изучает специальные дисциплины по получаемой специальности, а также вовлекается в разные виды практик [5, с. 77-78].

На основании вышеизложенного мы предположили, что в процессе теоретической и практической профессиональной подготовки предоставляются возможности для формирования и развития эмпатии как профессионально значимого качества учителя. Для проверки выдвинутого нами предположения нами было проведено исследование на базе факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета. В исследовании принимали участие студенты заочной формы получения образования специальности «Начальное образование», имеющие среднее специальное образование и работающие по специальности. Общая выборка испытуемых составила 38 человек в возрасте 21–41 года и стажем работы от года до восьми лет. В качестве диагностического инструментария была использована методика «Ваши эмпатические способности» (В.В. Бойко). Она позволяет определить не только общий уровень эмпатии, но и развитие различных составляющих данного феномена: рационального канала эмпатии, эмоционального канала эмпатии, интуитивного канала эмпатии, установок, способствующих или препятствующих эмпатии, проникающей способности в эмпатии, идентификации в эмпатии [4, с. 31–34]. Автор данной методики определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [1, с. 117].

В результате проведенного исследования мы выяснили, что высокий уровень эмпатии по всей выборке испытуемых не отмечен, а у 32%

учителей преобладает средний уровень эмпатии, заниженный – у 47% и очень низкий – у 21% испытуемых. Это является свидетельством того, что большинство работников системы образования, которые получают высшее образование, в межличностных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям; часто испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в большой компании; чаще всего отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми; им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем; в общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение [6].

Дальнейший анализ полученных результатов исследования позволил нам выявить показатели эмпатии по шести шкалам используемой нами методики. Так, нами было установлено, что все составляющие эмпатийного процесса у испытуемых развиты не в полной мере (возможный максимальный средний балл составляет 6 (шесть)):

1) рациональный канал эмпатии ( $M = 3,8$ ): учителя в большинстве случаев проявляют спонтанный интерес к другому человеку, что не всегда дает возможность воспринимать, переживать проблемы и состояния партнера по взаимодействию;

2) эмоциональный канал эмпатии ( $M = 4,6$ ): педагоги способны определить и понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение;

3) интуитивный канал эмпатии ( $M = 4,1$ ): в условиях дефицита информации о собеседнике работники учреждений среднего образования в большинстве случаев способны оценить поведение и состояние другого человека;

4) установки, способствующие или препятствующие эмпатии ( $M = 4,4$ ): учителя начальных классов в основном не подвержены разным установкам, что облегчает действие всех эмпатических каналов;

5) проникающая способность в эмпатии ( $M = 4,9$ ): работники системы образования не всегда могут создать атмосферу открытости и доверительности в процессе межличностных отношений с учениками, коллегами, администрацией, родителями своих воспитанников;

6) идентификация в эмпатии ( $M = 5,2$ ): учителя способны поставить себя на место другого человека и понять его на основе сопереживаний.

Подытоживая все вышесказанное, следует констатировать, что наше предположение о формировании и развитии эмпатии как профессионально значимого качества учителя в процессе теоретической и практической профессиональной подготовки подтвердилось только частично. Поскольку общий уровень эмпатии и составляющие эмпатийного процесса у испытуемых по всей выборке, получающих

высшее образование, недостаточно высокие. Для дальнейшей проверки выдвинутой нами гипотезы планируется провести повторное исследование с использованием комплекса методик. А для достижения более высоких показателей развития данного феномена и повышения качества подготовки будущих специалистов системы образования преподавателям рекомендуется больше внимания уделять заданиям и упражнениям, проводить тренинги и практикумы способствующие развитию эмпатии, поскольку на современном этапе перед высшей школой стоит задача выработать единство подходов к теоретической и практической подготовке будущих специалистов с учетом профиля учреждения высшего образования [2, с. 5; 5, с. 77-78].

#### Список литературы

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: учебное пособие / М.И. Дьяченко, Л.Я. Кандыбович. – Минск: Тесей, 1993. – 352 с.
3. Изотова, Е.И. Психологическая служба в образовательном учреждении: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова. – М.: Академия, 2007. – 288 с.
4. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М.А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.
5. Рзаева, Ж.В. Динамика формирования эмпатии у будущих педагогов-психологов в процессе вузовского обучения / Ж.В. Рзаева // Наука. Образование. Технологии – 2009: материалы II Международной научно-практической конференции (10-11 сентября 2009 г.): в 2 ч. / под ред. В.И. Кочурко [и др.]. – Барановичи: РИО БарГУ, 2009. – Ч. 1. – С. 77-78.
6. Яценко, Т.Е. Витимология образования: в помощь практическому психологу: практическое пособие для студ. психол. специальностей / Т.Е. Яценко, Ж.В. Рзаева. – Барановичи: РИО БарГУ, 2014. – 363 с.

## КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ ПСИХОЛОГОВ

*Савардунова В.Н.*

*Академия права и управления  
Федеральной службы исполнения наказаний  
Российская Федерация, г. Рязань*

Научно-исследовательская работа студентов является неотъемлемым компонентом системы подготовки высококвалифицированных специалистов для различных сфер жизни нашего государства. Реформирование уголовно-исполнительной системы, происходящее в общем контексте модернизационных процессов России, требует, чтобы

современный выпускник вуза был готов проявлять активность в меняющихся условиях, способен к самостоятельному анализу складывающейся ситуации, ее прогнозированию, поиску, освоению и использованию в своей профессиональной деятельности современных методов, позволяющим эффективно решать поставленные задачи.

В связи с этим одним из важнейших направлений системы профессиональной подготовки будущих специалистов в ведомственных вузах ФСИН России является вовлечение курсантов, слушателей и студентов в научно-исследовательскую деятельность, которая выступает действенным механизмом стимулирования, развития и реализации творческого потенциала личности.

Научно-исследовательская работа является неотъемлемым компонентом основных образовательных программ подготовки обучающихся различных уровней. Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки (специальностям), в соответствии с которыми осуществляется образовательная деятельность в вузах ФСИН России, показал принципиальную схожесть в трактовке компетенций данного блока, а также их значимость при подготовке будущего профессионала как по программам бакалавриата, так и по программам специалитета и магистратуры. В качестве центрального компонента здесь выступает способность самостоятельно проводить эмпирические исследования с момента выявления и постановки проблемы до сопровождения внедрения результатов научного исследования в практическую деятельность. В связи с этим организации научно-исследовательской работы курсантов и слушателей образовательных учреждений ФСИН России придается особое значение [2]. В рамках данной статьи мы будем обращаться к опыту организации данного вида деятельности в Академии ФСИН России.

Анализ подходов к содержанию понятия «исследовательская компетентность» позволяет определить ее как интегративное качество личности обучающегося, выражающееся в способности и готовности к самостоятельному решению исследовательских задач, владение методологией исследовательской деятельности, признании ценности исследовательских умений и готовности их использовать в профессиональной деятельности [3, с. 8; 4, с. 230]. При этом в структуре исследовательской компетентности выделяют следующие компоненты: содержательно-деятельностный (степень владения учебно-исследовательскими и научно-исследовательскими компетенциями), ценностно-мотивационный (мотивы исследовательской деятельности, ценностное отношение к процессу, содержанию и результатам исследовательской деятельности), когнитивный (система знаний об исследовательской деятельности), коммуникативный (умение

представлять результаты своих исследований, осуществлять взаимодействие в составе исследовательской группы) и рефлексивный (умение анализировать результаты своей исследовательской деятельности). Сложная структура исследовательской компетентности предполагает, во-первых, использование заданий, адекватных формируемому компоненту, во-вторых, их поэтапное формирование и развитие.

Традиционно научно-исследовательская деятельность обучающихся в вузах подразделяется на научно-исследовательскую работу, включаемую в учебный процесс, и научно-исследовательскую работу, выполняемую во внеучебное время. Следует отметить, что в этом плане структура подготовки будущих пенитенциарных психологов выгодно отличается. Такие учебные дисциплины, как «Общий психологический практикум», «Экспериментальная психология», «Психодиагностика» и другие, непосредственно связаны с овладением навыками получения психологической информации в ходе эмпирических исследований, умениями организовывать и проводить психологическое исследование, обрабатывать и интерпретировать полученные результаты. Учебная дисциплина «Методологические основы психологии», читаемая на выпускных курсах, ориентирована на синтез теоретических знаний и практических навыков в области методологии психологии как учения об исходных философско-мировоззренческих основаниях психологии, принципах построения психологических теорий, о формах, методах и способах познания психологической реальности. Кроме того, в рамках учебного процесса курсанты осуществляют подготовку курсовых и выпускных квалификационных работ, выполняют исследовательские задания в период производственной практики, готовят научные сообщения, доклады к семинарским занятиям.

В процессе освоения общепсихологических дисциплин на первом году обучения особое внимание преподавателями кафедр психологического факультета академии уделяется формированию навыков поиска и подбора литературных источников, работы с первоисточниками, конспектированию рекомендуемой литературы. Как показывает практика, курсанты довольно часто не справляются с заданием подготовить сообщение по предложенному вопросу. Следуя по пути наименьшего сопротивления, они, как правило, обращаются к первой попавшейся ссылке интернет-ресурса, содержащей слова из наименования вопроса или темы, и без должного критического осмысления излагают материал. Многие курсанты испытывают затруднения при написании первой курсовой работы. Данное обстоятельство побудило к разработке и проведению цикла дополнительных занятий, посвященных методике подготовки и написания курсовой работы по психологии, начиная от этапа осмысления предложенной темы до оформления работы. Однако

если данные виды деятельности являются обязательными для всех обучающихся, то вовлечение курсантов в научно-исследовательскую деятельность во внеучебное время требует от профессорско-преподавательского состава поиска наиболее действенных педагогических приемов.

Основной формой научно-исследовательской работы курсантов, выполняемой во внеучебное время, является работа в научных кружках кафедр. В связи с этим одной из главных задач деятельности научных кружков является формирование интереса к исследовательской работе вообще с его последующей трансформацией в профессионально-содержательный интерес. На этом этапе осуществляется знакомство обучающихся с работой научных кружков факультета. Так, традиционным стало приглашать первокурсников на одно из первых занятий научного кружка кафедры, в ходе которого они получают информацию о данном виде деятельности, целях и задачах работы кружка, проводимых научных мероприятиях. Формированию интереса и положительной мотивации к научно-исследовательской деятельности во многом способствуют занятия, проводимые с участием практических психологов территориальных органов и учреждений ФСИН России, а также адъюнктов кафедры.

В целях совершенствования работы по привлечению курсантов к научно-исследовательской деятельности в последние годы значительно расширен перечень научных мероприятий для реализации и развития их научно-творческого потенциала. Так, в рамках проводимой с 2012 года в Академии ФСИН России Недели творчества курсантов образовательных учреждений ФСИН России «Виват курсанты!» кафедрами психологического факультета академии организовано и проведено более 10 мероприятий, охвативших практически весь личный состав факультета (научно-творческий конкурс «Я – будущий психолог УИС»; межвузовская олимпиада на лучшие знания в области психологии «Шаги к успеху и профессионализму»; брейн-ринг «Лабиринты психологии» и др.). Организована работа по привлечению наиболее способных курсантов к реализации программ экспериментальных исследований в рамках функционирования экспериментальных площадок на базе территориальных органов и учреждений УИС; проводится работа по привлечению курсантов и студентов к участию в мероприятиях всероссийского и международного уровня. Курсанты и студенты психологического факультета ежегодно участвуют в открытом научном конкурсе «Лучшая научная работа среди курсантов, слушателей и студентов Академии ФСИН России», Всероссийском конкурсе на лучшую студенческую научную работу (Фонд развития отечественного образования); ежегодной Всероссийской олимпиаде научных и

студенческих работ в сфере профилактики наркомании и наркопреступности; олимпиаде Минноста и др.

Однако проводимый мониторинг организации научно-исследовательской деятельности, а также опрос курсантов показали, что интерес к научно-исследовательской работе занимает отнюдь не лидирующую позицию в структуре их интересов и предпочтений, отдавая лидирующие места мероприятиям культурно-досугового, развлекательного характера, а также занятиям спортом и участию в художественной самодеятельности. Низкий рейтинг занятий научно-исследовательской деятельностью обусловлен, на наш взгляд, как общим репродуктивным характером учебно-познавательной деятельности курсантов, так и объективным дефицитом времени. Строгая регламентация распорядка дня, его насыщенность мероприятиями различной направленности, сочетание собственно учебной деятельности с профессионально-служебной (несение службы в нарядах) порой не оставляют ни физических сил, ни времени на выполнение научно-исследовательских работ. Поэтому количество курсантов, целенаправленно и систематически занимающихся научно-исследовательской деятельностью, невелико.

Данное обстоятельство требует комплексного подхода к решению проблемы привлечения курсантов к научно-исследовательской работе, включающего в себя следующие моменты [1, с. 3; 5, с. 34]:

- организацию и четкую регламентацию времени занятий научно-исследовательской работой в структуре распорядка дня учебного заведения;
- поэтапный характер формирования компетенций с области научно-исследовательской деятельности у будущих пенитенциарных психологов-специалистов в тесной взаимосвязи с характером решаемых задач в рамках будущей профессиональной деятельности;
- реализацию дифференцированного подхода к формированию навыков научно-исследовательской работы курсантов с учетом их способностей к данному виду деятельности;
- совершенствование системы стимулирования мотивационного компонента овладения курсантами навыками научно-исследовательской деятельности;
- совершенствование форм научно-исследовательской деятельности, а также возможностей презентации достигнутых успехов путем участия в научных мероприятиях различного уровня;
- использование современных образовательных технологий, повышающих интерес курсантов к будущей профессиональной деятельности, ориентирующих на постоянное саморазвитие и самосовершенствование.

### Список литературы

1. Аксенова, Г.И. О необходимости инновационных форм и методов обучения в профессиональной подготовке психологов уголовно-исполнительной системы / Г.И. Аксенова // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2013. – №5 (132). – С. 2-4.
2. Данилов, Д.Д. Организация научно-исследовательской деятельности в вузах как средство обеспечения качества образования (на примере Академии ФСИН России): монография / Д.Д. Данилов, И.Ю. Данилова. – Рязань: Академия ФСИН России, 2010. – 118 с.
3. Лукашенко, С.М. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.М. Лукашенко. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного ун-та, 2012. – 27 с.
4. Рындина, Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория / Ю.В. Рындина // Молодой ученый. – 2011. – №1. – С. 228-232.
5. Шатохина, Л.В. Развитие коммуникативной компетентности сотрудников ФСИН России на этапе вузовской подготовки / Л.В. Шатохина // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2012. – №9 (124). – С. 29-34.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Савельева Н.В.*

*Детский сад №3 «Сказка» д. Савино  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, д. Савино*

Что такое сказкотерапия? Первое, что приходит в голову – лечение сказками. Знания испокон веков передавались через притчи, истории, сказки, легенды, мифы. Причем же здесь лечение?

И.В. Дубровина отмечает, что метод сказкотерапии позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями, энурезами и т. д. Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои мысли, а также увидеть различные пути их решения.

Почему сказка так эффективна, особенно с детьми дошкольного возраста?

Восприятие сказки в дошкольном возрасте становится специфической деятельностью ребенка, которая созвучна с природной детской фантазией. Сказка для ребенка – это своего рода реальность, позволяющая раздвигать

рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами.

Как отмечает Дубровина, «у маленького ребенка сильно развит механизм идентификации, т. е. процесс эмоционального объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоение его норм, образов как своих. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем (положительным), во-вторых, посредством ненавязчивых сказочных образов предложенные выходы из сложных различных ситуаций дают ребенку пути решения возникших конфликтов, позитивную поддержку его возможностей и веры в себя».

Мы живем в эпоху социально-экономической нестабильности в обществе, что приводит к увеличению числа дошкольников с нарушениями в поведении и эмоциональном развитии.

По данным диагностики в нашем детском саду у многих детей повышен уровень тревожности, занижена самооценка, наблюдается неадекватное поведение и дети испытывают большие проблемы в общении со сверстниками. Как помочь таким детям? И.В. Вачков отмечает, что одним из эффективных методов, используемых в работе с такими детьми, является метод сказкотерапии.

Передо мной стояла цель с помощью сказки оказать помощь детям в развитии эмоциональной регуляции поведения, которая препятствует их нормальному эмоциональному самочувствию и общению со сверстниками.

Задачи:

- с помощью сказки помочь детям преодолевать негативные переживания и страх, уменьшить тревожность, снизить эмоциональное напряжение;

- развивать в детях самоуверждающие формы поведения, уверенность в себе.

Ожидаемый результат: ребенок, уверенный в себе, с адекватной самооценкой, с положительным отношением к себе и сверстникам, с развитой эмпатией, умеющий свободно выражать свое «Я».

Чтобы использовать в своей работе с детьми новую технологию, был подобран цикл авторских сказок, разработаны перспективные планы на старшую и подготовительную к школе группы, составлены конспекты занятий. Занятия проходили раз в неделю. Длительность занятий – 30–35 мин.

Основные принципы работы:

- позитивность (создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы помощи, сотрудничества);

- от сказочной ситуации к жизненному опыту ребенка;

- сказочная ситуация должна быть представлена в технике рассказывания сказки, с созданием сказочной атмосферы;

– постепенный переход из роли пассивного слушателя сказок в активного участника творческого процесса создания сказок.

Структура занятия:

1. Приветствие.

2. Вхождение в сказку. Оно осуществлялось с помощью волшебных слов: «Время сказки подошло – началось волшебство» и т. д. Или с помощью волшебных предметов: ковра-самолета, лабиринта, волшебной дорожки, зеркала, платка, зонтика, цветка, волшебной палочки и т. д.

3. Чтение сказки. По прочтении детям задавались вопросы по содержанию сказки, обсуждалась конкретная проблема, определялись пути решения и выходы из создавшейся ситуации.

4. Выход из сказки осуществлялся также как и вход.

5. Упражнения и игры, которые закрепляли коррекционную задачу, решенную с помощью сказки.

6. Рисование по прочитанной сказке.

7. Ритуал расставания.

Начиная работу с детьми с использованием элементов сказкотерапии, учитывая сложность поставленных задач, были определены этапы работы:

*Первый этап – подготовительный (адаптационный).*

Цель: формирование социального доверия. Развитие социальных эмоций.

Задачи:

1) объединить детей в группу;

2) снизить эмоциональное напряжение;

3) создать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого;

4) помочь детям почувствовать свою принадлежность к группе, ощутить чувство единения с ней.

Первый этап занимает три занятия и является подготовительным. На первом занятии оговариваются «правила и права» общения детей в группе. Усилия направлены на создание комфортных условий для каждого ребенка, налаживание контакта между детьми и психологом, привыкание к новой и незнакомой для них ситуации, развитие эмпатии.

Детям читались сказки: «Сказка о подсолнечном семечке», «Как Кенгуренок стал самостоятельным», «Сказка о маленьком Чике», «Сказка про сказку», «Путешествие в мир сказки», «Лесная школа».

*Второй этап – основной.*

Цель: помочь ребенку в решении трудных для него ситуаций, проблем в преодолении нежелательных черт характера.

Задачи:

1) оказать помощь в преодолении негативных переживаний и снятии страхов;

2) корректировать поведение с помощью игр;

- 3) учить детей распознавать эмоции по внешним сигналам;
- 4) формировать моральные представления;
- 5) снять эмоциональное напряжение;
- 6) тренировать психомоторные функции;
- 7) учить самостоятельно, принимать верные решения.

Были использованы методы и приемы:

- чтение сказок;
- работа над сочинением продолжения сказки;
- работа над сочинением сказки;
- принятие роли сказочного героя на себя;
- игры, упражнения и беседы, загадки;
- арт-терапия: рисование;
- использование наглядных пособий: рисунков, иллюстраций, игрушек и предметов.

Детям читались сказки: «Смелый гномик», «Медвежонок и Баба Яга», «Приключение медвежонка», «Белочка-припевочка», «Георгин и бабочка», «Сказка о песике по имени Тобик», «История со счастливым концом», «Цветик-семицветик».

Эти сказки были направлены на преодоление страхов, неуверенности в себе, корректировку неадекватных форм поведения, изменение неадекватной самооценки, умение регулировать свое поведение в коллективе, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками.

Во время работы со сказкой детям предлагалось проиграть конкретную сказочную ситуацию, в которой наглядно представлялась проблема. Также предлагалось самим закончить начатую автором сказку, прослушав начало, и только после слов «и вот однажды» дети по очереди сочиняли недостающий текст. В сказках, сочиненных детьми, можно увидеть скрытые проблемы ребенка или уже самостоятельно им решенные. Вместе с волшебным изменением образа, вызывавшего страх, изменяется и сам автор. Если у сказки получился счастливый конец, а чаще всего так и бывает, то вместе с ним и жизнь детей становится полнее, радостнее, что благотворно отражается и на эмоциональной сфере детей.

На этом этапе использовались различные беседы и упражнения, где дети учились говорить о своих негативных переживаниях. Например – страх, тревога.

Затем дети под спокойную музыку рисовали свой страх и по желанию рассказывали, что страшное они изобразили. Рисунки оставались, а на следующем занятии необходимо было сказать, присутствует ли еще этот страх у ребенка. Далее детям предлагалось нарисовать «Я тебя больше не боюсь».

С помощью такого приема решалось сразу несколько проблем: снижался страх, понижалась тревожность, дети научились говорить о

своих негативных переживаниях открыто в кругу сверстников. Не сразу, постепенно, стало формироваться социальное доверие.

*Третий этап – заключительный.*

Цель: формирование нового опыта взаимоотношений.

Задачи:

- 1) прививать адекватные формы поведения;
- 2) работать над выразительностью движений;
- 3) регулировать поведение в коллективе.

Сказки, используемые на этом этапе, также носили проблемный характер и касались либо таких общечеловеческих тем, как выбор и ответственность за свое поведение, любовь и уважение к другим людям, взаимопомощь, либо более конкретных проблем, например, связанных с неуверенностью, агрессивностью, детско-родительскими отношениями, нерешительностью, неумением общаться со сверстниками и т. д.

Подводя итоги проделанной работы, можно сделать вывод: дети научились прямо говорить о своих чувствах, желаниях, потребностях; научились налаживать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Сказка помогла наладить климат в группе. Дети стали более доброжелательными, открытыми, сопереживающими и помогающими друг другу.

Результатом целенаправленной работы является положительная динамика в развитии эмоциональной сферы воспитанников.

Таким образом, специально разработанный цикл занятий помогает детям решить ряд проблем, вызванных с проблемами в эмоциональной сфере, а также способствовать развитию речевого, активного словаря, умения выражать свои мысли и чувства в языке.

#### Список литературы

1. Вачков, И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 2000. – 254 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Формы и методы работы со сказками / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2008. – 240 с.
4. Киселева, М.Б. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.Б. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
5. Ткач, Р.М. Сказкотерапия детских проблем / Р.М. Ткач. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 118 с.
6. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2001.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ**

*Седунова И.С.*

*Иванова И.В.*

*ГБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической  
и медико-социальной помощи, «Центр психолого-медико-  
социального сопровождения Красносельского района»  
ГБСК ОУ №131 Красносельского района г. Санкт-Петербурга  
Российская Федерация, г. Санкт-Петербург*

Время и общество выдвигают свои требования к современной школе и ее выпускникам: нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, конструктивностью, ответственностью. В современных условиях возрастания личной свободы и ответственности каждого возникает необходимость в воспитании человека, способного брать на себя ответственность за свою свободу и свои действия, так как свободы без личной ответственности не бывает.

Усложняющиеся социальные условия требуют воспитания у школьников «субъективных» качеств личности: самостоятельности, внутренней независимости, творческой инициативы, самовыражения, самодисциплины, способностей и привычек самоконтроля, самоуправления, самопознания.

Центром педагогического процесса необходимо стремиться ставить диалог, а не «передачу» знаний, ибо в диалоге ребенок выступает не как объект воздействия, а всегда в качестве субъекта. Пребывание ребенка в детском учреждении и связанные с этим процессы общения, успешного продвижения в учении, трудовой деятельности и профессионального самоопределения «требуют от него преодоления различного рода сложных ситуаций, затруднений». Таким образом, школьники нуждаются в психолого- педагогической поддержке, сопровождении.

В словаре В. Даля слово «поддержка» поясняется как действие глагола «поддерживать» – служить опорой для крепости (опорной точкой, надеждой, убежищем). Другими словами, это действие, которое не дает прекратиться тому, что движется – находится в динамике.

В толковом словаре С.И. Ожегова дается следующая трактовка слова «сопровождать» – следовать рядом, вместе с кем-нибудь.

Мы не навязываем помощь школьнику, не предлагаем собственное видение проблемы, а «следуем рядом», чтобы в сложный момент предоставить свою помощь, не дать оступиться.

Организация психолого-педагогического сопровождения представляет собой цепочку из трех основных звеньев: сам сопровождаемый, педагоги (психологи, учителя, воспитатели, администрация и т. п.) и родители. В традиционной системе воспитания реакция педагогов на проблемы детей имеет ситуативный характер. Педагоги в основном реагируют только на внешние проявления различных действий. Такого рода деятельность можно рассматривать только как вмешательство. Казалось бы мотивы учителя благородны: забота о здоровье, желание научить общаться, получить знания. Но форма помощи не всегда адекватна намерениям и выливается в назидание, чтение морали, приказ, угрозу, что может вызвать только лень, апатию, грубость и неподчинение. Такого рода вмешательство очень непродуктивно, так как исключает активное участие другого субъекта взаимодействия. Внутренняя рана ребенка, как правило, игнорируется педагогом, в результате чего у него возникает потребность защититься, приспособиться к ситуации. Вот почему психолого-педагогическая поддержка, ориентированная на ребенка, имеет дело не только с внешними проявлениями, но и с внутренними потребностями и устремлениями. Таким образом, перед педагогами стоит задача – помочь учащемуся преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности. Кроме слова «проблема» суть педагогической поддержки можно выразить еще словами «защита» и «самостоятельность», потому что педагог стимулирует и поддерживает усилия ребенка на преодоление своих проблем.

Теория и практика психолого-педагогической поддержки опирается на идею зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский). Трактовка этой идеи состоит в том, что сложность проблем, связанных с возрастными особенностями, это возможности выполнить ребенком самостоятельно задачи, с помощью взрослого, а завтра – самостоятельно справиться с ними, т. е. эти проблемы лежат в зоне ближайшего развития детей, а следовательно, им необходима психолого-педагогическая помощь в их разрешении. Такой помощью может являться педагогическая поддержка.

В основе педагогической деятельности лежат принципы философии центрированной на ребенке: вера в способность ребенка направлять свой собственный рост, понимать собственное Я, учет феноменального опыта ребенка и уважительное к нему отношение. Эти принципы лежат в основе разработанных и описанных К. Роджерсом условий, облегчающих реализацию внутренних источников роста ребенка. Эти условия:

1. Естественность, подлинность, искренность педагога в выражении своих чувств, способность его «быть самим собой»;

2. Теплая забота и принятие ребенка таким, какой он есть, уважение к ребенку как личности, заслуживающей внимания;

3. Эмпатия, сензитивное понимание, умение взглянуть на ребенка с его собственной точки зрения, эмоциональный контакт с миром чувственного опыта ребенка [5].

Научная идея и научное понятие педагогической поддержки как педагогической помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, учением, отношениями, жизненным самоопределением, были сформулированы в 1995 г. Олегом Семеновичем Газманом. Предметом педагогической поддержки является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Ключевые слова воспитания: проблема педагога как представителя государства, общества, поскольку это ему надо приобщить ребенка к должному.

Ключевые слова педагогической поддержки: проблема ребенка.

Если у самого ребенка возникает желание приобщиться к чему-то, и у него возникают трудности – вступает в силу педагогическая поддержка. Педагогическая поддержка выступает как часть целого – образования наряду с его другими составляющими: обучением и воспитанием [2].

К числу основных средств педагогической поддержки исследователи (Е.А. Александрова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин) относят особые тактики: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие», позволяющие проектировать и осуществлять педагогическую деятельность, исходя из характера проблемы, обстоятельств ее возникновения, отношения ребенка и окружающих людей к проблеме. По мнению Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина, выделенные тактики способствуют целостной реализации концепции педагогической поддержки. При решении конкретной проблемной ситуации, педагог использует одну из тактик или сочетает несколько, следуя развитию ситуации. Умение пользоваться тактиками позволяет педагогу быть гибким и мобильным, оказывая поддержку ребенку в конкретной ситуации, при этом насколько возможно делая ее образовательной) [4].

Каждая из тактик требует от педагога умения занимать определенные позиции и осуществлять определенные действия.

Названия тактик – «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» – отражают конкретный смысл, который приобретает

педагогическая поддержка в зависимости от решаемой задачи [4] (табл. 1).

Таблица 1 – Особенности тактик педагогической поддержки

Тактика защиты	Тактика помощи	Тактика содействия	Тактика взаимодействия
Ориентация на уверенность в себе	Ориентация на успех	Ориентация на самоопределение и выбор	Ориентация на общение и взаимодействие
Основное средство – защита интересов ребенка	Основное средство – ситуация успеха	Основное средство – ситуация выбора	Основное средство – договор с ребенком
Развитие достоинства ребенка	Развитие активности и самостоятельности	Развитие ответственности за собственный выбор	Совместное решение проблемы
Создание условий для самореабилитации	Создание условий для самореализации	Создание условий для самоопределения	Создание условий для диалога
Педагог выступает в роли адвоката	Педагог выступает в роли «стимулятора» детской активности	Педагог выступает в роли «рефлексивного зеркала»	Педагог выступает в роли «переговорщика»

1. Тактика защиты используется в ситуации, когда по тем или иным обстоятельствам ребенок становится «белой вороной», «гадким утенком», «не таким, как все», вызывающим раздражение окружающих.

Кредо тактики защиты: ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств.

Педагог, используя тактику защиты:

а) через позицию «педагогической адвокатуры» защищает ребенка от негативных обстоятельств, блокирующих его активность и развитие;

б) через позицию «буфера» смягчает негативные обстоятельства;

в) развивает в ребенке способности избавляться от страха перед обстоятельствами.

Защита необходима тогда, когда в результате чьих-то действий ребенок становится жертвой обстоятельств, т. е. находится в ситуации, когда его активность или блокирована извне, или заранее кем-то оценивается как неуспешная.

2. Тактика помощи рассчитана на детей, которые самоблокируют свою активность, поскольку не в состоянии заблокировать свой страх перед внешней оценкой. Тактика помощи рассчитана на то, чтобы ребенок обязательно попробовал разблокировать свою активность и начал

действовать. Но для того чтобы он сделал это добровольно, ему необходимо «узнать вкус успеха». Педагог должен помочь ребенку обязательно удовлетворить эту потребность.

Кредо помощи: ребенок многое может делать сам для себя, если будет активен в решении своей проблемы. Нужно помочь ему убедиться в этом. Образовательный эффект тактики помощи состоит в том, что ребенок, столкнувшись с проблемой, ощущал себя незнающим, «хуже всех», а совершив самостоятельные действия, обрел опыт нового самоощущения: «Я не хуже других. Я могу быть таким же успешным, как и другие. Все видели, как я сам успешно справился с задачей».

3. Тактика содействия направлена на создание условий для ответственного выбора ребенка.

Кредо тактики содействия: ребенок, имея объективную возможность выбирать, должен стать субъектом выбора. Педагог содействует ребенку в преодолении страха перед неизвестным. Недооценка педагогами значимости процесса самоопределения как условия, в котором ребенок наращивает способности ответственно осуществлять выбор, приводит к тому, что взрослые совершают незаметную подмену «свободы выбора» «необходимостью выбора». Свобода выбора состоит в том, что ребенок, осознанно выделяя предмет выбора, сам решает: выбирать это или нет.

Педагог занимает в тактике содействия позицию «рефлексивного зеркала» ребенка.

4. Тактика взаимодействия направлена на развитие способностей ребенка решать проблемы в совместной деятельности.

Кредо тактики взаимодействия: договор – это испытание свободой и ответственностью. Образовательный эффект тактики взаимодействия состоит прежде всего в том, что ребенок обретает опыт проектирования совместной деятельности. Взрослый при этом может продемонстрировать ребенку различные способы, которые помогают ему и ребенку становиться более эффективными и успешными в своей совместной деятельности. Педагог через договор создает условия для освоения ребенком решения собственной проблемы путем проектирования целостной деятельности [4].

В современной образовательной ситуации особую актуальность приобретают средства педагогической поддержки, так как они ориентированы на активность самого ребенка в преодолении разного рода препятствий, а значит, способствуют его саморазвитию. Средства педагогической поддержки полностью основываются на обращении к внутренним силам и способностям ребенка и его самопроцессом, проявляемым в действии (самопознание, самооценка, саморазвитие, самовоспитание, самоактуализация, самореализация) [3].

#### Список литературы

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т. IV. 242

2. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – №6. – С. 109.

3. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман. – М., 1995. – С. 59. – (Новые ценности в образовании. Вып. 3: Десять концепций и эссе).

4. Михайлова, Н. Понимать детство / Н. Михайлова, С. Юсфин // Народное образование. – 1998. – №4. – 124 с.

5. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.

6. Федосенко, Е.В. Сопровождение профессионального самоопределения детей-сирот подросткового возраста: методическое пособие / Е.В. Федосенко. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 151 с.

## **СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРВИЧНОЙ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ**

*Селиванова Л.И.*

*Гомельский государственный университет  
имени Франциска Скорины  
Республика Беларусь, г. Гомель*

Необходимость изучения проблемы профилактической работы возникла у нас в процессе создания системы психологических технологий первичной профилактики психосоматических заболеваний учащейся и студенческой молодежи. В рамках названного исследования раскроем сущность понятия «профилактика», а также вариативность содержания профилактической деятельности психолога учреждения образования.

При толковании сущности понятия «профилактика» исходят из его происхождения от древнегреческого «prophylaktikos», означающего «предохранительный», и понимания как комплекса различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и (или) устранение факторов риска [4]. Под профилактикой также подразумевают научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов и групп риска; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей; содействие индивидам в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов.

По степени охвата проблемы профилактика может подразделяться на общую, специальную и индивидуальную.

Общая профилактика требует комплексного подхода, который приводит в действие системы и структуры, способные предотвратить возможные проблемы или решить поставленные задачи. Профилактическая деятельность, осуществляемая на уровне государства через систему мер повышения качества жизни, минимизацию факторов

социального риска, создание условий для реализации принципа социальной справедливости, собственно и называется общей социальной профилактикой. Социальная профилактика создает необходимый фон, при котором успешно осуществляются все виды специальной профилактики.

Специальная профилактика (психологическая, педагогическая, медицинская и т. д.) направлена на противодействие конкретным проблемам. Она основывается на принципе системности, который подразумевает выявление комплекса причин социальной проблемы, создание условий для ее урегулирования и использование всей совокупности доступных форм и методик в профилактической работе. Специальная профилактика эффективна при предупредительном характере предпринимаемых действий, объективном выявлении степени актуальности той или иной проблемы для личности, а также при активизации ее собственных сил в профилактических мероприятиях.

Индивидуальная профилактика представляет собой профилактическую деятельность в отношении конкретных лиц, поведение которых имеет черты отклонений или проблемности. Так, индивидуальная профилактика предусматривает соблюдение правил личной гигиены в быту, учреждении образования и на производстве.

Особенностью психологической профилактики является ее мультидисциплинарный характер. Еще И.П. Павлов называл профилактику медициной будущего. В настоящее время усилия педагогов, медиков, социологов, психологов концентрируются в едином направлении повышения устойчивости личности к неблагоприятным условиям среды. Психопрофилактика – это специальный вид деятельности психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья людей на всех этапах жизни. Профилактика в работе психолога предупреждает возможное неблагополучие в развитии личности. Отсюда основными ее шагами в учреждении образования являются: своевременное выявление особенностей личности обучающегося, которые могут привести к определенным сложностям, а также создание условий для их предупреждения. «Психопрофилактическая работа может проводиться как с отдельными детьми или группами детей, классами, возрастными параллелями, так и с воспитателями, учителями, родителями, другими взрослыми, которые оказывают влияние на мироощущение и развитие ребенка» [3, с. 82].

Содержание психологической профилактики меняется в зависимости от ее уровня, направленности и места реализации. Согласно классификации ВОЗ, выделяют первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная психопрофилактика тесно связана с профилактикой общей и предусматривает комплексное участие в ней большого круга специалистов: педагогов, социологов, психологов, физиологов, гигиенистов, врачей. Первичная профилактика может быть направлена на предупреждение возникновения нервно-психических расстройств. В то же время первичная профилактика психических заболеваний у детей возможна лишь в отношении сравнительно ограниченного их числа. К ним В.В. Ковалев (1995) относит неврозы, психогенные расстройства личности, нарушения поведения, а также психические расстройства в связи с травмами и инфекциями головного мозга и некоторые формы олигофрении [1].

Первичная профилактика психосоматических заболеваний в значительной степени зависит от воспитания ребенка в семье и учреждениях образования. Она включает мероприятия, направленные на предупреждение возникновения у обучающихся состояний напряжения и стресса. Психолог осуществляет заботу о психическом здоровье и психических ресурсах всех обучающихся. В частности, контролирует соблюдение психогигиенических условий их обучения и развития в образовательных учреждениях и семье, обеспечение гармоничного, психического развития и формирования личности на каждом этапе ее развития; элиминирует неблагоприятные психологические факторы в образовательной среде, семье; своевременно предупреждает возможные нарушения психосоматического и психического здоровья [5].

Вторичная профилактика направлена на так называемую группу риска, т. е. на тех обучающихся, у которых проблемы уже начались. Основная ее задача – преодолеть трудности до того, как обучающиеся станут социально или эмоционально неуправляемыми. Вторичная профилактика объединяет мероприятия, направленные на профилактику неблагоприятной динамики уже возникших заболеваний, их хронизации, на уменьшение патологических проявлений, облегчение течения заболевания и улучшение исхода, а также на раннюю диагностику.

В отношении психосоматических заболеваний вторичная профилактика включает их раннее выявление путем психопрофилактических осмотров, что предполагает наличие знаний о проявлениях начального периода заболеваний, закономерностей формирования психических расстройств в детском и подростковом возрасте [2]. На этом этапе важным является всесторонний анализ причин школьной дезадаптации – нарушений приспособления учащегося к школьному обучению и проведение комплексных коррекционных мероприятий, групповой и семейной психотерапии.

Третичная профилактика способствует предупреждению неблагоприятных социальных последствий заболевания, рецидивов и дефектов, препятствующих учебной или трудовой деятельности человека,

предупреждение инвалидности. Внимание педагога-психолога учреждения образования концентрируется на обучающихся с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами. Его основная задача – преодоление серьезных психологических трудностей и проблем.

Третичная профилактика психосоматики – это предупреждение неблагоприятных социальных последствий уже возникших заболеваний. Так, при неврозах главное место в поддерживающей терапии принадлежит психотерапии. Для предупреждения утраты работоспособности применяются реабилитационные мероприятия, сопровождаемые поиском новых ресурсов в деятельности, возможностей роста.

Таким образом, первичная психопрофилактика представляет собой специальную деятельность психолога, направленную на предупреждение возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии. Важной частью работы по профилактике психосоматических заболеваний учащейся и студенческой молодежи является создание благоприятных условий для социальной адаптации личности, поиска путей для ее самоактуализации, осознания личностью собственных проблем, возможностей для пополнения ресурсов роста и саморазвития.

#### Список литературы

1. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей / В.В. Ковалев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1995. – 558 с.
2. Общая психопатология и психические расстройства детского и подросткового возраста: учебное пособие / сост. С.Д. Обухов, Э.Е. Шустер. – Гродно: Изд-во Гродненского государственного медицинского ун-та, 2003. – 127 с.
3. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
4. Профилактика. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 10.12.2014).
5. Психологическая профилактика. – URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya\\_profilaktika](http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya_profilaktika) (дата обращения: 11.12.2014).

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА В ПРОСТРАНСТВЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ**

*Семенова М.Д.*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*им. У.Д. Алиева*

*Российская Федерация, г. Карачаевск*

Впервые понятие «образ мира» в психологии введено А.Н. Леонтьевым, который определил данную категорию как психическое отражение, взятое в системе связей и отношений субъекта с окружающим его миром. В его трудах образ мира рассматривается как целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности. А.Н. Леонтьев изучал процесс возникновения образа мира, объясняя его деятельностной природой, задающей образ как момент своего движения. Образ возникает лишь в деятельности и поэтому неотделим от нее, проблема порождения предметного образа мира есть проблема восприятия, «мир в его отдаленности от субъекта амодален» [5, с. 275].

Образ мира – это личностно обусловленное, изначально неотрефлексированное, целостное отношение субъекта к себе и к окружающему миру, несущее в себе имеющие у человека иррациональные установки [2].

Образ рассматривается как существующий и функционирующий в форме непрерывной генерации гипотез-моделей мира на трех уровнях: личностном, интеллектуальном и сенсорно-перцептивном. Образ мира выступает не суммой ощущений, а единством чувственных и «деятельностных» переживаний, в него входит отражение самой деятельности человека и, прежде всего, тех ее компонентов, которые позволяют выделять свойства объектов, не обнаруживаемые органами чувств [3]. Ядерный уровень символической (знаковой) репрезентации мира формируется в психике человека на основе системы общественно выработанных значений, закрепленных в языке, предметах культуры, нормах и эталонах деятельности.

По мнению А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, В.В. Петухова, С.Д. Смирнова, образ мира выступает в качестве интегрального конструкта познавательной сферы личности и как личностная (пространственно-временная) структура предполагает, по крайней мере, пять измерений: предмет, значение, знак (слово), личностный смысл и чувственную ткань.

Формирование образа – это сложный, развертывающийся во времени процесс, в ходе которого отражение становится все более и более

адекватным отражаемому предмету. При этом на каждой фазе процесса выявляются все новые свойства предмета и уточняются те, которые уже выявлены. В процессе отражения постоянно происходит реконструкция образа в направлении повышения уровня его адекватности предмету [1].

Образы являются сплавом отражения реального объекта, воспринятого субъектом, и предшествующего собственного опыта субъекта. Предшествующий опыт формирует ожидания или идеалы, которые, соединяясь с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Отражившись в сознании и зафиксировавшись в том или ином виде, образ сам становится реальностью, влияющей на последующее осознание действительности [5].

Движущей силой формирования образа мира субъекта является генетическая предрасположенность в стремлении реализовать свои базовые потребности (прежде всего в понимании и осмыслении окружающего мира), условиями формирования – деятельностная активность субъекта, активность его сознания, существование воспринимаемого (объективной реальности или субъективных представлений об объективной реальности).

Таким образом, образ мира регулируется не только сферой сознания, но и сферой подсознания, которая также детерминирует поведение личности. Соответственно, образ мира служит ориентировочной основой для эффективной деятельности и поведения человека в нем.

А.Н. Леонтьев различал два плана сознания: сознание как внутренняя деятельность и сознание как отражение – образ, выступающие как два аспекта, две стороны существования психики. При этом предполагалось, что внешняя (материальная) и внутренняя (психическая) деятельность имеют в принципе одинаковую структуру. Под образом мира А.Н. Леонтьев в основном подразумевает сознаваемую репрезентацию реальности человеком, картину мира, выделяя в ней три слоя сознания: его чувственную ткань, значения, носителями которых выступают знаковые системы, формируемые на основе предметных и операциональных знаков, и личностные смыслы. Образ неотделим от деятельности, соответственно, какая-либо совокупность образов вне активизации их в рамках деятельности отсутствует. Образ мира опосредует поведение человека. В более узком смысле слово «образ» используется для обозначения чувственных форм отражения (образы ощущений, образы восприятия) [3].

Соответственно, образ мира является основой успешной адаптации и адекватного взаимодействия человека с миром. Особенно актуальна данная проблема сегодня, в условиях неопределенности, кризисов, которые все чаще сотрясают наше общество, в условиях разложения системы ценностей, «опрокидывания традиционных норм» (Н.Е. Покровский, 2008), в условиях аномии российского общества.

Аномия, являющаяся всеобъемлющим, тотальным явлением современности, пронизывает все сферы и структуры современного общества, тем самым создает определенные трудности для успешной адаптации его граждан, а также способствует неадекватному взаимодействию человека с окружающим миром. Особенно уязвимой оказалась одна из подсистем общественной социальной структуры – семья, которая играет значимую роль в формировании образа мира ребенка, так как именно в рамках ее функционирования закладываются основы нравственности, формируются нормы поведения, происходит овладение социальными ролями, необходимыми для его благополучной адаптации в обществе.

Семья как малая социальная группа является наилучшей средой для формирования образа мира ребенка, этому способствует:

1) состав семьи, ее способность к постоянному непосредственному контакту «лицом к лицу» всех членов;

2) руководство, находящееся в руках супружеской пары, объединенной узами любви и дружбы, представляющей для детей личностные образы для подражания;

3) сплоченность семьи, единство ее целей;

4) сильные взаимные эмоциональные связи между всеми членами семьи;

5) удовлетворение основных потребностей благодаря товарищеским отношениям, признанию свободы и уважения прав каждого члена семьи.

Важнейшим для формирования образа мира ребенка является эмоциональный параметр семейного взаимодействия. Благоприятный эмоциональный климат обладает высоким психотерапевтическим эффектом, помогая снятию напряжения и усталости членов семьи (функция регенерации психики). Поскольку индивидуально-нравственное сознание предполагает не просто воспроизведение и понимание принципов и норм морали, но и обобщение эмоционального опыта, эмоциональная атмосфера семьи служит предпосылкой формирования нравственного мира развивающейся личности. Авторы указывают на то, что семьи с выраженными эмоциональными связями являются фактором преемственности идеалов супружества и образцов семейной жизни [6]. Таким образом, эмоциональная среда семейных отношений получает самостоятельную ценность, достаточную для того, чтобы в ней формировался образ мира.

Не всякая семья способна создать благоприятные условия для формирования образа мира ребенка. В первую очередь это относится к семьям, члены которых имеют те или иные личностные и психические нарушения.

Атмосфера напряженности и конфликтных семейных ситуаций действует на ребенка резко отрицательно. Дом перестает быть для него

опорой, он теряет чувство безопасности, исчезает тот источник, которым была для него семья, когда в ней царила эмоциональная связь родителей, когда они и мир их ценностей были примером для подражания. Нарушение такой стабильной – семейной системы может привести ребенка, особенно в подростковом и юношеском возрасте, к поискам опоры вне дома. В таком состоянии дети легче поддаются внешним влияниям, так как стремятся к разрядке внутреннего напряжения.

Появление эмоциональных расстройств, нарушений поведения и других психологических проблем связано с рядом неблагоприятных событий в детстве. Семейные конфликты, недостаток любви, смерть одного из родителей или развод, родительская жестокость или непоследовательность в системе наказаний могут стать сильными психотравмирующими факторами. Поэтому очень важно, чтобы в семье ребенок получал эмоциональную поддержку, заботу, тепло и ласку самых близких для него родителей.

Особенности взаимодействия с родителями, степень их отсутствия, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают свое влияние как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни, являются своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми. Именно в родительской семье и через родительскую семью формируется образ мира ребенка, его первичные представления, ценностные ориентации и социальные установки.

Для формирования образа мира ребенка важна вся семья и все типы семейных ролей: матери, отца, сестер и братьев. Каждый член семейной группы создает для ребенка особый тип общения, поэтому отсутствие любого из них расстраивает систему семейных взаимодействий и взаимоотношений.

Можно выделить следующие основные факторы, определяющие влияние семьи на формирование образа мира личности: структура семьи, социальный статус, уровень образования и доходов родителей, социокультурные, религиозные и этнические основы семьи. Основным механизмом социализации юношей и девушек, формирования у них адекватных представлений об окружающей действительности, о самих себе является процесс идентификации с другими, в том числе и с родителями (А. Бандура, И.С. Кон, О.О. Савина, З. Фрейд и др.). Родители поставляют детям поведенческие образцы, которые последние с большим или меньшим успехом воплощают на протяжении своей дальнейшей жизнедеятельности. Поэтому важнейшим условием правильного протекания данного процесса является воспитание детей в полноценных семьях, успешно реализующих эту функцию, что способствует формированию образа мира.

Для полноценного формирования образа мира ребенка наиболее желательно семейное взаимодействие, основанное на его положительном,

позитивном принятии, а также основанное на адекватном ему эмоциональном фоне внутрисемейных отношений. Только при таких условиях в семье возникает эмоциональный контакт, существенно влияющий на формирование образа мира, на согласованность и взаимопонимание между членами семьи, создающий благоприятный климат отношений, в котором ребенок чувствует себя в достаточной безопасности.

Таким образом, образ мира – это целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности, которая отражает экологический, социальный, конкретно-исторический и культурный фон развития психической деятельности человека. Формирование образа мира ребенка зависит не только от типа семейных отношений, но и всей системы взаимоотношений, складывающихся в семье: родителей друг с другом, их отношений с детьми и другими родственниками, детей друг с другом и т. д. Здоровая, дружная семья воспитывает в человеке положительные качества и, наоборот, нездоровая семья оказывает на ребенка неблагоприятное влияние и оставляет неизгладимый след в сознании и взглядах индивида.

В условиях стремительно разворачивающихся во всем мире изменений в разных сферах жизнедеятельности человека: политической, экономической, культурной, профессиональной и других, семья остается единственным институтом, сохранившим сравнительно неизменной свою роль в его жизни.

Только в родительской семье человек получает первые представления о себе, об остальных людях, об окружающем мире, об основных нравственных категориях: добра и зла, хорошего и плохого, правильного и неправильного. Именно в родительской семье он овладевает основными поведенческими навыками, составляющими основу дальнейшего усложнения ею поведенческой активности. Семья выступает той константой, которая, проходя через всю жизнедеятельность человека, задает контекст, позволяющий наиболее адекватно понять причину совершаемых им поступков. В родительской семье закладываются основы той личности, с проявлениями которой мы активно взаимодействуем в быту или публично, постоянно или эпизодически, в профессиональной, политической, культурной или иной сферах.

Именно в родительской семье человек получает наиболее полное признание своей личности. Она закладывает основы экономического и психологического благополучия и более или менее успешно «подпитывает» его на протяжении всей жизни. Родительская семья дает поддержку и генерирует реальные стимулы большего расширения своей успешности в многообразном и динамичном социальном контексте. Без полноценной семьи человек утрачивает важнейшую «частичку себя»,

не позволяющую ему в полной мере получить удовлетворение от достигнутых свершений.

В течение жизни человек, реализуясь как личность, развивает свою собственную природу, обретает круг значимых друзей, осваивает и создает культурные ценности, а также проявляет себя перед самим собой. Однако для полноценной реализации личности необходимо, чтобы тенденции ее развития были и имели свое место в жизни, даже если настоящая ситуация препятствует этому. Семья с ее особой морально-психологической атмосферой и спецификой межличностных взаимодействий между супругами, родителями и детьми разных возрастов оказывает постоянное воздействие на формирование образа мира ребенка. В этой связи особенности родительской семьи влияют на формирование образа мира.

#### Список литературы

1. Берулава, Г.А. Методологические основы практической психологии: учебное пособие / Г.А. Берулава. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
2. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основа семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М., 2006.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
4. Семенова, М.Д. Образ мира как психологическая категория / М.Д. Семенова // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: материалы III Международной научно-практической конференции (15-16 мая года). – Пенза–Шадринск–Ереван: Социосфера, 2012. – 300 с.
5. Смирнов, С.Д. Образ мира как объект психологического исследования / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. – С. 157-173. – (Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич).
6. Якимова, Т.В. Особенности детско-родительского взаимодействия и структуры семьи интеллектуально одаренных детей / Т.В. Якимова // Психологическая наука и образование. – 2007. – №3. – С. 87-96.

## **ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ)**

*Сергеева Н.Г.*

*Детский сад №16 «Дубок»*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Психологическое здоровье детей зависит от социально-экономических, экологических, культурных, психологических и многих других факторов.

По мнению авторов (Л.И. Божович, А.А. Бодалев, В.С. Мухина, Т.А. Репина и др.) ребенок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным воздействиям [1, с. 138].

Одним из условий, влияющих на проявление тревожности у детей, как указывают исследователи С.В. Ковалев, А.И. Захаров, И. Коган и другие, является психологический микроклимат семьи [4, с. 87].

Для маленького ребенка семья – это целый мир, в котором он живет, действует, делает открытия, учится любить, ненавидеть, радоваться, сочувствовать. Будучи ее членом, ребенок вступает в определенные отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и негативное влияние. Вследствие этого ребенок растет либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым, лицемерным, лживым.

В настоящее время в качестве центральной, «базовой» причины тревожности детей выделяются факторы семейного воспитания и, прежде всего, система взаимоотношений «мать – ребенок».

Понятие «тревожность» многоаспектно. В словарях оно отмечается с 1771 г. [12, с. 32]. Существует много версий, объясняющих происхождение этого термина. Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что рассматривать это понятие надо дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику.

Так, какой он, тревожный ребенок?

В категорию тревожных детей входят дети, которые чувствуют дискомфорт при необходимости вступать в контакт со сверстниками или взрослыми, не уверены в своих силах, не способны ориентироваться в человеческих отношениях, испытывают разнообразные страхи и опасения. Тревожные дети постоянно находятся в ожидании неудачи или неприятности, пребывают в состоянии непрерывного напряжения [12, с. 34]. Тем не менее у детей старшего дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психологических мероприятий, а также можно существенно снизить

тревожность ребенка, если воспитатели и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

Проблема детско-родительских отношений остается актуальной на протяжении всего развития психологии как науки. Разные авторы теории, направлений в психологии освещали детско-родительские отношения с разных позиций, по-своему, со своей терминологией, хотя все они говорили об одном и том же: о человеке, его любви, ненависти, его радостях и проблемах.

По мнению исследователей, занимающихся проблемами семьи (И.М. Балинский, А.И. Захаров, И.А. Сихорский и др.), семья может выступать в качестве положительного или отрицательного фактора в воспитании ребенка [7, с. 43].

Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. Вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Именно по отношению родителей к своему ребенку, как считает Е.М. Волкова, можно предположить, каким он станет в будущем [7, с. 41].

При формальном подходе к воспитанию мать ограничивается обеспечением только витальных потребностей ребенка: кормит, поит, следит, чтобы он был одет по погоде. Эмоционального контакта с ребенком нет, он раздражает мать, не доставляет ей радости. Таких детей рано приводят и забирают последними из детского сада. Вопросов к воспитателю у матерей такого типа обычно не возникает, они избегают общения с воспитателем – не интересуются жизнью ребенка, не рассматривают его поделки на выставке работ, не слушают рассказ воспитателя и самого ребенка о том, как прошел день, могут не прийти на праздничный утренник и т. п.

Отсутствие эмоционального контакта с матерью приводит к постоянному стрессу у ребенка. Его стремление получить у матери поддержку неизбежно наталкивается на ее холодность и не получает эмоциональной помощи, дающей ребенку уверенность в том, что он хороший, что его любят.

Это крайне неблагоприятная ситуация для развития ребенка: он рано начинает чувствовать свою ненужность, у него формируется очень низкая самооценка, растет внутренняя напряженность. Сильные дети становятся агрессивными или демонстративными, стараясь любыми средствами привлечь к себе внимание окружающих; остальные становятся все более тревожными, замкнутыми, неуверенными, пассивными, неохотно идут на контакт с другими детьми и взрослыми; тем более что у них мал опыт общения – мама с ним почти не общается.

При авторитарном стиле воспитания в семье мать и остальные взрослые тоже эмоционально отдалены от ребенка. Они организуют жизнь в соответствии с твердыми нормами и правилами, без учета индивидуальных особенностей и возможностей ребенка. Он воспитывается в обстановке сплошных запретов, обязан точно и немедленно выполнять приказы взрослых. Не поощряется никакая инициатива, почти отсутствуют похвалы, зато часто присутствуют наказания. Не видя от матери поддержки и одобрения, ребенок теряет уверенность в собственных силах и становится либо агрессивным негативистом, либо тревожным, забитым, неуверенным существом.

Вступая в контакт с воспитателем группы, авторитарные матери проявляют односторонний интерес к жизни своего ребенка в детском саду. Бросаются в глаза их строгость, отсутствие похвал, улыбок, доброжелательных прикосновений к ребенку, бесчисленные замечания и обещание наказаний. Для таких родителей характерны вопросы типа «Ну, что он сегодня натворил? Дрался небось?» и просьбы: «Вы с ним поостроже! Его распускать нельзя». Они критически относятся к поделкам и рисункам ребенка, выражают сомнение в его возможностях. Стремление занижить самооценку ребенка, хотя бы и неосознанное, типично для авторитарных родителей, а закономерным результатом такого отношения становится резко заниженная самооценка, неуверенность в себе, пассивность, уклонение ребенка от любого задания [7, с. 42].

Гиперопекающий стиль воспитания обычно объясняется крайне неуверенным, тревожным характером матери. Именно она определяет микроклимат в семье, проецируя свои личностные особенности на ребенка. Это очень частый источник появления тревожности у дошкольника: он просто копирует поведение и отношение к жизни самого близкого человека в жизни – матери.

Такая мама постоянно тревожится за ребенка, пытается оградить от всех, даже минимальных трудностей и вполне посильных задач. Она постоянно находится в теснейшем контакте с ребенком, заражает его своими тревогами. Пытаясь все сделать за него, мать лишает его самостоятельности. У ребенка формируется твердое убеждение в том, что он без мамы совершенно беспомощен, ничего не может сделать.

Родители такого типа активно контактируют с воспитателем, психологом и другими специалистами детского сада.

Они часто обращаются с претензиями к воспитателю в случаях конфликта с другими детьми из группы или с воспитателем. Например: «Почему вы не проследили и Аня отняла у моего Вани новый грузовик? Вы же знаете, он не может постоять за себя. Он очень расстроился!» Встречаются жалобы, связанные с несовершенством навыков самообслуживания или решения гигиенических проблем. При этом

возрастные возможности ребенка старшего дошкольного возраста (5-6 лет) не учитываются, просто не принимаются во внимание [7, с. 44].

Родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Использование неэффективного типа родительского отношения ведет к возникновению тревожности у ребенка. Тревожность ребенка на начальной стадии проявляется ситуативно, но впоследствии может перерасти в личностную. Чтобы тревожность не приобрела личностный характер, необходимо насыщать родителей знаниями о психологических особенностях возраста их ребенка, о задачах, формах, методах воспитания.

#### Правила общения с тревожными детьми

1. Избегать публичных порицаний и замечаний!
2. Избегать сравнения с другими детьми (особенно, если кто-то лучше).
3. Приободрять во всех начинаниях и хвалить даже за незначительные самостоятельные поступки.
4. Не унижать ребенка, наказывая его.
5. Эмоциональная поддержка («Ничего страшного...», «Бывает, люди ошибаются, боятся...», «Ну, ничего, в следующий раз получится...») – уменьшение состояния страха, тревожности, напряженности.
6. Стимулирующая помощь – авансирование («У тебя получится, я знаю, я уверена, я в тебя верю...»).
7. Усиление мотивации («Сделай это для меня, мне будет очень приятно...», «Нам это так нужно для...»).
8. Не торопить! Давать время сообразить.
9. Чаще используйте телесный контакт.
10. Нельзя угрожать ребенку такими наказаниями: «Замолчи, а то рот заклею!», «Уйду от тебя!», «Отдам тебя дядьке!»
11. Ласковые прикосновения родителей помогут тревожному ребенку обрести чувство уверенности и доверия к миру.
12. Родители должны быть единокорными и последовательными, поощряя и наказывая ребенка.

#### Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 297 с.
2. Вроно, Е.М. Поймите своего ребенка: о детских страхах, конфликтах и других проблемах / Е.М. Вроно. – М.: Дрофа, 2002. – 223 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 508 с.

4. Горячев, А.П. Проблемы семейных отношений / А.П. Горячев. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 124 с.
5. Гинзбург, Э. Детская тревожность: как от нее избавиться? / Э. Гинзбург // Обучение в России и за рубежом. – 2007. – №2. – С. 18-19.
6. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
7. О специфике взаимодействия с тревожными детьми / Е. Волкова, Н. Мишина // Дошкольное воспитание. – 2005. – №10. – С. 39-45.
8. Практикум по возрастной и педагогической психологии: для студ. сред. пед. учеб. заведений / авт.-сост. Е.Е. Данилова; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1998. – 160 с.
9. Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации в практической деятельности / под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.
10. Рубченко, А.К. Подходы к проблеме детско-родительских отношений в отечественной психологии / А.К. Рубченко // Психолог в детском саду. – 2005. – №4. – С. 98-114.
11. Румянцева, В.С. Влияние детско-родительских отношений на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста / В.С. Румянцева // V Студенческий научный форум (15-31 марта 2013 г.). – URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/12/6865> (дата обращения: 13.12.2014).
12. Феррои, Л.М. Причины возникновения тревожности и ее проявления у детей дошкольного возраста / Л.М. Феррои // Школа здоровья. – 2005. – №3. – С. 32-38.

## **ТЕРПИМОСТЬ ПО ОТНОШЕНИЮ К РЕБЕНКУ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

***Серикова Е.С.***

*Средняя общеобразовательная школа №11  
им. И.А. Бурмистрова г. Ставрополя  
Российская Федерация, г. Ставрополь*

Основной диадой взаимоотношений в современной школе, которая определяет успешность образовательного процесса, являются взаимоотношения «учитель – ученик». В связи с различными изменениями, касающимися введения новых образовательных стандартов, данному типу отношений уделяется особое внимание. Несмотря на то, что отношение и общение между учителем и учеником должны носить деловой характер, явлений «переноса» в этих отношениях избежать достаточно сложно. Особое место в таких взаимоотношениях занимает терпимое отношение, в котором выражается мера принятия ребенка и терпения со стороны педагога в ситуациях, когда ребенок не соответствует требованиям и ожиданиям.

В учебном процессе проявление терпимого или нетерпимого отношения к детям определяется, с одной стороны, тем, как педагог

разрешает противоречие между необходимостью со своей стороны предъявлять в соответствии с принятыми нормативами определенные требования к детям, а с другой – мерой реального воплощения этих требований детьми.

Чаще всего нетерпимое отношение к детям со стороны педагогов возникает тогда, когда учащийся по тем или иным причинам не соответствует предъявляемым педагогом требованиям, начинает раздражать, проявляются скрытые, а иногда и открытые формы агрессии, враждебного отношения. В таких ситуациях становится очевидным то, что если ребенок не нравится педагогу, тот его игнорирует либо достаточно эмоционально реагирует на сложившуюся ситуацию и даже пытается изменить поведение ребенка.

В то же время терпимый педагог спокойно реагирует на внешний вид или поведение ребенка, которые у других людей могут вызвать раздражение; способен принимать детей и их негативные качества, поведение такими, какие они есть, осознавать, что необходимо изменять, а что не стоит; если же принимает решение об изменении, то делает это постепенно, ненасильственно, не причиняя излишнего ущерба. Такой педагог обнаруживает не только сам факт поступка, черты личности, которые могут раздражать, но и мотивы, условия, приводящие к этому. Если он сам и испытывает раздражение по поводу того или иного ребенка, то способен проявить выдержку, терпение, не обвиняет ребенка, а пытается, используя психолого-педагогические средства, решать проблемы [2].

В педагогическом процессе терпение выступает как механизм толерантности и проявляется в ситуациях, когда педагогу необходимо проявить выдержку, самообладание и самоконтроль. А таких ситуаций в наше время возникает немало. Педагог должен терпимо относиться к внешности ребенка, особенно если присутствует какой-либо физический дефект (ситуация касается популяризации инклюзивного образования, когда педагоги занимаются с детьми-инвалидами). Педагог должен адекватно и толерантно воспринимать учащихся различных вероисповеданий и национальной принадлежности. Данный вопрос становится все более и более актуальным, особенно в полиэтнических регионах. Таким образом, можно сделать вывод, что педагогу необходимо помнить о том, что важно принимать ребенка таким, какой он есть.

Для построения гармоничных взаимодействий в системе «учитель – ученик» необходимо, чтобы педагог психологически поставил себя на место ребенка в целях лучшего понимания и прогнозирования его настоящего и последующего поведения. Понимание ребенка, внутренних причин его поведения меняет тип мышления педагога, помогает децентрироваться, взглянуть на те же действия и поступки детей с иных позиций. Важную роль в работе педагога с детьми играет его эмпатичное

к ним отношение. Именно способность сочувствовать, сопереживать детям помогает понять их лучше.

Наряду с терпимостью ценными качествами личности для современного педагога являются выдержка, самообладание, самоконтроль, терпеливость, понимание другого [1]. Так как данные черты личности принято считать социально обусловленными, это служит поводом для активной работы над собой самим педагогом либо при помощи коллег-психологов.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что в современном мире терпимость становится необходимой составляющей в работе педагога, основным требованием, которое предъявляет общество на данный момент.

#### Список литературы

1. Горовая, В.И. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / В.И. Горовая, Н.Ф. Петрова. – Ставрополь: Сервис школа; СГУ, 2011. – 136 с.
2. Горовая, В.И. Учебный процесс и воспитательная система образовательного учреждения оздоровительного типа: методология, теория и практика / В.И. Горовая, Н.Ф. Петрова. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2006. – 320 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ АЛКОГОЛИЗИРОВАННЫХ СЕМЕЙ**

*Соболь-Михальцова Ю.П.*

*Гомельский государственный университет*

*имени Ф. Скорины*

*Республика Беларусь, г. Гомель*

Важное место среди внешних воздействий, влияющих на развитие ребенка, занимает окружающая среда, та общая ситуация, в которой развивается индивид, особенно социальные, экономические, культурные условия его жизни. Именно социальная ситуация развития определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие.

Изучая проблему алкоголизма с точки зрения жизни семьи, эмоциональной нагрузки, какую испытывают дети, растущие в атмосфере пьянства, необходимо сосредоточиться на том, как алкоголизм семьи влияет на социальную адаптацию.

Социальная адаптация в условиях школьной жизнедеятельности рассматривается как один из аспектов психологического здоровья и задач возрастного развития подростков. В школе осуществляется процесс накопления подростками социального опыта и жизненных установок, соответствующих их школьным ролям. В процессе межличностного общения подростки усваивают предлагаемые им образцы поведения, статусные нормы, нравственные ценности. Высокие показатели

социальной адаптации подростков – это умение жить в условиях совместной деятельности, новой социальной среды, ее требований, разрешать межличностные конфликты, преодолевать трудности.

Однако школьная социальная адаптация подростков состоит не только из положительных моментов. Зачастую этот нелегкий процесс включает в себя негативные личностные проявления, специфические затруднения, возникающие как в процессе учебно-познавательной деятельности, так и в повседневной поведенческой сфере. Это связано прежде всего с низкой мотивацией учения, неадекватной самооценкой, эмоциональной неуравновешенностью, импульсивными действиями и необдуманными поступками, неискренностью в отношениях с учителями и сверстниками, моббингом в подростковой среде и др.

К негативным факторам социальной адаптации относятся также фрустрации (лат. frustration – обман, тщетное ожидание) подростков, которые создают для них определенные жизненные трудности. В связи с этим Л.И. Анцыферова определяет трудность жизненной ситуации как «обстоятельства жизни, требующие от индивида таких действий и условий, которые находятся на границе его адаптационных возможностей» [1, с. 5].

Фрустрирующая ситуация ввергает подростка в состояние сильного переживания, напряжения, не позволяет ему реализовать свои возможности.

Фрустрация и социальная адаптация связаны между собой как причина и следствие. Фрустрация может влиять на социальную адаптацию подростка, но и сам процесс социальной адаптации может создавать ситуации, вызывающие фрустрацию. Чем больше подросток испытывает фрустраций, тем сложнее для него социальная адаптация и социализация. Более того, длительное и частое пребывание ребенка в состоянии фрустрации может привести к формированию и закреплению отрицательных черт характера. У подростков фрустрация возникает в виде переживаемого «чувства крушения», когда целенаправленное действие наталкивается на препятствие.

Подросток, растущий в семье с наличием больного с алкоголизмом, является элементом дисфункциональной системы и испытывает воздействие всего комплекса факторов, которые отрицательно влияют на его социальную адаптацию. Это также является фрустрирующей ситуацией [2, с. 129].

Причинами дисфункциональности могут быть и другие события помимо алкоголизма. Но алкогольная семья всегда дисфункциональна, лишь временами может нормально жить.

В дисфункциональных семьях всегда много отрицательных правил и соответствующих заявлений, например: «Не выражай своих чувств, не злись, не реви», «Не думай, не возражай, а выполняй мои приказы,

не задавай вопросов», «Не выноси сор из избы, не предавай семью, не выбалтывай секретов», «Никаких разговоров за спиной!», «Пьянство – не причина наших несчастий». Подчеркивается также, что в алкогольных семьях правила или слишком свободны, или слишком строги.

Фрустрирующее влияние школы сказывается на всех сторонах жизни подростка. Существует связь между эмоциональным состоянием подростка в школе и его социальными контактами с учителями, отношением к оценке знаний, ожиданиями окружающих более высоких достижений, чем тех, которые подросток имеет, психофизиологическим состоянием ребенка. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу у младших и старших подростков связана с общей тревожностью, которую они испытывают в школе.

Самым важным условием снятия фрустраций у подростка является развитие его как субъекта деятельности. Если ученик – субъект познания, то обучение необходимо строить на основе его познавательного интереса, его способностей, предоставляя ему возможность реализовать себя в познании и учебной деятельности. Субъектность проявляется в избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания. Развитие школьника, в том числе и социальное, происходит через обогащение и преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития.

Таким образом, условия, в которых растут дети алкоголиков, отличаются недостатком заботы и высоким уровнем стресса. Недостаток заботы проявляется в виде отсутствия элементарного ухода, непредоставления детям условий, необходимых для нормального физического и психического развития. Высокий уровень стресса связан с такими обстоятельствами, как изменение ролей в семье, конфликтность и непредсказуемость. Кроме того, необходимо отметить, что, по мнению специалистов, детей травмирует не столько родительский алкоголизм сам по себе, сколько царящая дома дисгармония, ссоры и скандалы, непредсказуемость и отсутствие безопасности, а также отчужденное поведение родителей.

#### Список литературы

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – №1. – С. 5-6.
2. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Наука, 2000. – 259 с.

## ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ОДНОГО ИЗ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ ГОРОДА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

*Соколова Т.С.*

*Медицинский колледж им. В.М. Бехтерева  
Российская Федерация, г. Санкт-Петербург*

Проблема социально-психологической адаптации является одной из первых, с которой сталкиваются студенты первого курса любого образовательного учреждения, в частности, нашего медицинского колледжа. Как утверждают социальные психологи, успешность обучения студентов в различных учебных учреждениях напрямую зависит от того, какой статус они занимают в своей учебной группе. Известно также, что процесс социально-психологической адаптации студентов занимает значительно больше времени, чем учебная адаптация. Таким образом, с целью сокращения времени и более результативного осуществления данного процесса требуется психологическое сопровождение групп нового набора образовательного учреждения.

Актуальность такого сопровождения студентов первого курса нашего медицинского колледжа обуславливается еще и тем, что процесс «вхождения в коллектив» дает возможность студентам-подросткам реализовать потребность в аффилиациях, а также приобрести навыки работы в условиях группового взаимодействия.

Поскольку мы исходим из основной идеи, что успешность социально-психологической адаптации студентов является гарантом учебной успешности наших студентов, мы активно осуществляем психологическое сопровождение в соответствии с «Системой социально-психологической адаптации студентов первого курса обучения». Работа по данной системе осуществляется уже более десяти лет, периодически обновляясь в соответствии с требованиями образовательной среды и студенческого контингента.

Целью данной системы является оказание помощи студентам первого года обучения в социально-психологической адаптации к учебной группе.

Задачами системы являются:

1) оказать каждому студенту помощь в определении своего статуса в учебной группе;

2) оказать помощь каждому студенту в формировании в группе дружеских отношений, основанных на взаимопомощи и взаимной поддержке;

3) выявить так называемых «неудобных» студентов, требующих специальной коррекционной работы;

4) оказать помощь группам первого года обучения в определении целевой направленности своей деятельности;

5) оказать помощь группам в формировании ценностно-ориентационного единства ее членов;

6) создать психологическую основу для формирования сплоченных учебных коллективов;

7) оказать помощь классным руководителям и кураторам групп нового набора в грамотном управлении процессом формирования групп;

8) развивать и поддерживать активные сотрудничество с родителями.

Система предусматривает работу по следующим направлениям:

1. Работа со студентами первого года обучения – выпускниками 9-х классов;

2. Работа с классными руководителями и кураторами групп студентов-первокурсников;

3. Работа с преподавателями;

4. Активное сотрудничество с администрацией с целью получения поддержки в начинаниях различного характера;

5. Активное сотрудничество с родителями с целью получения конкретной помощи совещательного и консультативного характера.

В рамках первого направления – работа со студентами – осуществляется следующее:

1) проводятся занятия со студентами по «Программе тренинговых занятий»;

2) проводятся индивидуальные консультации по проблемам личностного и адаптационного характера;

3) проводится психологическое тестирование студентов на определение индивидуальных особенностей темперамента (тест Айзенка) и особенностей акцентуаций характера (тест Личко);

4) осуществляется психокоррекционная работа с проблемными студентами;

5) проводится социально-психологическое анкетирование состояния группы (дважды в год);

6) проводится круглый стол – встреча с первокурсниками в начале учебного года с представителями администрации, наркологом, педагогом-психологом, акушером-гинекологом;

7) проводятся периодические встречи с группами по результатам обследования, задача которых – дать обратную связь о состоянии группы, чтобы это в дальнейшем помогло определить перспективные направления работы с группой.

В рамках второго направления поддерживаются активные творческие отношения с классными руководителями, организуются периодически (один раз в месяц) встречи с классными руководителями и кураторами,

где педагог-психолог дает обратную связь о состоянии групп, используя конкретные результаты исследований. Проводятся также индивидуальные консультации с классными руководителями по проблемам, связанным с работой группы и индивидуальными ее членами.

В рамках третьего направления осуществляются индивидуальные консультации с преподавателями, работающими в группах первого курса, по вопросам индивидуальных особенностей взаимодействия с некоторыми «неудобными» студентами, которые находятся под опекой педагога-психолога.

В рамках четвертого направления работы по «Системе...» проводится работа с представителями администрации с целью получения поддержки и помощи в решении вопросов, связанных со сферой, превышающей наши компетенции (например, материальное поощрение студентов, награждение за успехи и т. д.).

В рамках пятого направления осуществляется работа с родителями, особенно тех детей, которые требуют психокоррекционной помощи. И здесь результативность зависит от того, насколько глубоко родители или опекуны включены и заинтересованы в положительном решении той или иной проблемы конкретного студента. Мы активно привлекаем их к сотрудничеству, без которого порой невозможно обойтись, и многие родители охотно откликаются на нашу просьбу.

В целом результатом работы «Системы...» являются сплоченные группы студентов со здоровым психологическим климатом, учебно-профессиональной направленностью деятельности, профессионально обоснованной и необходимой ценностной структурой и интересной неформальной студенческой жизнью.

В заключение следует сказать, что «Система социально-психологической адаптации студентов первого курса медицинского колледжа» предполагает выполнение работ в течение первого года обучения (первый и второй семестры). Наиболее напряженным по интенсивности выполнения работы является первый семестр. Во втором семестре в основном подводим итоги – промежуточные и окончательные – и намечаем перспективные работы на будущее.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ УРОВНЕМ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕМ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ**

*Соколова А.А.*

*Чемякова Н.Р.*

*Марийский государственный университет  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

В современных условиях существенно возросла интенсивность и напряженность жизни и деятельности людей, соответственно, увеличивается частота возникновения негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые, накапливаясь, вызывают формирование выраженных и длительных стрессовых состояний. Устойчивое поведение людей в условиях стресса – стрессоустойчивость – является все более актуальной проблемой.

Одним из важных вопросов является формирование стрессоустойчивости у старших школьников, так как старший школьный возраст – период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью, который связан с резкой сменой внутренней позиции, а поиск идентичности, личностное и профессиональное самоопределение нередко сопровождается реакцией стресса и тревожности.

Постоянно усложняющаяся школьная программа, зачастую некорректно реализуемая в обучении, разделение школьников по престижным классам, школам, гимназиям, необходимость сдачи выпускных экзаменов – все это способствует увеличению количества стрессовых факторов, влияющих на эмоциональное состояние.

В научной литературе данная проблема отражена в разных аспектах. Так, особенности взаимосвязи деятельности в жизни индивида и развития личности, роли трудных ситуаций в этом процессе исследовали Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.В. Собольников. В.М. Шепель рассмотрел проблему самосбережения здоровья человека, совершенствования его возможностей в условиях повышенных требований к его психоэнергетическим ресурсам, разработал концепцию ортобиоза.

Проблема стресса и стрессоустойчивости представлена в психологии спорта и труда, в том числе педагогического. Выявлены компоненты индивидуальной, личностной и субъектно-деятельностной сфер психики и их связь со стрессоустойчивостью (Л.В. Куликов, А.А. Баранов), взаимосвязь стресса и конфликта в педагогической деятельности (В.И. Журавлев).

Проблемы психического здоровья школьников рассматривались в ряде медицинских, педагогических и психологических работ. Рассмотрены проблемы формирования эмоциональной сферы старшекласников и

путях нейтрализации возникающих у них негативных эмоциональных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита.

Таким образом, в возрастной педагогике и психологии довольно основательно рассматриваются проблемы стресса, адаптации и дезадаптации школьников в учебной деятельности. Однако анализ литературы показывает, что исследования, непосредственно относящиеся к стрессоустойчивости старших школьников, отсутствуют, недостаточно изучены стрессовые факторы, имеющие место в современном учебном процессе, их влияние на здоровье школьников, характерологические особенности стрессоустойчивых старшеклассников, взаимосвязь их личностных свойств и возрастных особенностей со стрессоустойчивостью.

Именно поэтому любое современное исследование, касающееся стрессоустойчивости старших школьников, является актуальным.

Цель исследования: исследование взаимосвязи копинг-поведения и уровня стрессоустойчивости старших школьников.

Объект исследования: стрессоустойчивость старших школьников.

Предмет исследования: взаимосвязь копинг-поведения и уровня стрессоустойчивости старшеклассников.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что между уровнем стрессоустойчивости старшеклассников и используемыми ими копинг-поведением существует взаимосвязь.

В тестировании участвовал 41 человек – учащиеся одиннадцатых классов МБОУ СОШ №27; из них 19 мальчиков и 22 девочки; возраст – 16-17 лет.

Исследование проводилось в форме письменного опроса и анкетирования. Были использованы 2 диагностических методики:

1. «Методика для определения вероятности развития стресса» (Т.А. Немчин) представляет собой одномерную шкалу, состоящую из 50 утверждений.

Данная методика предназначена для выявления подверженности стрессу.

2. «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

При помощи методики «Определение вероятности развития стресса» Т.А. Немчина было выявлено, что 31,7% учащихся имеют высокий уровень стрессоустойчивости, 51,2% – средний уровень и 17,1% – сниженный уровень стрессоустойчивости. Таким образом, у старшеклассников преобладает средний уровень стрессоустойчивости.

Результаты по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» показывают, что у старшеклассников в среднем используются все

стратегии (по шкале «решение задач» средний балл составляет 51,9, по шкале «эмоции» – 40,9 и по шкале избегание – 47,5), но преобладает стратегия «решение задачи», т. е. старшеклассники прежде всего стараются использовать все имеющиеся у них личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы.

С помощью метода ранговой корреляции Спирмена был проведен анализ взаимосвязи уровня стрессоустойчивости и используемых копинг-стратегий. Были получены следующие результаты:

1. Взаимосвязь уровня стрессоустойчивости и использования стратегии «решение задачи» не значима (0,013), что означает, что использование данной стратегии не влияет на уровень стрессоустойчивости испытуемых.

2. Взаимосвязь уровня стрессоустойчивости и использования стратегии «эмоции» статистически значима (0,753). Это свидетельствует о том, что использование данной копинг-стратегии влияет на уровень стрессоустойчивости. Имеет место прямая связь между низкими и высокими, и высокими и высокими значениями по методике вероятности развития стресса (Т.А. Немчин) и по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» соответственно. Однако чем ниже значения по методике вероятности развития стресса (Т.А. Немчин), тем выше уровень стрессоустойчивости, а чем ниже значения по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», тем реже испытуемый прибегает к использованию стратегии «эмоции».

Следовательно, чем меньше испытуемые используют данную стратегию, тем выше уровень их стрессоустойчивости.

3. Взаимосвязь уровня стрессоустойчивости и использования стратегии «избегание» не значима (-0,153), что означает, что использование данной стратегии не влияет на уровень стрессоустойчивости испытуемых.

Таким образом, гипотеза подтвердилась лишь частично: чем меньше испытуемые используют стратегию «эмоции», тем выше их стрессоустойчивость. Однако между использованием стратегий «решение задачи» и «избегание» и уровнем стрессоустойчивости взаимосвязь отсутствует.

Актуальность исследования стрессоустойчивости и копинг-поведения у старшеклассников обуславливается ее высокой социальной значимостью и широкой распространенностью. Поскольку анализ проблемы показал, что использование копинг-стратегии оказывает негативное влияние на уровень стрессоустойчивости, можно на практике обучить старшеклассников контролировать и правильно отреагировать свои эмоции, а также использовать более конструктивные стратегии. Сравнение уровня стрессоустойчивости до и после такого обучения может стать целью последующих исследований.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Сотникова А.П.*

*Школа №283 г. Москвы*

*Российская Федерация, г. Москва*

Существуют различные модели психологического сопровождения образовательного процесса. Одни модели предполагают, что педагог-психолог выполняет координационную работу по обеспечению качественного образовательного процесса. Другие модели наделяют педагога-психолога функциями наблюдателя и помощника в сложных ситуациях жизни организма учреждения. Общение с коллегами по образовательной организации показывает, что каждый педагог-психолог выбирает наиболее близкую для себя модель, и никто не может сказать, что именно тот или иной подход является наиболее эффективным. Данная психологическая проблема, по моему мнению, очень актуальна.

В своей работе педагог-психолог соприкасается с миром огромного количества людей. На мой взгляд, очень важно, чтобы у этих людей сформировалось отношение к психологу как к помощнику в любых жизненных ситуациях. При этом они должны осознавать, что психолог может поделиться своими знаниями, но ответственность за положительное разрешение, например конфликта, будет лежать на самом человеке. Вероятно, речь идет о формировании одного из элементов мировоззрения личности.

Каким образом педагог-психолог может положительно повлиять на качество образовательного процесса, используя недирективный подход?

В течение двух последних лет моей работы в качестве педагога-психолога и учителя математики для детей в начальной школе сложилась хорошая ситуация для формирования условий, в которых можно влиять на улучшение качества образовательного процесса, не прибегая к методам, которые могут вызвать сопротивление. На протяжении двух лет использую любые возможности продемонстрировать педагогам психологические методы и приемы, которые позволяют сделать развитие детей эффективным и личностно-ориентированным.

Два года назад на протяжении всего учебного года на базе школы проводилось обучение учителей на курсе «Освоение деятельностного подхода как основа профессиональной компетентности современного учителя начальной школы». За это время были проведены две недели стажировок по теме «Реализация деятельностного подхода на уроках в начальной школе». В обеих стажировках мне выпала возможность показать открытые уроки. Можно было продемонстрировать приемы опосредованного запоминания алгоритмов, поэтапную работу с

формированием умения. В частности, удалось показать на материале математики движение от уровня наглядно-действенного мышления через наглядно-образное к словесно-логическому.

В прошлом учебном году также проводились открытые уроки в рамках всеобуча учителей начальных классов нашей образовательной организации. И вновь мне удалось показать открытый урок, в котором была отражена работа с детьми по становлению рефлексии, а именно, развитие умения отслеживать верность выполнения задания по определенным критериям. Также было продемонстрировано, как можно связать работу с наглядными пособиями, имеющимися у каждого ребенка на столе, с материалом компьютерных программ «ПервоЛого» и «Матрешка».

В прошлом и этом учебном году у меня возникла возможность заниматься подготовкой к школе детей в детском саду, входящем в нашу образовательную организацию. В этом учреждении воспитываются дети с серьезными проблемами зрения. Важной задачей было подготовить малышей к обучению в массовой школе. Но не менее важной была задача научить воспитателей строить свою работу с детьми так, чтобы будущие первоклассники максимально быстро адаптировались к условиям учебы в школе. Воспитатели постоянно присутствовали на занятиях педагога-психолога. И я наблюдала, как постепенно меняется подход этих воспитателей к развивающим занятиям малышей. От категорического отрицания возможностей у данных детей контролировать свою работу и выполнять задания самостоятельно постепенно все воспитатели перешли к совершенно другому стилю проведения занятий. Мне удалось не раз наблюдать, как изменился стиль общения с детьми, как менялось отношение к возможностям будущих первоклассников. В этом учебном году ребята из этого детского сада пришли в первый класс школы, в которой я работаю. Мне очень приятно наблюдать, как хорошо адаптируются эти дети к школе, что они ничем не отличаются от своих сверстников, у которых зрение сохранено.

С начала этого учебного года с первоклассниками ведутся развивающие занятия с использованием smart-доски. В игровой форме дети учатся приемам опосредованного запоминания, решению логических задач, совмещению анализируемых признаков. На занятиях всегда присутствует учитель данного класса. У него есть возможность научиться приемам, которые он может использовать в обучении детей конкретным предметам.

В этой статье мне хотелось показать, как можно решать проблемы повышения качества образования путем опосредованного обучения учителей методам и приемам развивающей работы с детьми. Показывая на собственной работе, как действуют технологии, и демонстрируя результаты данной работы, можно, не вызывая сопротивления учителей и

не занимая их свободное время, дать возможность учителям и воспитателям научиться новым технологиям, а также взглянуть на свою работу по-новому.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ПОМОЩИ КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Соцкая И.В.*

*Киевский институт социальной и политической психологии  
НАПН Украины*

*Херсонский академический лицей имени О.В. Мишукова Херсонского  
городского совета при Херсонском государственном университете  
Украина, г. Киев, Херсон*

Особое значение в последние десятилетия приобрел социально-психологический аспект адаптации. Современное общество достаточно динамично. Меняется не только экономическая ситуация, но и ценности, приоритеты, мотивы, на основе которых люди строят свои отношения. Заметно растут социальные требования и к профессиональной деятельности. В частности, к учителю и к школе. Актуальность темы обусловлена потребностью государства в квалифицированных молодых специалистах. Однако, с другой стороны, наблюдается достаточно большая текучесть кадров среди молодых учителей. Так, более 30% молодых педагогов оставляют место работы уже в первый год своей педагогической деятельности. Для выяснения причин ухода молодых учителей из сферы образования целесообразно изучение проблемы их профессиональной адаптации.

В подобных обстоятельствах особое значение приобретают работы, связанные с адаптацией молодого специалиста к условиям работы в школе.

Важно заметить, что большинство современных научных исследований связаны с количественным изучением особенностей адаптации молодых учителей (инструментарием исследования которых является наблюдение, анкетирование, тестирование), в то время как почти отсутствуют работы качественного характера. В частности, проблему профессионально-направленной адаптации молодых специалистов изучали Алдашева А.А., Жданова Л., Лукашевич Н.П., Пак С.Н., Федорова П.С., Ясюкова А.А., в том числе специфику профессиональной адаптации учителей исследовали Кулик С.М., Овдей С.В., Редлих С.М., Чайкина Н.А., Яценко Т.С. Наряду с этим можно отметить, что качественный подход к организации исследования применяется давно, в том числе и в исследованиях психологической проблематики.

Подобными проблемами, как в отечественной, так и в зарубежной психологии, занимались Крюгер Г., Мертон Р., Вичас Р., Белановский С.А., Евсикова Н.И. Некоторые аспекты проблемы образования взрослых представлены в трудах Мирошниченко А.В., Чернышева А.С., Катько Е.А.

Однако обобщенных работ, в которых сочетаются качественные методы исследования и изучение проблем социально-психологической адаптации, недостаточно.

Поэтому в своей работе мы не собирались и не ставили специальных задач, связанных с количественными исследованиями, это в определенной степени уже сделано другими авторами. Таким образом, особым аспектом нашего исследования является применение качественных методов сбора и анализа информации для решения исследовательских задач эмпирического поиска в условиях социально-психологической адаптации молодого учителя.

Актуальность темы обусловлена определенными противоречиями. Так, с одной стороны, есть потребность государства в квалифицированных молодых специалистах, с другой – наибольшая текучесть кадров в учреждениях образования наблюдается среди молодых педагогов (большинство учителей этой категории уходят в первый год работы или после того, как заканчивается контракт). Данная проблема связана с тем, что учителя, которые приходят в школу, не проходят профотбор, а социальные требования к учителям и к школе растут с каждым годом; администрация школы преимущественным образом с недовольством принимает на работу молодых специалистов; имеются определенные установки, которые влияют на отношение к молодому специалисту: «молодые приходят в школу на непродолжительное время», «пойдут в декретный отпуск», «не желают работать», «имеют завышенные амбиции», «их самих еще надо учить» и т. п.; во всех учебных заведениях, где есть молодые учителя, как правило, планируется и внедряется система мероприятий, целью которых является восприятие адаптации молодых педагогов. Однако как проблему можно заметить, что этих мер недостаточно или они не являются достаточно эффективными и вызывают вопросы относительно их результативности; существующие психологические разработки, программы, тренинговые занятия не способствуют в полном объеме социально-психологической адаптации, являясь несистемными, направлены на решение отдельных проблем.

В свою очередь, тенденцией является то, что молодые учителя в основном не испытывают психологической поддержки, оказываются неготовыми и не видят ресурсов в качественной организации взаимодействия с участниками учебно-воспитательного процесса (учениками и их родителями, администрацией, коллегами), переживают негативные эмоции, дискомфорт, у них возникают сомнения

относительно выбранной профессии, а в некоторых случаях и желание сменить профессию. Все это может приводить к тому, что материальный мотив выходит на первый план в профессиональной деятельности.

Итак, можно сделать вывод, что актуальной социальной задачей является разработка комплексной Программы социально-психологической адаптации молодых учителей к условиям профессиональной деятельности. Эту социальную задачу можно решить с помощью методологии фокус-группового анализа.

Применение качественного подхода к изучению данной проблематики позволяет выявить и проанализировать смыслы: что такое адаптация/деадаптация для молодых учителей; как, в чем и в каких условиях деятельности они ее переживают; как это отражается на решении профессиональных задач. Кроме того, такой подход дает возможность, так сказать, выявить и «собрать» конкретные проблемные ситуации в профессиональной деятельности, которые вызывают дезадаптацию. Все это даст возможность разработать собственную Программу социально-психологической адаптации молодых учителей.

Наиболее релевантным, на наш взгляд, технологией сбора информации в соответствии с целью нашего научного исследования являются фокус-групповые дискуссии.

Исследование, проводимое с помощью фокус-групповых дискуссий, представляет собой ряд организационных и методических мероприятий, имеющих определенную логическую последовательность (этапы). В соответствии с нашим исследованием были проведены следующие этапы:

- 1) организационный,
- 2) проведение фокус-групповых дискуссий,
- 3) обработка данных.

Так, на организационном этапе был разработан план-замысел сфокусированной дискуссии, который позволил выделить основные темы и вопросы для обсуждения. После этого был создан гайд (общая рамка, в пределах которой разворачивается содержание). Параллельно с этим был проведен отбор респондентов (участников фокус-группового исследования) и сформированы группы. Следующими этапами нашего исследования было проведение фокус-групповых дискуссий с последующей аналитической обработкой полученной информации.

Дальнейший детальный анализ групповых глубинных интервью позволил сделать обобщения и выводы о следующем: какие задачи и обязанности у учителей, что они должны делать в рамках решения этих задач, к чему оказываются не готовыми, что не умеют, в чем испытывают тяжесть, что чувствуют и переживают в связи с этим, в чем видят выход, как это влияет на результаты профессиональной деятельности (помогает или мешает в решении профессиональных задач учителя).

Анализ групповых глубинных интервью позволил говорить о следующем: о существовании определенных проблем, которые присутствуют в деятельности молодых учителей и переживаются ими как некие трудности и сложности, барьеры и препятствия; о том, какой был образ деятельности и ожидания (от работы, помощи и др.) в начале работы и как он изменился, то есть выявить дельту разногласий; о том, какие характеристики дают учителя 1-го и 2-3-го годов работы (что именно выделяют, какие акценты и приоритеты расставляют), о различиях и сдвигах в представлениях между молодыми педагогами 1-го и 2-3-го годов работы; о том, какая помощь оказывается молодым учителям на этапе социально-психологической адаптации, в чем суть этой помощи и как они воспринимают эту помощь (в чем видят, как понимают, что переживают, как относятся и оценивают), и способствует ли это решению актуальных проблем и вопросов.

Все это позволит увидеть и описать все разнообразие и богатство представлений, оценок, мнений, суждений, реакций; понять, что является определяющим в деятельности молодых учителей, выяснить их переживания, их потребность и мотивацию; понять их ожидания; увидеть трудности и определить, к чему необходимо формировать готовность с использованием активных технологий социально-психологического тренинга. А значит, соответственно, позволит раскрыть условия формирования готовности молодых учителей к решению профессиональных задач.

Таким образом, подобный путь исследования позволяет определить, что именно необходимо формировать в тренингах (на что должны быть направлены тренинги, какие необходимые навыки должны быть сформированы у молодых педагогов) и на что надо обратить внимание при формировании индивидуального стиля деятельности.

Необходимо заметить, что исследование не является самоцелью, а всегда проводится ради определенной научной цели. В нашем случае качественное исследование было организовано для разработки собственной программы для адаптации молодых учителей.

Так, с помощью гайда можно разрабатывать программы по социально-психологической адаптации для молодых учителей с учетом региональных или любых других особенностей. Анализируя полученный материал, можно извлечь проблемные ситуации деятельности и разрабатывать кейсы для построения программы обучения, выявлять наиболее сложные и критические ситуации; можно разрабатывать мероприятия, связанные с индивидуальной или групповой психологической помощью (к примеру, для коррекции тревожности, импульсивности, ответственности и других личностных качеств); разрабатывать мероприятия, которые были бы актуальными для учителей отдельно 1-го и 2-3-го годов работы; разрабатывать мероприятия,

направленные на сокращение адаптационного периода; проводить раннюю диагностику дезадаптированных учителей с выходом на коррекцию их способов адаптации к новым условиям работы.

#### Список литературы

1. Белановский, С.А. Метод фокус-групп / С.А. Белановский. – М.: Магистр, 1996. – 272 с.
2. Грачева, И.Г. Фокус групповая дискуссия: проблема повышения эффективности / И.Г. Грачева // Проблемы социальной психологии личности: сборник научных статей. – 2005. – Вып. 2. – С. 24-31.
3. Мельникова, О.Т. Фокус-группы в маркетинговом исследовании: Методология и техники качественных исследований в социальной психологии / О.Т. Мельникова. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

### **КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

*Станибула С.А.*

*Гомельский государственный университет  
имени Ф. Скорины  
Республика Беларусь, г. Гомель*

Учащиеся высших учебных заведений подвержены немалому количеству кризисных ситуаций, вследствие чего можно с уверенностью сказать, что стрессовые состояния на сегодняшний момент стали актуальными для образовательного процесса в целом. Особенно данная проблематика актуальна на первом году обучения вследствие перехода от системы школьного обучения к вузовскому. Новая среда образовательного процесса требует новых систем реагирования в стрессовой ситуации. Детальное изучение данного процесса позволит специалистам, работающим в среде высшего образования, организовать эффективную систему социально-психологического сопровождения учащейся молодежи, что позволит не только оптимизировать и улучшить педагогический процесс, но и максимально эффективно способствовать социальному развитию личности. Задачей нашей работы является выявление копинг-поведения студентов первого курса.

Основные аспекты копинг-поведения были разработаны в концепции общей теории стресса Г. Селье. Термин «копинг» понимается как стремление индивида решить определенную проблему, которое, с одной стороны, является врожденной манерой поведения (рефлекс, инстинкт), а с другой – приобретенной, дифференцированной формой поведения (владение собой, сдержанность, склонность к чему-либо) [2, с. 12]. Начиная с конца 60-х проблематика копинг-поведения все более актуализируется, и R.S. Lazarus начинает рассматривать копинг-

поведение как одно из центральных процессов стресса и определяет данное поведение как основной стабилизирующий фактор в стрессовой ситуации, что актуализирует теоретическое изучение данных аспектов. R.S. Lazarus определяет копинг как «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности» [1, с. 34]. Можно с уверенностью утверждать, что именно копинг-поведение является одним из ключевых аспектов процесса адаптации личности в условиях стрессовой ситуации. Эффективная психологическая работа в рамках коррекции непродуктивных и развития относительно продуктивных копинг-стратегий в направлении продуктивного копинг-поведения, на наш взгляд, является одним из главнейших направлений в аспекте работы психолога со стрессовыми состояниями. Только развивая копинг-поведение личности, мы можем качественно улучшить адаптационные компоненты личности, что в конечном счете поможет сделать ее более гармоничной.

Нами исследовались 35 студентов – учащихся 1-го курса Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины биологического факультета.

Для диагностики копинг-поведения была использована методика диагностики индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма [3, с. 138]. Методика позволяет выявить следующие способы совладания со стрессом: продуктивные, относительно продуктивные и непродуктивные. Копинг-стратегии делятся на три подгруппы: когнитивные, эмоциональные, поведенческие.

В результате качественно-содержательного анализа ответов получаем следующие результаты:

1. Когнитивные копинг-стратегии.

У большинства студентов (около 64%) были выявлены относительно продуктивные копинг-стратегии, непродуктивные – у 16% испытуемых, у 20% студентов были обнаружены продуктивные копинг-стратегии.

2. Эмоциональные копинг-стратегии.

У 46% испытуемых были выявлены непродуктивные копинг-стратегии, относительно продуктивные копинг-стратегии были выявлены у 42% испытуемых, у 12% студентов были обнаружены продуктивные копинг-стратегии.

3. Поведенческие копинг-стратегии.

У 42% были выявлены относительно продуктивные копинг-стратегии, непродуктивные – у 26% испытуемых, у 32% студентов были обнаружены продуктивные копинг-стратегии.

Сопоставляя полученные данные, можно прийти к выводу, что:

- самыми продуктивными копингами у студентов-первокурсников являются поведенческие копинг-стратегии;
- самыми непродуктивными копингами, используемыми студентами-первокурсниками, являются эмоциональные копинг-стратегии;
- основное копинг-поведение студентов-первокурсников можно охарактеризовать как относительно продуктивное.

Имея данные результаты, мы можем простроить так называемое социально-психологическое сопровождение, которое будет наиболее эффективно. Можно предложить некоторые инструментари, которые были бы наиболее интересны и актуальны при данном направлении работы. К примеру, очень эффективны в аспекте формирования продуктивного копинг-поведения метафорические ассоциативные карты как.

#### Список литературы

1. Lazarus, R.S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – N.-Y.: McGraw-Hill, 1966.
2. Исаева, Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. – СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. – 136 с.
3. Чуфаровский, Ю.В. Юридическая психология: учебник / Ю.В. Чуфаровский. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2003.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТСМЕНОВ В ПЕРИОД КРИЗИСА ПЕРЕХОДА ИЗ МАССОВОГО СПОРТА В СПОРТ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ**

*Станибула С.А.*

*Будник Я.*

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины  
Республика Беларусь, г. Гомель*

На сегодняшний момент в Республике Беларусь активно развивается спорт высших достижений, о чем свидетельствуют достижения на последних Олимпийских играх и других международных соревнованиях. Современные реалии профессиональной спортивной деятельности требуют детальной и профессиональной квалифицированной психологической помощи, которая выражается в методологически верном психологическом сопровождении спортсменов.

Проблеме кризисов спортивной карьеры посвящены работы таких специалистов, как Н.Б. Стамбулова, Р.М. Загайнов и др. И на сегодняшний день очень детально разработан вопрос периодизации кризисов спортивной карьеры, в частности, Н.Б. Стамбулова выделяет:

- 1) кризис начала спортивной специализации;

- 2) кризис перехода к углубленной тренировке в избранном виде спорта;
- 3) кризис перехода из массового спорта в спорт высших достижений;
- 4) кризис перехода из юношеского спорта во взрослый спорт;
- 5) кризис перехода из любительского спорта высших достижений в профессиональный спорт;
- 6) кризис перехода от кульминации к финишу спортивной карьеры;
- 7) кризис завершения спортивной карьеры и перехода к другой карьере [3].

В нашей работе мы рассмотрим кризис перехода из массового спорта в спорт высших достижений.

Кризисы перехода из массового спорта в спорт высших достижений и из юношеского спорта во взрослый спорт тесно связаны друг с другом, так как спортсмен, вышедший на уровень спорта высших достижений, обычно как бы «автоматически» начинает участвовать во взрослых соревнованиях независимо от своего паспортного возраста. На данном этапе кульминации СК спортивные цели становятся главными жизненными целями, что определяет необходимость перестройки образа жизни в целом. Более конкретно перед спортсменом встают следующие проблемы:

- необходимость согласования спортивных целей с другими жизненными целями (выбором профессии, например); соответствующая перестройка образа жизни, его подчинение целям спортивной карьеры;

- необходимость отказа от подражания кому-либо и переориентация на творческий поиск индивидуального пути в спорте, новых резервов повышения спортивных результатов, включая фундаментальную теоретическую подготовку, обобщение собственного опыта, формирование индивидуального стиля деятельности;

- «пресс отбора» при подготовке к главным соревновательным стартам, необходимость распределения сил на весь сезон, что с психологической точки зрения связано с освоением спортсменом разных стратегий выступления в соревнованиях;

- необходимость завоевания престижа – авторитета, в собственной команде, среди соперников, судей, зрителей; испытание славой и необходимость выработки адекватного отношения к ней;

- возможность кризиса взаимоотношений «тренер – спортсмен», а также отношений внутри спортивной команды.

Данные кризисы являются, пожалуй, самыми тяжелыми для большинства спортсменов. Именно здесь происходит разделение на «достигнувших среднего уровня» и «спортивную элиту». Выход из этих кризисов связан с обретением не только спортивной, но и личностной зрелости [3].

В связи с этим довольно остро встают актуальные вопросы касательно психологического сопровождения спортсменов.

Под психологическим сопровождением мы понимаем комплексную деятельность, включающую в себя, прежде всего, психологическую подготовку, психологическую готовность и подготовленность. В контексте психологической работы с кризисом перехода из массового спорта в спорт высших достижений нам представляется, что основным компонентом, на который стоит обратить внимание, является формирование эффективной психологической готовности, и главным в данном направлении, по нашему мнению, должна быть эффективная социально-психологическая коррекция негативных эмоциональных состояний у спортсменов. Мы уверены, что определенным ресурсным будет окружение спортсмена: его тренер, близкие и т. д., и детальная коррекция и оптимизация данного аспекта даст нужный и необходимый ресурс для преодоления кризиса спортивной карьеры. Нами был разработан психологический тренинг, основным инструментарием которого являются метафорические ассоциативные карты.

Ассоциативно-метафорические карты являются инновационным инструментом, в основе которого лежат «классические» психологические феномены. Они представляют собой набор карт с изображением окружающей нас действительности (людей, природы, предметов быта и т. д.). Работа клиента состоит в анализе и интерпретации собственных ассоциаций, возникших на изображение. Одним из основополагающих механизмов работы карт является закон проекции. По сути, карты являются стимулом, вызывающий поток ассоциаций, содержащих информацию о внутреннем мире человека; объектом, на который накладывается проецируемый материал [2]. Метафорические ассоциативные карты эффективно используются в психодраме, гештальттерапии, арттерапии, транзактном анализе и психосинтезе [1]. Существуют следующие виды метафорических карт: «OH-CARDS» (О-карты), «PERSONA» (Персона), «HABITAT» (Среда обитания), «ECCO» (Экко), «MORENA» (Морена), «MYTHOS» (Мифы), «SAGA» (Сага), «1001», «SHEN HUA» (Центральное Королевство), «PERSONITA» (Персонита), «COPE» (Преодоление), «CLARO» (Кларо), «QUISINE» (Кухня), «BOSCH» (Босх), «LYDIA JACOB STORY» (История Лидии Якоб), «TAHITI» (Таити), «BEAUREGARD» (Борегард).

В рамках тренинга были проведены следующие упражнения:

1. Упражнение: «Мое окружение». Колода: «Persona», «Personita».

Цель: Исследовать свое окружение и себя в нем.

Инструкция: Просмотрите колоду карт; выберите карты, чтобы представить людей, которые занимали важное место в вашей жизни; например, это могут быть лица противоположного пола. Изображения в первую очередь должны соответствовать их внутренним качествам;

выберите одну карту, представляющую вас. Что этим людям необходимо сказать вам и друг другу, а что вы бы хотели сказать им? [2]. Данное упражнение помогает клиенту детально осознать свое социальное окружение и свое место в нем. Позволяет четко разобраться с особенностями взаимоотношений с теми или иными людьми, входящими в социальное окружение личности, и тем самым выявить определенные ресурсы для преодоления тех или иных психологических проблем.

2. Упражнение: «Анализ сети». Колода: «Persona», «Personita».

Время: 60 мин.

Цель: Диагностика взаимоотношений клиентов с окружающими людьми.

Инструкция: В процессе консультирования клиенту предлагают углубленно рассмотреть сеть социальных отношений. Карта сети позволяет сделать наглядными отношения и их структуру. Перед клиентом лежит лист бумаги, на котором в изобилии изображены концентрические круги. В центре внутреннего круга стоит слово «я». Клиент должен сделать первый шаг: представить себе людей, с которыми чувствует себя особенно тесно связанным, без которых ему трудно. Эти люди группируются в первом круге вокруг «я». Затем его спрашивают о людях, которые тоже важны в его жизни, но с ними он менее связан, чем с людьми из первого круга. Эти лица размещаются дальше, в более удаленных кругах. В конце размещают людей, с которыми социальные контакты установлены, существуют, но эмоциональные связи слабее или более дистанцированы. Это могут быть коллеги по работе, соседи, знакомые из группы досуга, объединения или организации, с которыми был связан клиент. В заключение при составлении карты сети особыми значками отмечаются те, кто связан с поставленными проблемами, с кем отношения особенно конфликтны или развивались напряженно. Эта визуальная реконструкция служит основой для общего анализа структуры отношений, анализ нередко продолжается на последующих консультациях. В диалоге, который сопровождается интенсивным выражением чувств, могут быть затронуты следующие комплексы тем:

- 1) Вид отношений (семья, родственники, подруги, коллеги по работе);
- 2) Структура социальной сети (состав и объем, плотность сети отношений, частота, множественность контактов и т. д.);
- 3) Качественные изменения отношений в последние годы (одни отношения с появлением проблем становятся интенсивнее, другие ослабевают или полностью разрушаются. От кого вы отделились? С кем установили новые или восстановили старые связи?).

Анализ ресурсов поддержки в сети:

- 1) Возможность располагать социальной поддержкой (Есть ли к кому клиенту обратиться с проблемами? К кому? Как часто это происходит?);

2) Формы получаемой помощи (например, эмоциональная и ежедневная практическая помощь);

3) Значимость неформальной поддержки (Соответствовала ли форма помощи потребностям? Каковы различия в оказании поддержки?);

4) Желания и ожидания при оказании поддержки;

5) Степень обоюдности, взаимности в неформальных отношениях помощи (Ищут ли члены сети у клиента совета и помощи?). Ресурсы сети клиента и готовность использовать их (Что представляет собой опыт использования сети? Каких реакций клиент ожидает или боится? Какие чувства он испытывает, обращаясь за помощью?) [2].

При помощи данного упражнения мы можем достаточно точно диагностировать взаимоотношения клиентов с окружающими людьми, очень точно понять эмоциональные связи, степень доверительных отношений и другие интересующие нас аспекты. Помогает довольно четко определить желания и стремления иметь более интенсивные контакты с определенными людьми, иметь взаимные интересы, тесные, доверительные отношения и эмоциональную безопасность. Самым важным, по нашему мнению, является то, что данное упражнение помогает обучить клиента осознанному использованию и мобилизации социальных ресурсов для преодоления своих проблем.

3. Упражнение: «Вращающиеся двери». Колода: «Соре».

Цель: Концентрация внимания на факторах, как мешающих участнику при решении проблемы, так и способствующих мобилизации сил для преодоления кризисов.

Инструкция: Все карты «СОРЕ» лежат на столе картинками вверх. Участнику предлагается выбрать шесть карт: карту, описывающую проблему, экстремальное состояние или травмирующее событие в его жизни, с которым он успешно справился; карту, описывающую, что мешало ему при достижении цели; карту, описывающую, что ему помогало найти решение; карту, описывающую, кто ему мешал найти решение; карту, описывающую, кто ему помогал найти решение; карту, описывающую решение проблемы.

(Под картой обычно подразумевается либо единичная карта, либо группа карт.) Кроме тех случаев, где специально оговаривается количество карт, каждый участник игры сам решает, сколько карт ему потребуется для ответа на конкретный вопрос. Участник рассказывает с помощью этих карт свою историю. После рассказа он может поразмышлять над тем, что бы ему хотелось в ней поменять [2]. Можно утверждать, что при грамотном и корректном использовании данного практического упражнения мы способны дать клиенту возможность эффективно преодолевать стрессовые события при помощи социальной поддержки.

#### 4. Упражнение: «Работа с неопределенностью». Колода: «Ессо».

Цель: Оформление неопределенных переживаний. Рефреминг ситуации. Получение ресурса от группы.

Инструкция: Подумайте о каком-то событии, которое вы пережили, о периоде в вашей жизни, когда вы испытывали чувство неопределенности. Это могут быть проблемы здоровья, выбора супруга, успех/неудача в каком-то проекте, экономические проблемы или любые другие ситуации, содержащие неопределенность. Выберите карту или несколько карт, символизирующих ваше чувство неопределенности. На листе бумаги, используя карты, пластилин и цветные карандаши, создайте «образ неопределенности»; положите свое творение на пол рядом с другими «неопределенностями». Рассмотрите произведения других членов группы и напишите каждому из них записку, в которой будет содержаться отклик на их произведение. Опишите, что вы чувствуете, когда смотрите на эту работу [2].

Огромную социальную и психологическую поддержку личность получает непосредственно от людей из близкого окружения своей семьи. При помощи данных упражнений мы можем проанализировать все аспекты взаимоотношений клиента в семье и нащупать предполагаемые аспекты преодоления кризисных событий при помощи семьи. Используя данный тренинг, мы поможем спортсменам при прохождении кризиса перехода из массового спорта в спорт высших достижений, что будет служить развитию спортивной деятельности в целом.

#### Список литературы

1. Горобченко, А.Е. Метафорические ассоциативные карты в работе практического психолога / А.Е. Горобченко, М.С. Евменчик // Психология. – 2010. – №1. – С. 25-28.
2. Раздаточный материал. К теоретико-практическому семинару «Ассоциативно-метафорические карты в арсенале практикующего психолога». – М.: УникДом, 2011. – 70 с.
3. Стамбулова, Н.Б. Кризисы спортивной карьеры / Н.Б. Стамбулова // Теория и практика физической культуры. – 1997. – №10. – С. 13-17.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И СЕНСОРНОГО ОПЫТА РЕБЕНКА**

*Степанова Т.В.*

*Научный руководитель – Шишкина О.В.*

*Межрегиональный открытый социальный институт*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Познание окружающего мира начинается с ощущений, с восприятия. Чем богаче ощущения и восприятие, тем шире и многограннее будут полученные ребенком сведения об окружающем мире.

Прикасясь, трогая и ощупывая руками разные предметы, ребенок приходит к пониманию причинных связей. При выполнении двигательных действий он получает знания о свойствах разных предметов (цвет, качество материалов, форма); познает особенности передвижения предметов в пространстве, возможные направления движения; определяет взаиморасположение разных предметов друг с другом и к самому себе. При этом познание происходит на основе восприятия разной модальности (кинестетического, осязательного, зрительного, кинестетического и др.), а также речи.

Пальцы человека наделены большим количеством рецепторов, которые посылают нервные импульсы (сигналы) в двигательную зону коры головного мозга. Около трети площади двигательной зоны занимает часть, отвечающая за движения кисти руки.

Получение сенсорной информации корой головного мозга служит командой к запуску тех или иных движений, а те, в свою очередь, служат для регуляции, контроля или коррекции сенсорной информации – это сенсомоторика (от лат. *sensus* – чувство, ощущение и *motor* – двигатель), взаимокоординация сенсорных и моторных компонентов деятельности.

В процессе двигательной активности, в частности движений пальцев и кистей рук, в коре головного мозга у ребенка быстрее устанавливаются условно-рефлекторные связи, а значит, пополняется и формируется сенсорный опыт.

«Формирующиеся с возрастом нейронные сети создают все предпосылки для реализации интегративной деятельности мозга как основы целенаправленного поведения и познавательных процессов» [1, с. 340]. Сенсомоторное развитие составляет фундамент общего умственного и психического развития человека, а полноценное восприятие мира – это база для успешного овладения многими видами деятельности современного человека.

Значение сенсорного воспитания состоит в том, что оно является основой интеллектуального развития ребенка, оно помогает ребенку

успешно всесторонне развиваться: упорядочивает хаотичные представления ребенка, полученные при взаимодействии с внешним миром, развивает наблюдательность, готовит к реальной жизни, позитивно влияет на эстетическое чувство, является основой для развития воображения, развивает внимание, дает ребенку возможность овладеть новыми способами предметно-познавательной деятельности, обеспечивает усвоение сенсорных эталонов, обеспечивает освоение навыков учебной деятельности, влияет на расширение словарного запаса ребенка, влияет на развитие зрительной, слуховой, моторной, образной и других видов памяти.

Чем старше становится ребенок, тем активнее он использует руки и пальцы, чтобы повторить увиденное или осуществить задуманное. Он строит дома, башни и мосты, рисует людей и животных, числа, знаки и буквы, учится писать.

Однако каждый ребенок индивидуален. На его темпы биологического развития влияют как внешние (социокультурные, экологические, педагогические), так и внутренние (генетические, биологические и т. п.) условия. Если условия благоприятны, то ребенок развивается благополучно и имеет хорошие показатели развития. Если условия для развития ребенка неблагоприятны, то они нарушают или тормозят развитие и сформированность показателей, указанных выше.

Исследованиям в области сенсорного воспитания детей большое внимание уделяли многие отечественные и зарубежные ученые и психологи. Важный вклад в развитие исследований в этом направлении внесли такие отечественные авторы, как А.П. Усова, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, Э.Г. Пилюгина и многие другие, а также зарубежные педагоги: Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли. Исследованиями связи развития руки и мозга занимались такие ученые, как И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов; развитием мелкой моторики и подготовки руки к письму занимались С.В. Черных, А.В. Мельникова и многие другие; анализом графических умений – Д. Элстон и Д. Тейлор и т. д.

Однако необходимость исследования сенсорного воспитания детей раннего возраста существует и сегодня, как важное направление всестороннего развития личности ребенка.

Объектом исследования является познавательная сфера личности дошкольника. Предмет исследования – мелкая моторика и чувствительность дошкольника. Цель работы: изучить взаимосвязь сенсорного опыта и мелкой моторики дошкольника. Мы предполагаем, что мелкая моторика развивает чувствительность ребенка.

База исследования: воспитанники МБДОУ «Детский сад №72 г. Йошкар-Олы “Солнышко”». Методы исследования: изучение и анализ

научно-методической литературы, тестирование, обобщение полученных результатов.

В эксперименте участвовали дети подготовительной группы в количестве 6 человек: 3 девочки и 3 мальчика. Все испытуемые одного возраста – 6-7 лет. Во время проведения исследования все дети находились в равных условиях.

Практическая значимость: игры и упражнения для развития мелкой моторики могут быть использованы родителями и психологами в воспитании детей.

Методики: исследование взаимосвязи развития мелкой моторики и формирования сенсорного опыта было проведено по тестам, подобранным из книги тестов «Готов ли ваш ребенок к школе?» С.В. Щербининой, С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, И.Г. Топорковой [2]. Из книги были выбраны 17 тестов для изучения мелкой моторики и сенсорного опыта детей 6-7 лет.

Диагностика представляет собой комплекс из двух направлений: первое направление – диагностика, состоящая из 11 тестов, предназначенных для изучения мелкой моторики детей 6-7 лет; второе направление – диагностика, состоящая из 6 тестов, предназначенная для изучения сенсорного опыта детей 6-7 лет. Занятия проводились индивидуально с каждым ребенком.

Оборудование: карточки с заданиями, карандаш.

Перед ребенком кладется лист с заданием. Он внимательно слушает, что надо сделать. Все задания выполняются простым карандашом. Во время их выполнения нельзя комментировать и оценивать действия ребенка. После завершения необходимо поблагодарить и похвалить ребенка при любом результате.

Результаты диагностики мелкой моторики:

- детей с низким уровнем развития мелкой моторики – 0 человек;
- детей со средним уровнем развития мелкой моторики – 2 человека;
- детей с высоким уровнем развития мелкой моторики – 4 человека.

Результаты диагностики сенсорного опыта:

- детей с низким уровнем развития сенсорных способностей – 0 человек;
- детей со средним уровнем развития сенсорных способностей – 2 человека;
- детей с высоким уровнем развития сенсорных способностей – 4 человека.

Результаты диагностики показали, что у детей, имеющих высокий уровень развития мелкой моторики, сформированы и довольно высоко автоматизированы навыки графической деятельности (правильно держат карандаш, свободно распределяют мышечную активность кисти и пальцев при работе с ним), а также развита произвольность (при выполнении

задания ориентируют свои действия на внешне заданные условия: разлиновка листа, образец, требования точности) (рис. 1).

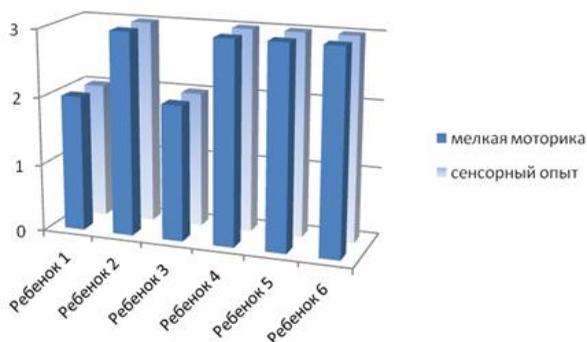


Рисунок 1 – Результаты исследований по двум направлениям (мелкая моторика, сенсорный опыт)

Дети с высоким показателем развития мелкой моторики могут соотнести эталон с реальными предметами. Они различают форму окружающих предметов, знают названия геометрических форм, знают основные цвета и имеют четкие представления о параметрах величины (высоте, ширине, длине) и градации предметов по этим параметрам (высокий – низкий, широкий – узкий, длинный – короткий). Могут назвать эти параметры в окружающих предметах. У детей с высоким развитием мелкой моторики рук наблюдается высокое развитие сенсорного опыта.

У детей, имеющих средний уровень развития мелкой моторики, достаточно сформированы и умеренно автоматизированы навыки графической деятельности, а также умеренно развита произвольность регуляции движений. Эти дети имеют представление не обо всех эталонах формы и недостаточно владеют действиями соотнесения эталонов с реальными предметами. Они иногда не различают предметы, схожие по форме (например, круглые и овальные, квадратные и прямоугольные), могут не знать некоторые названия. Иногда путают некоторые основные цвета. Имеют нечеткие представления о параметрах величины и затрудняются при сравнении предметов по величине. Детям со средним уровнем развития мелкой моторики требуется больше времени для выполнения определенных заданий. У детей со средним развитием мелкой моторики рук наблюдается средний уровень развития сенсорного опыта.

Проведенное исследование показывает, что мелкая моторика рук ребенка взаимосвязана с развитием сенсорного опыта ребенка,

она развивает чувствительность ребенка. Также уровень развития сенсорного опыта ребенка напрямую зависит от сформированности его мелкой моторики.

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что мелкая моторика развивает чувствительность ребенка, подтвердилась.

Для того чтобы формировать сенсорный опыт ребенка, его чувствительность, а в свою очередь, и интеллектуальные способности необходимо, чтобы ребенок систематически занимался разнообразными видами ручной деятельности, которые развивают мелкую моторику.

Развивать мелкую моторику нужно с самого раннего возраста. Младенцу можно массировать пальчики, это воздействует на активные точки, связанные с корой головного мозга. В дальнейшем нужно выполнять простые упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом (пальчиковая гимнастика, пальчиковый театр, рисование пальчиками, театр теней), не забывать о развитии элементарных навыков самообслуживания (застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать шнурки, чистить зубы), использовать игры с мелкими предметами (сборание пазлов, мозаики, конструкторов), рисование, лепка из глины, теста и пластилина, бисероплетение, вязание, шитье, разбор круп, перематывание ниток, массаж и самомассаж пальцев и кистей рук.

Родители должны понять: для того чтобы заинтересовать ребенка и помочь ему овладеть новой информацией, нужно превратить обучение в игру, не отступать, если задания покажутся трудными, не забывать хвалить ребенка.

Развитие мелкой моторики и координация движений рук имеют важное место в подготовительном к школе возрасте как необходимый элемент подготовки детей к школьному обучению, в частности к письму. Не только школа, но и вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, работать или заниматься творчеством, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий.

Мелкая моторика и быт, самообслуживание, будущая работа – все это подразумевает движения, связанные с мелкой моторикой. Мелкая моторика пронизывает очень многие сферы жизни человека и потому необходимо внимательно относиться к развитию столь ценной во всех смыслах вещи.

#### Список литературы

1. Безруких, М.М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М.: Академия, 2003. – 416 с.
2. Щербинина, С.В. Книга тестов. Готов ли ваш ребенок к школе? / С.В. Щербинина [и др.]. – М.: РОСМЭН-ПРЕСС, 2007. – 80 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СОЦИАЛЬНО-НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ МОЛОДЕЖЬЮ**

*Степура И.В.  
Шушарина С.С.*

*Институт психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины  
Средняя общеобразовательная школа №192  
Украина, г. Киев*

Проблема обеспечения безопасности учебного заведения – актуальная и важная задача психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, В.Г. Панок, И.И. Цушко). В практическом обеспечении безопасной школьной среды задействованы и штатные психологи, и специалисты научных, научно-практических организаций, работающие над выработкой рекомендаций для образовательной системы в целом. Для этого планируют исследования, в которых участвуют испытуемые, в том числе и из групп риска: неблагополучные семьи, лица, употребляющие психоактивные вещества, склонные к бродяжничеству и асоциальному поведению, находящиеся под влиянием преступных групп. Эта работа, в силу ее специфичности, связана с целым набором рисков: от случаев психологического травматизма субъектов школьной среды (и ближайших социальных систем, например семейной, или еще шире – территориальной, куда включено находящееся там учебное заведение) и до выраженных физических рисков в виде нанесения вреда здоровью как испытуемым, так и исследователям.

Под психологической безопасностью образовательной среды И.А. Баева понимает ее состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействиях, способствующее удовлетворению потребностей в лично-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1]. С. Джонсоном была предложена концепция безопасности школы, состоящая из целой группы факторов. Факторы физической среды (поддержание дисциплины: отсутствие драк, преследований и насилия, организация школьной среды, например закрытая территория, соблюдение техники безопасности) и социальной среды школы (взаимодействие со сверстниками, с учителями, культура школы, школьные нормы по отношению к насилию, социальный контроль, успешность учащегося) [2]. Еще важным фактором выступает организационный – опытный кадровый состав, позитивные взаимоотношения педагогов и студентов (учащихся), низкая текучесть кадров, сплоченность персонала [3, с. 45-46]. Л.А. Гаязова, обобщая

американский опыт, указывает на индикаторы безопасности школы: уровни распространения насилия в школе (по отношению к ученикам или учителям), угрозы, причинение вреда здоровью. Также есть и блок индикаторов, направленных на формализацию нахождения на территории алкоголя и наркотиков, оружия, наличия драк, действия криминальных групп [3, с. 47]. Последний блок можно уточнять и объективировать через показатели вмешательства в ситуацию в учебном заведении полиции или местных властей.

На важности организационного фактора для успешной работы учебного заведения настаивает и Л.Н. Карамушка [6]. Культура образовательной организации понимается в единстве этоса (веры и ценности) и структуры администрирования и контроля, связей организации, а также поведения и отношений людей, их стиля работы и навыков. Любой коллектив учебного заведения нацелен на обеспечение учебы, воспитания и развития личности [4]. Особенностью работы психолога в школе является ее двойкий характер: с одной стороны, это индивидуальное и семейное консультирование (консалтинг проблем частной жизни) с учащимися, членами их семей, а с другой – работа в области психолого-управленческой деятельности в школе. Эта последняя роль может побудить к исследованию сложной системы показателей, какой является педагогический коллектив в ретроспективе (деятельность организации, структура, применяемые технологии, культура организации).

Диагностический процесс также может оказаться иным, чем при психологическом консультировании, и включать исследование документов, наблюдение за группами, экспертные методы, тесты, исследование продуктов деятельности, т. е. он может напоминать работу социолога. Тут применяют групповые методы консультирования (дискуссии, тренинги, деловые игры и т. д.). Надо учитывать, что здесь мало соблюдать обычные меры сохранения конфиденциальности и этичности, важно помнить, что психолог, находясь в организации, с одной стороны, не должен компрометировать руководство, а с другой стороны, нельзя подрывать гарантии работы сотрудников. Приходится также разрешать (сглаживать) противоречия между руководством и подчиненными, между подчиненными, хотя психолог здесь скорее эксперт, а не замена профсоюзу.

Психолог не должен быть инструментом сведения счетов между сотрудниками, начальством и подчиненными, проводить «административные» тестирования с целью прямого использования данных руководством для оправдания собственных решений. Психолого-управленческое консультирование складывается из четырех составляющих: организационное консультирование (деятельность и развитие учреждения в целом), консультирование персонала,

консультирование администрации с целью улучшения управленческой деятельности, консультирование сотрудников с целью оптимизации взаимодействия между ними [3, с. 356–361].

Устойчивое состояние педагогического коллектива, как мы убеждаемся, является важным фактором безопасности образовательного учреждения любого уровня. Однако существуют ситуации, которые связаны с вышеописанными физическими и социальными факторами учебной среды, несущие опасность как для испытуемых (учащихся), так и для исследователей. Эти факторы в разной степени могут быть присущи образовательной среде учреждений разных уровней: школ, средних специальных учебных заведений или даже вузов. Речь идет об употреблении алкоголя и наркотических средств, половой распущенности (и сопутствующей эпидемиологической обстановкой в виде соответствующих заболеваний, особенно ВИЧ/СПИД), гедонистических установок в поведении, незаконной деятельности и прочем – целый спектр поведения, которое называют рискованным [7]. Употребление психоактивных веществ тесно связано с психологическими особенностями личности, неспособностью к преодолению кризисов и решению житейских проблем, идущих рука об руку с акцентуациями и психопатическим развитием. Нельзя сказать, что такие явления присущи лишь школе, возможно их проявление и в других молодежных коллективах, где есть социальные проблемы и подпитка в виде внешних экономических неурядиц и кризисов.

Рискованное поведение провоцируется как внутренними факторами, присущими определенным группам (наследственная психопатология или физические недостатки), так и внешними: социальными – неблагополучными семьями (среди членов – психические больные, в том числе алкоголизмом, наркоманией; также судимых и т. д.), проблемное социальное окружение (деструктивные секты и субкультуры, криминальные группы), которые толкают подростков к преступной деятельности, проституции и пр. Особо следует отметить детей элиты, предпринимателей, которые, объединяясь в компании и пользуясь вседозволенностью, «встречают в истории», стремятся посещать развлекательные заведения, где им предлагают наркотики. Н.Ю. Максимова отмечала, что для лиц, употребляющих психоактивные вещества, присущ самозащитный, избегающий тип реагирования на стресс, они бегут от проблем, стремятся улучшить свое самочувствие, не вмешиваясь в ситуацию [5]. Человек хочет улучшить свое эмоциональное состояние, но не решит проблему. Часто подросток с такими чертами не склонен к собственному самоосознанию, прогнозированию своего поведения, имеет низкое самоуважение, случаются алогичности и непоследовательности в поступках. Для грамотной профилактической работы психологи и педагоги –

как рядовые, так и администрация – должны придерживаться тактики обеспечения безопасности в школьных помещениях, иметь контакт с органами внутренних дел (например, для противодействия наркодилерству или насилию), знать и соблюдать действующее законодательство. При этом не стоит брать на себя не свойственные функции, например, дознания, а советы по преодолению критических ситуаций в школе из литературы оценивать трезво, глядя на свои возможности, не подвергая себя и детей риску столкновения с криминальными элементами [7, с. 34–41].

Социальное сиротство детей часто толкает их на улицы, есть устойчивый термин «дети улицы». В чистом виде он касается беспризорных, но могут быть элементы асоциального поведения и среди учащихся школ, которые воспитываются в неблагополучных семьях или «вытаскиваются» из школ. Согласно украинскому законодательству директора учебных заведений, других органов образования, несут определенную ответственность за подростков, которые не вовлечены в полноценный учебно-воспитательный процесс, но находятся на закрепленных за ними территориях. Что же касается учащихся школ, которые ведут асоциальный образ жизни, употребляют психоактивные вещества, то работать с ними – одна из прямых обязанностей педагогов [8].

При работе с детьми «уличный» работник (социальный педагог или психолог) должен придерживаться правил обеспечения собственной физической безопасности: нельзя посещать места ночевки беспризорных детей, подвалы и чердаки, где собирается молодежь, пустыри, залезать в контейнеры, ларьки, укромные места на базарах и пр. Людное место лучше для контакта. Не стоит отрывать детей от работы, вторгаться на их «территорию», это провоцирует агрессию к исследователю. Агрессия может случиться и из-за психоневрологических проблем ребенка. Возможна истерика, «нервный срыв», от длинных бесед дети утомляются. В отличие от, например, работников детских домов, не стоит искать дружбы с подростками – так можно стать необъективным, стать жертвой манипуляции со стороны детей, посеять неоправданные ожидания – одним словом, нужно придерживаться профессиональной линии поведения. С лидерами подростковых групп стоит быть в хороших отношениях. Уличный работник должен стать постоянным элементом ландшафта, с группой подростков должен работать постоянный сотрудник. Дети 5–14 лет охотнее идут на контакт, причем охотнее мальчики. Более старшие подростки не склонны верить взрослым, недоверчивы и те, кто долго живет на «улице» или находятся под влиянием асоциальных или криминальных групп. Доверяют больше женщинам, чем мужчинам (последние у них ассоциируются с правоохранителями, преступниками и т. д.). Лучше, чтобы к ребенку

подходила женщина или женщина с мужчиной. Контакт хотя бы с одним из детей в группе помогает установить его и с другими детьми. При первом контакте важна простота и демократичность в одежде, не стоит надевать драгоценности, брать ценные вещи и деньги. При приближении к ребенку надо избегать резких движений, нельзя подходить к детям числом более трех, прикасаться к ним, гладить их, так как они могут воспринять это как облаву (детей задерживают работники МВД за беспризорность и т. д.) или насилие и пуститься бежать. При опросе и анкетировании не рекомендуется записывать (дети воспринимают это как допрос), а лучше полагаться на память. Хотя при последующем хорошем контакте с ребенком это ограничение можно снять. Работники должны представиться (организация, как зовут), объяснить цель и смысл работы. При первых контактах нужно держать психологическую дистанцию. Беспризорным для завязывания контакта нередко предлагают еду, одежду, помощь, но денег предлагать скорее не стоит. Дети часто позитивно говорят о семье, иногда просят для нее помощь, хорошо говорят о группе, куда входят, но тяжело о насилии. Затрагивать эмоционально насыщенные или травмирующие темы следует аккуратно, медленно перемещаясь от нейтральных тем к другим. При этом психологу или педагогу надо быть деликатным и осторожным. Дети же часто перескакивают в разговоре от темы к теме. Не стоит давать пустых обещаний детям, а если дал – сдерживать их [8, с. 93–106]. Социальный педагог или психолог должен стоять на страже интересов ребенка, он не должен подменять своей деятельностью работника МВД, дознавателя – активная реакция должна возникать только при угрозе убийства ребенка, преступных действиях, попытке суицида. Во всех других случаях специалист должен отдавать приоритет решениям и мыслям самого ребенка. Цель его работы – педагогическая поддержка молодежи, консультативная психологическая помощь подросткам и членам их семей, проведение тренингов (игротерапия, арттерапия, музыка- и библиотерапия).

Активный учет рисков при работе в образовательных учреждениях, а особенно на пришкольных территориях, – важная составляющая безопасности психологических исследований и социально-педагогической работы, формирования безопасной образовательной среды. Научные исследования в этом направлении, безусловно, должны быть продолжены.

#### Список литературы

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / И.А. Баева. – М., 2003. – 386 с.

2. Гаязов, Л.А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение / Л.А. Гаязова // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – Вып. №142. – С. 27-33.

3. Гаязов, Л.А. Безопасность образовательной среды школы и подходы к ее оценке / Л.А. Гаязова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – Вып. №148. – С. 44-52.

4. Інноваційні пріоритети розвитку гімназії. Практико-орієнтований посібник / за ред. С.В. Чумак, І.Г. Єрмакова; міжнар. кол. авторів: Україна, Білорусь. – К.: ВД «Особистості» – «Адеф-Україна», 2014. – 694 с.

5. Максимова, Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки / Н.Ю. Максимова. – К.: ВПО Київський університет, 2002. – 308 с.

6. Освітній менеджмент / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.

7. Профілактика ризикованої поведінки в учнівському і студентському середовищі. Методичні рекомендації / за ред. В.Г. Панка; наук. ред. акад. С.Д. Максименко; кол. авторів. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 252 с.

8. Психолого-педагогічна реабілітація «дітей вулиці» / за ред. І. Цушко (керівник авт. кол.); наук. ред. акад. С.Д. Максименко; кол. авторів. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 292 с.

## **ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Стовбун О.А.*

*Национальный технический университет Украины  
«Киевский политехнический институт»  
Украина, г. Киев*

Позицию личности в обществе можно представить как многомерное пространство, которое отвечает определенным видам общественных отношений. Пространство отношений, характерное для каждой личности, является специфическим и динамическим; оно отображается в стремлении реализовать себя, найти свое место в жизненном пространстве. При этом важно помнить, что в феномене ответственности личности важную роль играет не только сознание индивида, но и его связь с определенным человеческим сообществом, а также системой установок общества в целом, непосредственно связанных с ощущением психологической безопасности.

Рассмотрение ответственности личности представляет не только теоретический, но и практический интерес. Именно это дает возможность понять глубинную сущность и меру психологической безопасности личности – как самого человека, так и общества.

Проблема психологической безопасности личности на сегодня недостаточно изученна, а также не имеет общего определения. Обычно определение этого феномена обуславливается направлением и целью

определенного исследования. Анализ современных исследований дает основания отметить, что безопасность в современном обществе всегда связана с системой жизнедеятельности человека.

Наиболее системные научные исследования психологических проблем безопасности человека стали появляться в конце XX века и были представлены в публикациях С.Ю. Решетиной и Г.Л. Смоляна; С.К. Рощина и В.А. Соснина; Г.В. Грачева и И.К. Мельника; М.А. Котика, И.М. Панарина, В.Е. Лепского.

Существуют разные подходы к определению психологической безопасности личности: во-первых, психологическую безопасность можно определять с точки зрения формирования и развития индивидуально-психологических особенностей человека, которые выступают в качестве субъективных условий для формирования безопасности; во-вторых, психологическая безопасность человека рассматривается как уровень развития условий его жизнедеятельности (качества жизни); в-третьих, психологическая безопасность может быть рассмотрена как результат протекания психических процессов.

Основную роль в формировании психологической безопасности личности исполняют регуляторные механизмы, которые относятся к разным психологическим системам, включая деятельность, психические функции и состояния, личностные характеристики.

Нами психологическая безопасность в данном случае рассматривается в социально-психологическом контексте образовательного процесса как наличие и сохранение в перспективе условий для оптимального функционирования и развития личности, при этом ведущей личностной характеристикой мы рассматриваем ответственность.

В отечественной и зарубежной психологии сформировались разные подходы к исследованию ответственности, а именно: соотношение свободы и ответственности; дифференциация социальной и личностной ответственности; ответственность как моральная категория; соотношения внутреннего и внешнего в ответственности личности; ответственность с позиций каузальной атрибуции; развитие и воспитание ответственности.

Многие ученые подчеркивают важность субъективной формы ответственности в отличие от объективной (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славьска), отмечая то, что проявления ответственности могут иметь как ситуационный, так и личностный характер.

Согласно представлениям М.В. Савчина, ответственность как личностная основа ответственного поведения является целостным качеством человека, в котором интегрированы ее духовные, социально-психологические и психофизиологические функции. Она рассматривается как смысловое образование личности, как общий принцип соотношения мотивов, целей и средств жизнедеятельности, которые не являются конкретным мотивом или их совокупностью [2].

Проблема ответственности личности в деятельности получила развитие и в работах Л.И. Дементий. Она определяет ответственность личности как гарантию сохранения ею определенного уровня и качества деятельности на протяжении определенного времени, невзирая на непредвиденные трудности.

Рассматривая феномен ответственности, Л.И. Дементий акцентирует внимание на том, что нет смысла говорить об абсолютной или относительной ответственности, поскольку для каждого существует свой определенный набор жизненных ситуаций, в которых проявляется ответственность. Таким образом, ответственность освещается в двух аспектах – через проявление ответственности в деятельности и через связь ответственности с такими личностными характеристиками, как самостоятельность и локус контроля [1].

К.А. Абульханова-Славская в своих исследованиях акцентировала внимание на наличии или отсутствии связи между ответственностью и инициативой. Е.Д. Дорофеев разработал социально-психологическую типологию ответственности, в основе которой принятие внутригрупповой ответственности за субъектов групповой деятельности (за себя, за других, за группу). Е.И. Михайлова считала целесообразным при рассмотрении данной проблемы учитывать уровень осознания сущности ответственности и уровень выраженности ответственности в поведении [1–4].

Ответственность является результатом возникновения глубокой самоидентификации с содержанием ценностной сферы, которая выступает как внутренняя потребность, средство самоутверждения и самореализации как условия определения основных жизненных ориентиров. Это, в свою очередь, предопределяет содержание и направления ведущих жизненных потребностей и выступает в форме идеалов.

Таким образом, глубокий смысл ответственности личности в аспекте психологической безопасности представлен в содержании ценностей, с которыми субъект идентифицируется. Чем более глубокого уровня идентификации с обществом достигает человек, тем выше является уровень ее ответственности за свою деятельность.

В образовательном процессе феномен ответственности предусматривает наличие в содержании жизненных целей жизнедеятельности личности ориентации на реализацию ведущих гражданских ценностей, на выполнение жизненных и профессиональных заданий, которые отмечаются высоким уровнем общественной гражданской актуальности. То есть гражданственность является мерилом ответственности личности перед собой и обществом.

Ценности и ценностные ориентации являются связующим звеном между ответственностью и поведением человека. По нашему мнению,

ценностные ориентации объективируются в ответственности, поскольку они тесно связаны с потребностями и интересами индивида, с эмоционально-волевыми механизмами его психики. Ценностные ориентации образуют сложную иерархическую систему и находятся на пересечении потребностно-мотивационной сферы и системы личностных смыслов. То есть, с одной стороны, система ценностных ориентаций является высшим контролирующим органом всех факторов активности, определяя возможные способы их реализации. С другой – они выступают в качестве внутреннего источника жизненных целей личности.

Таким образом, рассматривая ответственность и психологическую безопасность личности как многоуровневые и многоаспектные системы, необходимо исследовать их проявления не только на разных уровнях, но и обнаруживать взаимосвязи, которые существуют между ними, а также внешние влияния на них.

#### Список литературы

1. Дементий, Л.И. Ответственность: типология и личностные основания / Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2001. – 192 с.
2. Савчин, М.В. Психологія відповідальної поведінки / М.В. Савчин. – К.: Україна-Віта, 1996. – 113 с.
3. Решетина, С.Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) / С.Ю. Решетина, Г.Л. Смолян. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1996. – С. 18-26. – (Проблемы информационно-психологической безопасности).
4. Шалдыбина, О.Н. Проблема ответственности в отечественной психологии / О.Н. Шалдыбина // Вестник Самарского государственного педагогического университета. Психология. – Самара: СГПУ, 2007-2008. – С. 47-54.

## **ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ИДЕАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

***Стракович М.И.***

*Барановичский государственный университет  
Республика Беларусь, г. Барановичи*

О важности наличия у студентов педагогических специальностей адекватного образа идеального педагога свидетельствуют исследования А.А. Бодалева, А.А. Калужного, Е.А. Петровой, доказавшие влияние образа себя и другого субъекта на эффективность взаимодействия с ним [1]. Отмеченный факт требует особого внимания, поскольку именно педагогическое взаимодействие составляет ядро профессиональной деятельности учителя. Педагогические взаимодействия – это преднамеренные или непреднамеренные контакты педагога с ребенком, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка, порождающие их взаимную связь [2].

Образ учителя и то, как он воспринимает себя сам, вызывает определенное чувство и оказывает большое влияние на восприятие его как субъекта взаимодействия и дальнейшие с ним отношения, а также на его манеру общения. В частности, будет определять, как проявляются, видоизменяются и развиваются отношения учителя с учениками.

Выбор определенной стратегии общения будет зависеть от того, какой образ себя сложился у учителя. Если учитель воспринимает себя как независимого, целеустремленного, сотрудничающего, понимающего, то и выбор стратегии взаимоотношений будет соответствующий. Если же он воспринимает себя не совсем адекватно, как зависимого от окружающих, мягкосердечного, неуверенного в себе, то и соответствующую манеру общения будет выбирать, что непосредственно скажется на его профессиональной деятельности и на взаимоотношении с учащимися.

Большую роль в формировании у студентов педагогических специальностей образа идеального педагога играют дисциплины психологического цикла.

С целью выявления специфики образа идеального педагога, имеющегося у студентов педагогических специальностей, нами было проведено исследование на базе Барановичского государственного университета. Выборку исследования составили 35 студентов специальностей «Геоэкология» и «Начальное образование». Изучение образа педагога, имеющегося у студентов, осуществлялось с помощью методики «Диагностика межличностных отношений» (Л.Н. Собчик).

Вычисление средних значений по выборке исследования позволило определить типы межличностного поведения, которые, в представлении студентов, следует демонстрировать учителю во взаимодействии с учащимися.

По мнению будущих педагогов, идеальный учитель, прежде всего, должен обладать сотрудничающее-конвенциональным (ср.знач. = 5,57) и властно-лидирующим (ср.знач. = 5,48) типом межличностного поведения. То есть, по мнению будущих педагогов, учитель должен быть склонным к сотрудничеству, компромиссным в конфликтных ситуациях, стремиться быть в согласии с мнением учащихся, сознательно конформным, следовать условностям, правилам и принципам хорошего тона в отношениях с учениками, стремиться помогать, быть общительным, проявлять теплоту и дружелюбие в отношениях с учениками. В то же время учителю следует быть уверенным в себе, упорным, настойчивым.

Наличие данных качеств у учителя будет способствовать установлению хороших и дружеских отношений с учениками, что, в свою очередь, поможет реализовать свои профессиональные цели наилучшим образом.

По мнению студентов, идеальный учитель в большинстве ситуаций взаимодействия с учащимися должен проявлять ответственно-великодушный тип межличностного поведения (ср.знач. = 4,80). То есть учитель должен проявлять деликатность, мягкость, доброту, сострадание. Он должен уметь подбодрить и успокоить учащихся, быть отзывчивым. В данном случае учитель может, с одной стороны, установить хорошие отношения с учащимися, но с другой стороны – проявления мягкости могут вызывать трудности в организации процесса обучения.

Также исходя из мнений будущих педагогов, идеальный учитель иногда проявляет качества, типичные для независимо-доминирующего (ср.знач. = 3,52) и прямолинейно-агрессивного (ср.знач. = 3,82) типов межличностного поведения. То есть, по их мнению, учитель иногда должен проявлять настойчивость в достижении цели, энергичность, непосредственность, уверенность, независимость, соперничество. Данные качества будут способствовать достижению высоких результатов как учениками в обучении, так и педагогом в реализации своих профессиональных планов.

По мнению будущих педагогов, наименее ценными для идеального учителя является владение такими типами поведения, как покорно-застенчивый (ср.знач. = 2,64), зависимо-послушный (ср.знач. = 2,61) и недоверчиво-скептический (ср.знач. = 1,36). То есть, по мнению будущих педагогов, учитель в минимальной степени должен проявлять скромность, застенчивость. Ему в незначительной степени следует брать на себя обязанности учащихся. Менее ценными качествами для учителя, по мнению студентов, выступают реалистичность в суждениях и поступках, критичность по отношению к учащимся, скептицизм, неконформность. Если данными качествами в полной мере будет обладать современный учитель, могут возникать определенные трудности в формировании у учащихся субъектных качеств личности.

Выявленный образ идеального педагога, на наш взгляд, связан с тем, что у студентов еще отсутствует опыт взаимодействия с учащимися. На данный образ могли оказать влияние их собственные требования к преподавателям вуза, идентификация с учащимися.

Для формирования более адекватного образа идеального педагога у студентов необходимо осуществлять их психологическое сопровождение посредством введения элективных курсов, позволяющих будущим педагогам приобретать навыки в области разрешения различных психологических проблем взаимодействия с разными категориями проблемных учащихся (агрессивные, виктимные, тревожные, девиантные и т. д.).

#### Список литературы

1. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

## **ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРОБЛЕМАМ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Ступакова И.Н.*

*Консультативно-диагностический центр охраны  
психического здоровья детей и подростков  
Российская Федерация, г. Нижний Новгород*

В данной статье представлено краткое описание разработанной в нашем консультативно-диагностическом центре системы оказания консультативной помощи родителям, у которых возникает беспокойство по поводу особенностей поведения их детей.

Чаще всего запросы родителей, обращающихся за психологической помощью в центр, касаются проблем, связанных с нарушением поведения, в частности, неуправляемостью и трудностями социальной адаптации ребенка. Родители хотят понять, что же происходит с их детьми, в какой момент они потеряли контроль над поведением ребенка, что им делать, и что происходит с самим ребенком?

Практика работы нашего центра показывает, что с такими вопросами обращаются к психологу родители детей дошкольного возраста как одного из важнейших периодов развития ребенка. Именно с 3 до 7 лет возникают главные достижения детей в познании окружающего мира. Формируются представления о связи различных сфер действительности, образное и начало логического мышления, сенсорные и интеллектуальные способности. Значительные изменения происходят в эмоционально-волевом развитии (определяются приемы саморегуляции, самостоятельность поведения, развиваются осознанная дисциплинированность, инициативность действий, способность к общению, формируются чувство долга, ответственности и т. п.). На рубеже 6-7 лет жизни формируются предпосылки для перехода к школьному обучению. В дошкольном возрасте дети постепенно накапливают опыт произвольного коммуникативного поведения.

По содержанию и формам наши психологические консультации в каждом отдельном случае, конечно, строго индивидуализированы. Но они основаны на общих принципах, сформулированных в отечественной и зарубежной детской психологии. Прежде всего, на закономерностях ведущих видов деятельности ребенка в тот или иной возрастной период (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др.). Поскольку основополагающим фактором развития детей первых лет

жизни является общение с взрослыми (М.И. Лисина, Т.И. Чиркова), то при проведении консультаций мы стараемся убедить родителей, стремящихся к тому, чтобы их ребенок вырос психически полноценным, что самой важной задачей должно стать установление гармоничных, адекватных отношений с ребенком. Родителям необходимо понимать, что эти отношения не означают, что они всегда идут на поводу своего ребенка, лишь бы не вызывать бурных эмоциональных реакций (капризов, истерик и других проявлений). Запросы родителей часто касаются непослушания, отказов выполнения их требований, агрессии проявляющейся в разных формах, как способ отстаивания своей «независимости».

В процессе консультативной работы в нашем центре психолог совместно с родителями вырабатывает алгоритм изменения своего поведения и построения взаимоотношений с собственным ребенком для достижения полноценных, развивающих взаимоотношений и коррекции негативизма (и со стороны родителей, и со стороны ребенка).

На первом этапе выясняются причины возникновения проявлений негативизма и протестных реакций ребенка. Для этого определяем тип воспитания; как организовано личное пространство; какие требования предъявляются к ребенку; каким образом и кто осуществляет контроль; систему поощрений и наказаний. Все это помогает не только психологу, но и самим родителям понять и осознать состояние эмоциональной среды семьи. Далее выделяем положительные и отрицательные моменты, влияющие на формирования различных форм поведения и видов их проявления.

На втором этапе, в соответствии с полученными данными определяем возможность использования той или иной диагностической процедуры или методики для оценки уровня развития поведенческого и коммуникативного потенциала ребенка, т. е. строится «диагностический маршрут», который включает в себя несколько этапов: первичная диагностика, промежуточная диагностика (отслеживается динамика и эффективность проведения коррекционных мероприятий), анализ проведенных мероприятий.

Затем создается коррекционно-развивающий план психологической работы:

1. Помощь в преодолении чувства недовольства собственным ребенком. Необходимо снижать частоту возникновения раздражения в отношении ребенка, контролировать собственное эмоциональное самочувствие.

2. Определение рамок независимости и права выбора ребенка в разумных пределах. Поощрять активность ребенка, стремление принимать решения.

3. Установление ограничений. Определение понятных ребенку рамок и границ.

4. Выделение способов контроля поведения ребенка. Продуманная система поощрений и наказаний ребенка. Психологу необходимо добиться взаимопонимания с родителями, проявить заинтересованность и желание помочь, только в этом случае взаимодействие будет эффективным и качественным.

#### Список литературы

1. Выготский, Л.С. Проблема возраста. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. – М., 1984. – С. 244-269.

2. Долгова, А.Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция / А.Г. Долгова. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2011. – 216 с. – (Психологическая работа с детьми).

3. Запорожец, А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / А.В. Запорожец. – МГУ, 1981.

4. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

5. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. – М., 1988.

6. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учебно-методическое пособие / А.Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.

7. Чиркова, Т.И. Психолого-педагогический анализ обращений взрослого к ребенку / Т.И. Чиркова // Вопросы психологии. – 1987. – №3.

8. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ: СУЩНОСТЬ, ФАКТОРЫ, ПРОФИЛАКТИКА**

*Сушенцова Л.В.*

*Полиграфическая компания «Принтстайл»  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Под профессиональным выгоранием понимается состояние физического, эмоционального, умственного истощения, проявляющееся в профессиях эмоциональной сферы [4, 5, 7]. Впервые этот термин был предложен Фрейденбергером в 1974 г. для описания деморализации, разочарования и крайней усталости, которые он наблюдал у работников психиатрических учреждений. В зарубежной литературе синдром выгорания обозначают термином «burnout» (англ.) – сгорание,

300

выгорание, затухание горения. Однако термин «burnout» широко вошел в научную литературу и психотерапевтическую практику после многочисленных публикаций Кристины Маслач. Были выделены три главных компонента синдрома выгорания: эмоциональная истощенность, деперсонализация и редукция профессиональных достижений.

Эмоциональное истощение ощущается как эмоциональное перенапряжение, опустошенность, исчерпанность собственных эмоциональных ресурсов. Человек не может отдаваться работе как прежде, чувствует приглушенность, притупленность собственных эмоций, возможны эмоциональные срывы.

Деперсонализация – тенденция развития негативного, бездушного отношения к раздражителю. Возрастает обезличенность и формальность контактов. Негативные установки, имеющие скрытый характер, могут начать проявляться во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое выходит со временем наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

Редукция личных (персональных) достижений – снижение чувства компетентности в своей работе, недовольство собой, уменьшение ценности своей деятельности, негативное самовосприятие в профессиональной сфере. Возникновение чувства вины за собственные негативные проявления или чувства, снижение профессиональной и личной самооценки, появление чувства собственной несостоятельности, безразличие к работе.

Многие исследования показывают подверженность выгоранию молодых специалистов [7, 11], что проявляется в их нежелании заниматься своим родом деятельности. Важность и актуальность этой темы обусловлена еще и тем, что в современных условиях деятельность специалиста коммуникативной сферы буквально насыщена факторами, вызывающими профессиональное выгорание: большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, недооценка среди руководства и коллег профессиональной значимости, необходимость быть все время в «форме». Сейчас обществом декларируется образ социально успешного человека, уверенного в себе, самостоятельного и решительного, достигшего карьерных успехов. Поэтому многие молодые люди стараются соответствовать этому образу, чтобы быть востребованными в обществе. Можно сказать, что в образовательных учреждениях молодого специалиста не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у него (целенаправленно) соответствующие знания, умения, личностные качества, необходимые для преодоления эмоциональных трудностей будущей профессии [8].

Факторы, вызывающие выгорание, группируются в два больших блока: организационные факторы и индивидуальные характеристики самих профессионалов [7].

#### 1. Индивидуальные факторы.

Исследователи выгорания (С. Maslach) показывают, что работники коммуникативной сферы начинают испытывать данный симптом через 2–4 года после начала работы. Склонность более молодых по возрасту к выгоранию объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с реальной действительностью, часто не соответствующей их ожиданиям [7, 11].

Особенно важным является изучение взаимосвязи особенностей личности и выгорания [7, 11]. Рассмотрим наиболее важные из них.

Личностная выносливость – способность личности осуществлять контроль за жизненными ситуациями и гибко реагировать на различного рода изменения. Практически все авторы [7, 11] считают, что личностная выносливость тесно связана со всеми тремя компонентами выгорания. Специалисты с высокой степенью данной характеристики имеют низкий уровень выгорания.

Специалисты, владеющие активной тактикой сопротивления стрессу, имеют низкий уровень выгорания.

Тревожность среди других характеристик личностных особенностей имеет наиболее тесные связи с выгоранием.

Обнаружена тесная связь между синдромом профессионального выгорания и «локусом контроля». Если человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это показывает наличие у него внутреннего локуса контроля. Если же он имеет склонность приписывать ответственность за все внешним факторам, находя причины в других людях, в окружающей среде, в судьбе или случае, то это свидетельствует о наличии у него внешнего локуса контроля. Практически в большинстве работ этой тематики отмечается положительная корреляционная связь между внешним локусом контроля и составляющими выгорания [7].

К. Кондо относит к «сгорающим» также «трудооголиков» (кто решил посвятить себя реализации только рабочих целей, кто нашел свое признание в работе до самозабвения) [11]. Лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе, наиболее подвержены выгоранию. В их представлении, настоящий специалист – это образец профессиональной неуязвимости и совершенства.

#### 2. Организационные факторы.

Практически все исследователи показывают, что повышенные нагрузки, сверхурочная работа стимулируют развитие выгорания. Аналогичные результаты получены и между продолжительностью

рабочего дня и выгоранием, поскольку эти две переменные тесно связаны друг с другом. Перерывы в работе оказывает положительный эффект и снижают уровень выгорания, но этот эффект носит временный характер: уровень выгорания частично повышается через три дня после возвращения к работе и полностью восстанавливается через три недели [7].

Своевременная профилактика выгорания включает в себя три направления работы:

1. Организация деятельности. Организация-работодатель может смягчить развитие «выгорания», если обеспечит молодым специалистам возможность профессионального роста, наладит поддерживающие социальные и другие положительные моменты, повышающие мотивацию. В связи с этим весьма актуальна работа по установлению тесного взаимодействия между вузом и организацией-работодателем. Администрация также может четко распределить обязанности, продумав должностные инструкции. Руководство может организовать здоровые взаимоотношения сотрудников [11]. В плане профилактики синдрома выгорания следует большое внимание уделить организации рабочего места и времени.

2. Улучшение психологического климата в коллективе. Следующее направление профилактики синдрома выгорания – это создание психологического комфорта в профессиональной группе, создание коллектива, существующего как единое целое, как группы людей, поддерживающих друг друга.

3. Работа с индивидуальными особенностями. Психологическая работа в образовательных учреждениях с учащимися, студентами и затем в организациях с молодыми специалистами должна включать три основных направления, соответствующих выявленным аспектам выгорания.

Первое направление направлено на развитие креативности, так как одним из признаков выгорания является ригидность мышления, сопротивляющееся изменениям. Креативность является мощным фактором развития личности, определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов.

Второе направление должно нивелировать влияние негативных профессиональных и личностных факторов, способствующих профессиональному выгоранию. Здесь необходима работа по развитию у молодых людей умения разрешать конфликтные ситуации, находить конструктивные решения, способности достигать поставленные цели и пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личному совершенствованию и др. Для этого могут быть использованы разного рода тренинги, например, тренинги

уверенности в себе, самораскрытия, личностного роста, принятия решений [8].

Третье направление должно быть направлено на снятие у молодых людей стрессовых состояний, возникающих в связи с напряженной деятельностью, формирование навыков саморегуляции, обучение техникам расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышение стрессоустойчивости [3].

Знание факторов синдрома профессионального выгорания позволяет образовательным учреждениям и организациям-работодателям более серьезно относиться к своевременной профилактике синдрома выгорания у молодых людей.

Профилактика должна быть комплексной, психологической, организационной, направленной на профинформирование, взаимодействие между образовательными учреждениями и организациями-работодателями, на работу с индивидуальными особенностями молодых людей, на улучшение психологического климата в коллективе, оптимизацию труда.

#### Список литературы

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Филин, 1996. – 256 с.
2. Гнездилов, А.В. Психология и психотерапия потерь / А.В. Гнездилов. – СПб.: Речь, 2004. – 162 с.
3. Зборовская, И.В. Саморегуляция психической устойчивости учителя / И.В. Зборовская // Прикладная психология. – 2001. – №6. – С. 55-65.
4. Ларенцова, Л.И. Изучение синдрома эмоционального выгорания у врачей-стоматологов / Л.И. Ларенцова // Клиническая стоматология. – 2003. – №4. – С. 82-86.
5. Ларенцова, Л.И. Синдром «эмоционального выгорания» (burnout) у врачей стоматологов / Л.И. Ларенцова, Ю.М. Максимовский, Ю.Д. Соколова // Новая стоматология. – 2002. – №2. – С. 97-99.
6. Моховиков, А.Н. Телефонное консультирование / А.Н. Моховиков. – М.: Государственный Комитет РФ по молодежной политике, Институт молодежи «Демократия и развитие», 1999. – С. 133-138. – (Телефон доверия / авт.-сост. О.Ю. Федотова, З.И. Суховерхова).
7. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №1. – С. 90-101.
8. Сушенцова, Л.В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика / Л.В. Сушенцова. – Йошкар-Ола: Изд-во МарГУ, 2006. – С. 190-198. – (Инновационная сельская школа: от идеи к результату: сборник статей).
9. Практическая психодиагностика. Методы и тесты: учебное пособие. – Самара: Бахрах, 1998. – 672 с.
10. Трунов, Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме / Д.Г. Трунов // Журнал практического психолога. – 1998. – №8. – С. 84-89.

11. Формалюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Формалюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57-64.

## **НАКАЗАНИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ: ОЦЕНКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Сычик И.С.*

*Бай Е.А.*

*Брестский государственный университет*

*имени А.С. Пушкина*

*Республика Беларусь, г. Брест*

Дошкольный возраст – сензитивный период для развития многих человеческих способностей, усвоения знаний, умений и норм поведения. В этот период начинает формироваться мораль, и дети относят поступки и качества людей к моральным категориям и дают им оценку. Этот возраст – время наиболее бурного развития ребенка. Родители должны создавать те необходимые условия, в которых ребенок сможет проявить свои возможности. Каждые новые знания, умения и навыки накладываются на предыдущие, поэтому родителям важно успеть сделать для эффективного воспитания как можно больше уже в младшем школьном возрасте.

К сожалению, многие избрали путь простой и легкой: «Приказал – пригрозил – наказал». Тем более, и средство воспитания – кулак или ремень – всегда под рукой. И не надо думать над причинами нежелательного поведения ребенка. Метод наказания – самый древний метод воспитания детей. И на всем протяжении развития цивилизации отношение к этому методу как к способу педагогического воздействия было различным.

В настоящее время наказание рассматривается как торможение негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки ее поступков, порождение чувства вины и раскаяния [1]. Наказание может использоваться для формирования у человека социально приемлемой модели поведения и социальных поступков.

Вопрос необходимости наказания детей является предметом многих дискуссий как среди специалистов, так и среди родителей. Ключевым моментом тут, на наш взгляд, является разделение того, когда наказание есть педагогическая мера, а когда это можно квалифицировать как жестокое обращение с ребенком, которое неприемлемо как с воспитательной позиции, так и с правовой, поскольку нарушается одно из главных прав ребенка – право на уважение личности, закрепленное в Кодексе Республики Беларусь о браке и семье [2, с. 97–99].

Наказания в семье должны строиться на точном и всестороннем учете индивидуальных и возрастных особенностей детей, тщательном анализе

причин и мотивов их поступков и конкретных ситуаций, в которых эти поступки совершаются. Необходимость использования наказаний в каждом конкретном случае вытекает не из какой-то «шкалы» пороков, за которые следует строго отмеренная доза карательных мер, а из реально проявляющейся в данной ситуации потребности в коррекции поведения детей.

В воспитании ребенка почти каждая семья использует такой метод воздействия, как наказание, при этом совершая множество педагогических ошибок. Это говорит о низкой психолого-педагогической культуре родителей. Родители должны руководствоваться условиями, которые определяют эффективность данного метода, а также соблюдать ряд требований, чтобы избежать негативных последствий в развитии младшего школьника. Если мы, как родители, хотим, чтобы наказание было действенным, нам важно знать и то, как сами дети к нему относятся. Поэтому целью нашего исследования стало выявление представлений младших школьников о наказаниях, применяемых к ним родителями.

В исследовательской работе принимали участие младшие школьники в количестве 30 человек одной из средних школ г. Бреста.

Для достижения цели нами была разработана анкета, содержащая открытые и закрытые вопросы.

Исходя из анализа ответов на первый вопрос «Что такое наказание?», можно утверждать, что в целом младшие школьники правильно понимают смысл этого термина и представляют наказание как конкретные действия по отношению к ним. Так, 13% респондентов ответили, что наказание – это «когда ставят в угол, на горох и бьют ремнем»; 10% младших школьников ответили, что это «лишение компьютера, прогулок, сладостей»; 14% определили наказание как «собственные переживания, муки»; 3% считают, что наказание – это «двойное домашнее задание». И только 10% респондентов не ответили на данный вопрос.

Согласно результатам анкетирования по второму вопросу – «За что тебя наказывают родители?», преобладающей причиной наказания, по мнению детей, является плохое поведение: шумел, долго гулял и т. п. – 32%; не убрал в доме – 15%; плохо ел – 9%; ссорился с сестрой или братом – 6%; много играл на компьютере – 4%. Пятая часть младших школьников подвергается наказаниям за невыполнение домашнего задания и плохие оценки. Это может привести к снижению мотивационной сферы младшего школьника, ведь для них учебная деятельность является ведущей в этом возрасте, и поэтому они более аффективно переживают свои неудачи в учебе. Не знают, за что их наказывают, 9% младших школьников.

На вопрос «Как ты думаешь, почему тебя наказывают родители?» мы получили ответы учащихся, указывающие на то, что 30% респондентов правильно понимают смысл наказания («Чтобы я больше не делал так»).

Большинство (70%) не могут объяснить причину и отвечают: «Так надо», либо просто не дают ответа. Это можно объяснить тем, что младшие школьники только начинают усваивать социальные нормы.

Многие респонденты (79%) считают, что их наказывают справедливо, но некоторые из них (14%) не согласны с наказаниями. Ничего не ответили о справедливости наказания 7% детей. Справедливость же наказаний они объясняли так: «я сам виноват», «они воспитывают меня таким образом и это правильно». А несправедливость объясняли следующим образом: «наказывают несправедливо, так как сестра/брат не прав» или «несправедливо наказывают, так как я не успеваю покушать, из-за того, что в школу на 9 часов».

На вопрос «Как тебя наказывают родители?» нами были получены результаты, показывающие, что в основном родители прибегают к использованию различных форм насилия (подзатыльник, удары, дерганье за уши), то есть стремятся применять более сильные меры воздействия на ребенка, обходя стороной более трудные, но не менее эффективные. Это служит сигналом для организации специальной работы с родителями по обучению их методам ненасильственного воспитания детей. Родителям важно разъяснять, что существует много методов, с помощью которых, не прибегая к наказанию, можно приучить детей к послушанию и ответственности.

То, что родители младших школьников, по словам детей, наказывают их справедливо, с одной стороны, является положительной тенденцией, так как младшие школьники остро переживают несправедливость по отношению к себе. С другой стороны, нет, так как дети фактически признают справедливость насилия по отношению к себе.

На вопрос «Наказывают ли тебя за одни и те же проступки?» мы получили следующие данные: ответ «да» выбрали 47%, а ответ «нет» – 50%, ничего не ответили 3% респондентов. Данные ответы свидетельствуют о том, что наказание является почти в половине случаев неэффективным. Следовательно, этот метод несет в себе больше негативных последствий психического или физического плана, чем пользы – коррективки поведения.

Далее нами было выявлено, что 42% респондентов испытывают при наказании вину, понимая заслуженность наказания. Половина детей испытывают обиду, страх и боль, что может привести к агрессивности, ведь они могут в дальнейшем мстить за свои обиды, в том числе и родителям.

Анализируя ответы на вопрос «Как часто тебя наказывают родители?», следует отметить, что родители редко (2-3 раза в месяц) прибегают к наказанию. Это говорит о том, что частота употребления метода наказания вполне разумна по отношению к младшим школьникам.

Из полученных ответов на вопрос «Изменяется ли твое поведение после наказания?» следует, что, с одной стороны, у большинства (90%) респондентов поведение меняется после применения наказания. Это, казалось бы, говорит об эффективности метода наказания. Но с другой стороны, родителям большинства детей приходится наказывать их за одни и те же проступки, следовательно, наказание имеет временный эффект воздействия. Его следует применять с особой осторожностью, чтобы в последующем не столкнуться с негативными последствиями наказания младших школьников.

Таким образом, полученные результаты убедительно указывают на то, что в основном родители наказывают младших школьников за неприемлемое поведение и учебную деятельность, используя при этом антипедагогические методы воспитания, то есть различные формы насилия. При этом наказание носит временный эффект, нанося психологический и физический вред ребенку. Вместе с тем гораздо важнее выработать у детей такой механизм нравственного поведения и отношения к учебе, который бы позволил младшему школьнику самому формировать собственное поведение и деятельность. И задача родителей заключается в том, чтобы использование метода наказания было сведено к минимуму и было грамотным в педагогическом отношении. Нет и не может быть готовых рецептов, за какие проступки и действия какие следует применять наказания, так как каждый поступок индивидуален. Все будет зависеть от того, кто совершил тот или иной проступок, при каких обстоятельствах, каковы его мотивы.

#### Список литературы

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Электронный ресурс] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – URL: <http://slovo.yaxy.ru/87.html> (дата обращения: 14.12.2014).
2. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье: с изм. и доп. по состоянию на 25 июля 2012 г. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2012. – С. 97-99.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО БУХГАЛТЕРА

*Тайгильдина Н.В.*

*Научный руководитель – Черкасова Т.И.*

*Поволжский государственный технологический университет*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Когда-то в представлении людей бухгалтер слыл затюканным маленьким человеком в нарукавниках и со счетами на столе. И замечали его коллеги только в дни зарплаты. Конечно, сегодня, с развитием

технического прогресса, на смену счетам пришли компьютеры, да и пресловутых нарукавников вы не найдете нигде, разве что в бабушкином сундуке, да и то если ваш прадедушка был представителем этой профессии. Но если говорить серьезно, то бухгалтер сегодня – это очень важная персона, и именно от него во многом зависит вся деятельность каждого трудового коллектива.

Современный бухгалтер – человек всесторонне развитый, разбирающийся не только в бухучете, но и в вопросах, напрямую не связанных с цифрами. Он должен быть хорошим управленцем, должен разбираться не только в экономической политике своего коллектива, но и своей отрасли и даже всей экономической политики государства. Он должен быть человеком, для которого не существует белых пятен в профессии, он всегда должен дать ответ на любой вопрос, связанный с экономикой [1].

Бухгалтеры – это особая категория людей. Они порой вызывают ужас своей сухостью и требовательностью. Но от четкой и слаженной работы бухгалтерии зависит наша зарплата, наша жизнь. И от того, насколько финансист правильно проводит свою работу, зависит итог этой работы. И хотя большинство людей работает в первую очередь ради дела, материальная заинтересованность не менее важна для человека. И дело бухгалтеров – правильно распорядиться финансами, ведь с неба никогда ничего не падает. Бухгалтер всего лишь подводит итог. И поверьте, за суровым взглядом бухгалтера кроется много интересного и загадочного. Ведь в душе каждый бухгалтер немного поэт или музыкант. Только вместо слов или нотных значков он выводит на бумаге столбики цифр, за которыми видит конкретную работу, конкретного человека, его дела, проблемы, его мысли. Важно в бухгалтере увидеть личность и понять его.

#### Список литературы

1. Психология личности: теория и исследования: учебное издание / Л.А. Первин, О.П. Джон; пер. с англ. М.С. Жамкочьян; науч. ред. пер. В.С. Магун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 606 с.

## **СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ**

*Тищенко Ю.В.*

*Брянский государственный университет  
имени академика И.Г. Петровского  
Российская Федерация, г. Брянск*

Психологическое сопровождение первокурсников предполагает учет их индивидуальных особенностей, что позволяет индивидуализировать

профессиональную подготовку студентов в вузе [1, 3]. Изучение когнитивных стилей обучающихся и соответствующих им психологических характеристик помогает решать задачи не только психологического сопровождения первокурсников, но и интенсификации обучения в целом.

Стилевой подход в психологии имеет давние традиции. Во взаимосвязи с изучением личности В.А. Холодная [2] рассматривает когнитивный стиль в качестве личностной черты высшего порядка, вбирающей в себя разнообразные свойства и способности индивида, определяет познавательно своеобразное изучение личностью мира и себя как особенности анализа, структурирования, категоризации, интерпретации, прогнозирования происходящего. Из многообразия классификаций, названий и исследований когнитивных стилей в соотношении с социальным поведением личности можно выделить психологическую традицию исследования полнезависимого/полнезависимого когнитивных стилей [2–4].

Отмечаются такие характеристики полнезависимых лиц, как индивидуалистичность и холодность, эмоциональная замкнутость и критичность. Амбициозность, властолюбие и нечуткость как личностные черты противостоят дружелюбию, тактичности и обаянию полнезависимых лиц как более социально эффективных. В учебной деятельности полнезависимые студенты предпочитают дистанционные формы обучения, преподаватели характеризуют их как более сообразительных и творческих, нежели студентов с полнезависимым когнитивным стилем. Отмечается также, что в психотравмирующих ситуациях полнезависимые лица используют более активные способы переработки информации, нежели лица с преобладанием полнезависимого когнитивного стиля [2–4].

Однако данные исследований не лишены противоречий, опыт вносит поправки в теоретические построения, которые должны, в свою очередь, отвечать запросам практики. Так, психотравмирующие, сложные жизненные ситуации, теоретически имеющие социокультурную, возрастную, гендерную и иные градации, не получили должного эмпирического рассмотрения в контексте стилового подхода. В нашем исследовании был выдвинут вопрос об особенностях полнезависимости/полнезависимости в соотношении с психологическими особенностями первокурсников, будущих педагогов. В исследовании использованы следующие методики: тест «Фигуры Готтштальда», методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, диагностики самооценки Ч.С. Спилберга и Ю.Л. Ханина, опросник личностных черт Р. Кеттелла и СМЛЛ.

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Когнитивные стили полнезависимость/полнезависимость опосредуют особенности восприятия сложных ситуаций, являются причиной возникновения психологических последствий, проявляющихся как в личностной сфере, так и в области взаимоотношений.

2. Самооценки студентов в основном совпадают с ожидаемыми оценками со стороны значимого родителя, которым вне зависимости от когнитивного стиля является мать.

3. Тревожность лиц с полнезависимым когнитивным стилем взаимосвязана с баллами ожидаемых оценок по шкалам «Здоровье», «Характер», «Авторитет у одноклассников». В группе студентов с полнезависимым стилем тревожность взаимосвязана с баллами ожидаемых оценок по шкалам «Здоровье» и «Характер». По-видимому, данные параметры являются наиболее значимыми оценочными факторами.

4. Лицам с полнезависимым когнитивным стилем практически не присущи такие личностные черты, как волнение и нерешительность. Тревожность, недисциплинированность и стремление к соперничеству в этой группе студентов сдерживаются за счет стремления к достижению успеха в деятельности и интенсивности мотивации. В группе студентов с полнезависимым когнитивным стилем значимо выражены сознательность, склонность к опасениям, оба вида мотивации (стремление к успеху, избегание неудачи), мечтательность и экстраверсия.

5. Обе группы студентов, как с полнезависимым, так и с полнезависимым когнитивными стилями, имеют и общие личностные качества, такие как стремление к достижению успеха в деятельности, тревожность и общительность.

Анализ проведенного исследования позволяет сделать вывод о необходимости использования более широкого комплекса методов в целях повышения эффективности образовательного процесса. Учет когнитивных стилей студентов и свойственных им психологических особенностей поможет решать задачи не только психологического сопровождения первокурсников, но и интенсификации обучения в целом.

#### Список литературы

1. Тищенко, Ю.В. Идентичность как детерминанта поведения обучающихся в сложных жизненных ситуациях / Ю.В. Тищенко // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – №1. – С. 207-211. – (Серия «Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики»).

2. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

3. Шкуратова, И.П. Полнезависимость-полнезависимость как детерминанта индивидуально-стилевых особенностей педагогического общения / И.П. Шкуратова, Л.И. Габдулина // Психологический вестник. – 1999. – Вып. 3. – С. 226-235.

4. Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R. and Cox, P.W. «Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications», Review of Educational Research (47:1), Winter 1977. – P. 1-64.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ**

***Тойшева В.И.***

*Детский сад №44 «Буратино»*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Каждому человеку нужно научиться выражать свои эмоции и чувства и правильно понимать собеседника. Неспособность ребенка правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение детей между собой и со взрослыми. Непонимание же другого человека – причина возникновения страха, отчужденности, враждебности.

В условиях дошкольного образовательного учреждения знакомство детей с фундаментальными эмоциями осуществляется как в ходе всего учебно-воспитательного процесса, так и на специальных занятиях, где дошкольники переживают эмоциональные состояния, вербализуют свои переживания, знакомятся с опытом сверстников, а также с литературой, живописью, музыкой. Ценность таких занятий состоит в том, что у детей расширяется круг осознаваемых эмоций, они начинают глубже понимать себя и других, у них чаще возникает эмпатия по отношению

к взрослым и детям.

Эмоциональная сфера сама по себе не развивается. Всему этому детей надо учить.

Сюжетно-ролевые игры, подвижные игры и игровые упражнения, элементы психогимнастики, техника выразительных движений, этюды, тренинги, психомышечная тренировка, мимика и пантомимика, литературные произведения и сказки (игры-драматизации) в значительной мере способствуют развитию эмоциональной сферы дошкольников.

При работе с детьми по развитию их эмоциональной сферы важно, по мнению А.Д. Кошелевой, сделать акцент на развитие следующих умений:

- умение произвольно направлять свое внимание на испытываемые эмоциональные ощущения;
- умение различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, спокойно, удивительно, страшно и т. д.);

– умение одновременно направлять свое внимание на мышечные ощущения и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие [2, 8].

Значительную эффективность придает занятиям использование следующих методических средств: ролевые, психогимнастические, коммуникативные игры, игры и задания, направленные на развитие произвольности, игры, направленные на развитие воображения, задания с использованием «терапевтических метафор», релаксационные методы, эмоционально-символические методы.

Рассмотрим основные преимущества использования некоторых из указанных методов при развитии основ произвольности психической регуляции у детей дошкольного возраста.

Например, игры-драматизации, преимущество которых состоит в том, что персонажами игр становятся сами дети. В ходе игры, замечает Н.Г. Салмина, дети не только получают удовольствие от познания окружающего мира, но и при этом учатся управлять собой. Участие детей в игре является добровольным. Элементами игр выступают специальные упражнения, объединенные в группы и направленные на развитие умений произвольной регуляции в различных сферах деятельности. Каждое упражнение включает фантазию (мысли и образы), чувства (эмоции и переживания) и движения ребенка для того, чтобы он учился произвольно воздействовать на каждый элемент этой триады. Чтобы ход общей игры не прерывался, все упражнения объединяются содержанием сюжетно-ролевой игры. Отсутствие каких-либо внешних атрибутов – одно из условий игр. Все предметы и события игрового сюжета должны быть воображаемыми, т.е. обозначаться физическими действиями или замещаться предметами обычного окружения. Каждая часть занятий решает не одну, а несколько совершенно самостоятельных задач, по-своему важных для развития эмоциональной сферы ребенка. В сюжет игры включаются творческие идеи и предложения самих детей [5].

Психогимнастика выражает какой-либо образ фантазии, насыщенный эмоциональным содержанием. Психогимнастические упражнения используют механизм психофизического эмоционального единства. Например, ребенок не только выполняет резкие ритмические махи руками, а представляет себя веселым зайчиком, играющим на воображаемой трубе. Это упражнение, замечает О.В. Хухлаева, доставляет ему массу удовольствия, включает его фантазию, улучшает ритмичность движения. В последовательности психогимнастических упражнений важно соблюдать чередование и сравнение противоположных по характеру движений (напряженных и расслабленных, резких и плавных, частых и медленных, drobных и цельных, едва заметных шевелений и совершенных застываний, вращений тела и прыжков, свободного продвижения в пространстве и столкновения

с предметами), сопровождаемых попеременно мышечным расслаблением и напряжением. Такое чередование движений «гармонизирует психическую деятельность мозга, при этом упорядочивается психическая и двигательная активность ребенка, улучшается настроение, сбрасывается инертность самочувствия».

Упражнения на эмоции и эмоциональный контакт направлены на развитие у детей способности понимать, осознавать, правильно выражать и полноценно переживать свои и чужие эмоции. Игровое и психологическое содержание этих упражнений, по утверждению Т. Шишовой, призвано решать следующие задачи:

- фиксировать внимание ребенка на чужих проявлениях эмоций;
- подражательно воспроизводить чужие эмоции, фиксируя мышечные ощущения;
- анализировать и словесно описывать мышечные ощущения при проявленных эмоциях;
- повторно воспроизводить эмоции, контролируя ощущения [7, с. 88].

При использовании коммуникативных упражнений, замечает Е.А. Алябьева, «происходит тренировка общих способностей невербального воздействия детей друг на друга (эмоциональные проявления и контакты – пантомимы)». В эти упражнения включаются обмен ролями партнеров по общению и оценка эмоций. Главным инструментом, которым овладевает ребенок, выполняя данные упражнения, «является умение сопереживать, освобождаться от эмоциональной напряженности, свободно проявлять эмоции, активно общаться» [1, с. 96].

С помощью мимических и пантомимических этюдов дети знакомятся с элементами выразительных движений, мимикой, жестом, позой, походкой. В них выразительно изображаются отдельные эмоциональные состояния (радость, удивление, интерес, гнев и другие), связанные с переживанием телесного и психического удовольствия или недовольства.

Психомышечная тренировка нацелена «на снятие психоэмоционального напряжения, внушение желательного настроения, улучшение самочувствия и настроения, закрепление положительных эмоций, стимулирующих и упорядочивающих психическую и физическую активность детей, приводящих в равновесие их эмоциональное состояние» [9].

Элементы психологического тренинга, по мнению В.М. Минаевой, «позволяют воссоздать и проиграть реальную ситуацию, окружающую ребенка, а также найти выход из нее как с положительным, так и с отрицательным результатом». В данном случае ребенок наглядно может убедиться в том, что в любой ситуации можно найти несколько вариантов

решений. Причем «ребенок сам может повлиять на исход ситуации, выбирая для себя наиболее подходящий вариант» [4, с. 23].

Опираясь на теоретические исследования и работы педагогов и психологов-практиков (Е.А. Алябьева, Е.К. Лютова, Л.М. Шипицина, Н.Г. Яковлева) [1, 3, 6, 9], мы можем представить содержание коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы дошкольников структурно следующим образом:

1. Комфортная организация режимных моментов.
2. Оптимизация двигательной деятельности через организацию физкультурно-оздоровительных мероприятий:
  - оздоровительно-профилактической гимнастики;
  - физкультминуток;
  - спортивных игр;
  - подвижных игр (в том числе народных);
  - игровых заданий и упражнений;
  - досугов.
3. Игротерапия с включением следующих видов игр детей:
  - сюжетно-ролевые игры;
  - игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт;
  - коммуникативные игры;
  - дидактические игры.
4. Арттерапия, включающая в себя:
  - рисование;
  - ритмопластику;
  - танец;
  - музыкально-ритмические движения.
5. Занятия-образы, игры-драматизации, сказкотерапия.
6. Психогимнастика с использованием:
  - этюдов;
  - мимики;
  - пантомимики.
7. Телесно-ориентированные методы, психомышечная тренировка.
8. Посещение комнаты психологической разгрузки.
9. Задания, направленные на:
  - организацию совместной деятельности;
  - составление рассказов;
  - организацию театрализованных игр и т. п.
10. Использование наглядных пособий, таких как:
  - фотографий;
  - рисунков;
  - схем;
  - символов;

– графических изображений.

В заключение следует добавить, что развивать эмоциональную сферу ребенка, научить его осознавать свои эмоции, распознавать и произвольно проявлять их следует не только специалистам-психологам, педагогам и воспитателям в условиях учебно-воспитательного процесса дошкольного образовательного учреждения, но и родителям в условиях семьи.

Таким образом, теоретические исследователи и психологи-практики считают целесообразным работу по эмоциональному развитию дошкольников в учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения проводить по четырем направлениям: аксиологическому (формирование умения принимать себя и других людей), инструментальному (формирование личностной рефлексии), потребностно-мотивационному (формирование умения находить силы внутри себя, принимать ответственность за собственную жизнь), развивающему (адекватное ролевое развитие, формирование эмоциональной децентрации и произвольной регуляции поведения). При этом использование таких методических средств, как ролевые, психогимнастические, коммуникативные игры, задания на развитие произвольности, игры на развитие воображения, задания с использованием «терапевтических метафор», релаксационные и эмоционально-символические методы, способно сделать процесс эмоционального развития дошкольников более эффективным.

#### Список литературы

1. Алябьева, Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста: методическое пособие в помощь воспитателям и психологам дошкольных учреждений / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ «Сфера», 2012. – 191 с.
2. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. – М.: Академия, 2003.
3. Лютова, Е.К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. – М.: Генезис, 2007. – 203 с.
4. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений / В.М. Минаева. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.
5. Салмина, Н.Г. Диагностика и коррекция произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах / Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова. – М.: Академия, 2007. – 192 с.
6. Шипицина, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицина. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
7. Шишова, Т. Застенчивый невидимка. Как преодолеть детскую застенчивость: эмоционально развивающие игры и задания / Т. Шишова. – М.: Искатель, 2007. – 167 с.
8. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. Кошелевой. – М.: ТЦ «Сфера», 2008. – 264 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА**

*Тохметова Г.М.*

*Государственный университет им. Шакарима г. Семей  
Казахстан, г. Семей*

В семидесятые годы прошлого века некоторые исследователи обратили внимание на довольно часто встречающееся состояние эмоционального истощения у лиц, занимающихся в различных сферах коммуникативной деятельности (педагогов, врачей, работников социальных служб, психологов, менеджеров). Как правило, такие специалисты на определенном этапе своей деятельности неожиданно начинали терять интерес к ней, формально относиться к своим обязанностям, конфликтовать с коллегами по непринципиальным вопросам. В дальнейшем у них обычно развивались соматические заболевания и невротические расстройства. Наблюдавшиеся изменения, как было обнаружено, вызывались длительным воздействием профессионального стресса. Появился термин «burnout», который в русскоязычной психологической литературе переводится как «выгорание» или «сгорание». В настоящее время существует единая точка зрения на сущность профессионального выгорания и его структуру.

Эмоциональное выгорание – это состояние физического, эмоционального, умственного истощения, это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия.

Наиболее часто выгорание рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром эмоционального выгорания ряд авторов обозначает как синдром психического выгорания, или синдром профессионального выгорания.

Выгорание – это относительно устойчивое состояние, однако при наличии соответствующей поддержки с ним можно успешно бороться.

Основными признаками эмоционального выгорания являются: истощение, усталость; психосоматические осложнения; бессонница; негативные установки по отношению к ученикам, коллегам; негативные установки по отношению к своей работе; пренебрежение исполнением своих обязанностей; увеличение объема психостимуляторов; уменьшение аппетита или переедание; негативная самооценка; усиление агрессивности; усиление пассивности; чувство вины.

Развитие синдрома носит стадийный характер. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Распространенной является модель синдрома выгорания К. Маслач и С. Джексона (1981). Они выделяют три его основных составляющих:

1. Эмоциональное истощение обнаруживает себя в чувствах беспомощности, безнадежности, в эмоциональных срывах, усталости, снижении энергетического тонуса и работоспособности, возникновении физического недомогания. Возникает чувство «приглушенности», «притупленности» эмоций, наступает безразличие к потребностям других людей.

2. Деперсонализация проявляется в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от других. В других случаях – повышение негативизма по отношению

к людям. При появлении деперсонализации педагог перестает воспринимать воспитанников как личностей. Он дистанцируется, ожидая от них самого худшего. Негативные реакции проявляются по-разному: нежелание общаться, склонность унижать, игнорировать просьбы.

3. Сокращенная профессиональная реализация (или редукция личных достижений) – третий компонент выгорания. Может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

Можно выделить три основные стадии синдрома профессионального выгорания у учителя:

1. На первой начальной стадии у учителей наблюдаются отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов (например, внесена ли нужная запись в документацию, задавался ли ученику планируемый вопрос, что ученик ответил на поставленный вопрос, сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т. д.). Из-за боязни ошибиться это сопровождается повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий на фоне ощущения нервно-психической напряженности.

2. На второй стадии наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе и дома, с друзьями): «не хочется никого видеть», «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели; головные боли по вечерам, «мертвый сон без сновидений», увеличение

числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность (любая мелочь начинает раздражать).

3. Третья стадия – собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, оупение, нежелание видеть людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил.

Особо опасно выгорание в начале своего развития, так как «выгорающий» учитель, как правило, не осознает его симптомы и изменения в этот период легче заметить со стороны. Выгорание легче предупредить, чем лечить, поэтому важно обращать внимание на факторы, способствующие развитию этого явления.

Рассматривая стратегию помощи, многие ученые склонны думать, что успех в данном вопросе трудный, а в некоторых случаях – маловероятный.

Первым этапом должно стать информирование педагогов о том, что такая проблема существует, и вызвана она объективными причинами – работой в сфере «человек – человек». Понятно, что при сообщении педагогам списка симптомов необходимо исключить всякие упоминания о возможных проявлениях агрессивности и ограничиться упоминанием только того, что не будет выглядеть угрожающим для перфекциониста. Тогда педагоги воспримут это сообщение с радостью, вызванной тем, что их поняли. Кроме того, это несколько снизит их озабоченность собственным состоянием, потому что оно станет более понятным, определенным, а значит – подконтрольным.

Второй этап посвятить осознанию и принятию педагогами своего перфекционизма, то есть страха сделать ошибку, не достигнуть обязательного успеха. Однако этому должна предшествовать подготовка, мотивирующая их к этому. В качестве подготовки стоит провести беседу о взаимосвязи эмоционального благополучия и психосоматики.

Третий этап необходимо посвятить накоплению ресурсов для изменения. Он должен быть долговременным и возможен только в том случае, если администрация школы осознает его необходимость, предоставит для него условия и сама будет в этом участвовать. И только когда в коллективе установится атмосфера безопасности, психологам можно опять включаться и предлагать педагогам участие в тренингах, основное содержание которых должны составлять упражнения на «поглаживание» и актуализацию естественного внутреннего ребенка. Понятно, что такая работа должна проводиться очень осторожно, поскольку предстоит встретиться с сопротивлением некоторых участников. Но нужно дать им право на это сопротивление, уделить еще большее внимание и показать принятие, тогда уже можно ожидать хороших результатов.

### Список литературы

1. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / авт.-сост. О.И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2009.
2. Сушенцова, Л.В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика / Л.В. Сушенцова // Инновационная сельская школа: от идеи к результату: сборник статей. – Йошкар-Ола: Изд-во МарГУ, 2006. – С. 190-198.
3. Федоренко, Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: Психопрофилактика эмоционального напряжения / Л.Г. Федоренко. – СПб.: КАРО, 2003.

## **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ АНДРАГОГИКИ И СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Тухватуллина С.Ю.*

*Цеунов К.С.*

*Челябинский филиал Университета  
Российской академии образования  
Российская Федерация, г. Челябинск*

Важнейшим видом деятельности человека является учение. Именно способность к осознанному процессу приобретения умений, навыков, знаний, личностных качеств и ценностных ориентаций отличает человека от других живых существ. В наши дни стало очевидным, что учиться необходимо, чтобы существовать. Само бытие человека должно быть неразрывно связано с обучением. Только тогда человек в состоянии стать подлинным и цельным человеком. Учение становится способом существования человека. Зарождается термин «life-long learning», что означает «учение, длинное в жизнь». В конце XX века рождается определение человека как «существа учащегося» – homo studens.

Деятельность, происходя на протяжении всей жизни человека, обусловлена целым рядом факторов, которые существенно изменяют ее характер, основные принципы ее организации. Прежде всего, она определяется антропологическими факторами, или фундаментальными характеристиками самого обучающегося, которые в разном возрасте различны.

В настоящее время в жизненном цикле человека различают три основных этапа, имеющих существенные отличия и влияющих на организацию процесса обучения человека: невзрослость, зрелость и пожилой возраст.

Примерно до середины XX века эти этапы не принимались в расчет учеными, которые исследовали проблемы учения человека. Педагогика и психология охватывали своими исследованиями в основном юный, преимущественно даже детский возраст. Предполагалось, что в

последующие годы механизмы и организация процесса обучения человека существенно не изменяются. Ученые полагали, что достаточно подробно исследовать процессы обучения в детском, самом благодатном для образования, возрасте и экстраполировать эти закономерности на весь жизненный процесс обучения человека.

Да и не возникало особой потребности в дополнительном или специальном изучении процесса обучения у взрослых людей, поскольку общественное бытие до 1960-х годов не требовало от каждого человека, чтобы он целенаправленно и систематически обучался в течение всей своей жизни.

Только во второй половине XX столетия возникла необходимость в продолжении обучения значительной массы взрослых людей. Тогда стало ясно, что принципы обучения, которые за много веков выработало человечество и сконцентрировало в педагогической науке, не всегда эффективны для обучения взрослых людей.

Так возникла острая необходимость в создании новой науки, которая исследовала, определила и обосновала принципы обучения взрослых людей, отличные от принципов обучения незрелых. Этой наукой стала андрагогика. Андрагогика призвана не только определить отличительные черты обучения взрослых, но и способствовать их более успешному обучению.

Впервые понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 г. немецким историком просвещения Александром Каппом для обозначения науки, занимающейся проблемами образования взрослых.

Выстроенное по аналогии со словом «педагогика», оно имеет греческое происхождение (андрос – мужчина, человек; агогейн – вести). Если переводить буквально, андрагогика – это «ведение взрослого человека».

История образования взрослых уходит вглубь веков.

Древнейшие школы Древней Греции, Китая создавались именно для взрослых. Но образование взрослых веками не оформлялось в виде самостоятельной ступени и не предполагало специальных институтов, а проходило в форме самообразования. Идея доступного образования для широких масс не находила понимания в обществе. Отсюда почти полная безграмотность простого народа. Европейские ученые, философы и виднейшие деятели культуры (Я. Коменский в Богемии, Л. Штур в Словакии, Н. Йорга в Румынии, Л. Толстой в России) на протяжении многих веков выступали за демократизацию и доступность образования для каждого желающего. Однако вплоть до наших дней их инициативы не были реализованы в государственных образовательных системах.

Только в XVI в. начавшая складываться система образования косвенным образом повлияла на обучение взрослого населения.

С конца XVIII в. в Англии появляются воскресные школы, создающиеся под контролем государства. Они реализуют новые направления в теории образования.

В начале XIX в. особой активностью в организации образования взрослых отличается Америка. Здесь успешно применяют белл-ланкастерскую систему обучения старшими учениками. Это позволяло расширить число обучаемых одним учителем, но качество при этом страдало. Россия переняла эту форму для обучения солдат, работающих подростков и взрослых на отдельных фабриках и в помещичьих имениях.

По-настоящему образованные слои населения концентрировались в столичных и крупных городах Центральной Европы. В связи с этим основной задачей в области образования взрослых в странах Средней Европы и России была повсеместная борьба с безграмотностью. В Дании, Англии, Франции, Германии и России образование взрослых начинает формироваться как самостоятельный вид образования масс, становясь объектом изучения ученых и сферой образовательной политики государства.

Во второй половине XIX в. во Франции, Австрии, Германии, США появляются народные университеты. В Скандинавских странах они назывались «крестьянскими университетами» и не регламентировались официальными учебными программами.

В этот период широкое распространение получают платные заведения с профессиональным уклоном, гарантировавшие некоторые привилегии в трудоустройстве и в продвижении по службе.

Основой всех форм образования взрослых уже тогда было самообразование, начинавшееся как самостоятельная работа с книгой, а затем переросшее в заочное обучение взрослых. В России, Англии, Франции, США закладывались его основы, часть из которых не устарела и сегодня (дистанционное, открытое обучение).

В условиях мощного развития рынка образовательных услуг, предлагаемых взрослым, сформировалось относительно новое направление образовательной сферы – андрагогика.

Вместе с тем усиливается направленность образования взрослых на помощь в экономическом и культурном развитии, на содействие социальному прогрессу, а также расширение участия в общественной жизни. Становится очевидным, что интенсивный обмен знаниями, системное объединение теории и практики помогут решению проблем, связанных с переменами на производстве, безработицей и миграцией рабочей силы. Благодаря этому стали создаваться вечерние и заочные курсы подготовки без отрыва от производства. Во многих странах трудящимся стали позволять использовать часть рабочего времени для учебы.

В XX в. образование взрослых становилось все более массовым. В результате предпринятых государственными органами, бизнесменами и работниками образования усилий значительно увеличились масштабы и повысился качественный уровень образования взрослых. Достаточно сказать, что в США к концу XX в. различными формами образования взрослых было охвачено более 50% взрослого населения, во Франции – около 10, в Канаде – 20%, в Швеции – почти 80%, в СССР – около 43% трудоспособного населения.

В 1890-х гг. появляется понятие «внешкольное образование», подчеркивающее нетрадиционность и организационную независимость форм образования взрослых от официальных образовательных структур, их новаторство, учитывающее возрастную и социальную специфику контингента. В 1890 г. выходит в свет первая крупная работа писателя-народника А.С. Пругавина «Запросы народа и обязанности интеллигенции в области умственного развития и просвещения». В 1896 г. издана книга В.П. Вахтерова «Внешкольное образование народа». Усилиями В.П. Вахтерова, Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуцкого и других был обобщен опыт становления форм образования взрослых и выработаны его основные принципы и условия развития:

1) культуроцентризм – социокультурная направленность образования взрослых;

2) антропоцентризм – активность и самостоятельность личности, научность содержания образования взрослых;

3) светский характер образования;

4) общедоступность образования взрослых;

5) демократический, гуманистический характер учебного процесса

6) самостоятельность и активность взрослого в образовательном процессе, направленность на развитие, саморазвитие и самосовершенствование личности;

7) обеспечение всех слоев населения формами образования, соответствующими их потребностям и запросам;

8) самообразование;

9) общественный характер образования взрослых, гласность, самоуправление и самостоятельность образовательных структур;

10) финансирование образования взрослых путем обеспечения земств достаточными средствами на эти нужды.

С самого начала ведущим принципом образования взрослых была опора на самообразование как базу культурного развития и саморазвития личности.

Фундамент советской системы образования взрослых был заложен в первые десятилетия XX в. в форме внешкольного образования. Обобщение опыта дореволюционной России позволило разработать организационно-дидактические основы образования взрослых.

Е.Н. Медынский сформулировал идею о самодеятельности населения в процессе культурно-просветительской работы. Положения о взаимодействии всех внешкольных учреждений для удовлетворения культурных потребностей народа, о превращении библиотек в центры общекультурной работы. Н.К. Крупская предложила решение проблем преемственности в образовании взрослых и выделения специфических факторов обучения различных социальных групп, в частности рабочих. А.В. Даринский определил особенности общего образования взрослых.

В конце 1940-х – середине 1960-х гг. формируется научный статус андрагогики. Ученые приходят к пониманию особенностей образования, вызванных своеобразной мотивацией обучения взрослых, спецификой деятельности андрагога-преподавателя, «социальным климатом», предполагающим уважение к высказываниям и мнениям взрослых обучающихся и открытое обсуждение изучаемых проблем, ориентацией на самообразование. Андрагогика вводится в систему наук об образовании во взаимосвязи с антропологией и психологией. Выявлены компенсаторная и развивающая функции образования взрослых.

В конце 1960–1970-х гг. достижение социально-экономической стабильности и благоприятные перспективы развития общества начали ставить в прямую зависимость от образования взрослых. Проблемы профессионального образования взрослых активно разрабатывают все развитые страны: принимаются законодательные акты, определяются пути развития, источники финансирования и поддержки. К образованию взрослых причисляют «образование трудящихся» (СССР), «продленное образование» (Великобритания), «непрерывное образование» (США), «народное образование» (Франция), «народные средние школы» (Скандинавские страны). Для данного периода характерны комплексность обучения (равнозначность социальных, экономических, культурологических и образовательных аспектов), распространение внешкольного образования молодежи, исключительно практическая ориентация при разработке программ повышения квалификации. Постепенно приходит понимание ущербности формирования только профессиональных навыков и необходимости культурного, нравственного, психологического развития взрослой личности. Все острее ощущается потребность в регулярном и системном обучении и образовании взрослых.

В 70-е гг. XX века проблемы образования взрослых попадают в сферу пристального внимания международных организаций. На конференциях ЮНЕСКО детально анализируются специфика системы образования взрослых, ее структура и организация, содержание и технологии обучения. Правительствам рекомендовано «рассматривать образование взрослых как составную часть своих национальных систем образования». Из этой рекомендации возникла идея «образования на протяжении всей

жизни». В материалах ЮНЕСКО отмечено, что «государства ... не могут надеяться на достижение целей развития, намеченных ими, и приспособиться ко всякого рода переменам, происходящими ускоренными темпами во всех странах, если они не будут уделять постоянного и все возрастающего внимания образованию взрослых и обеспечивать его необходимыми человеческими и материальными ресурсами». Реорганизовать предоставляемые взрослым образовательные услуги рекомендуется на основе анализа потребностей промышленности, экономики и особенностей взрослой аудитории. ЮНЕСКО было предложено включить исследования в области андрагогики во все учебные программы подготовки учителей, организовать для работающих со взрослыми преподавателей семинары и курсы (включая краткосрочные, готовящие штатных инструкторов для промышленности, специалистов по образованию и административных кадров) и сделать их неотъемлемой частью образовательной системы.

Проблемы поддержки образования взрослых стали приоритетными и для межправительственных организаций. Так, Совет Европы в 1973–1977 гг. реализовывал проект «Организация, содержание и методы образования взрослых».

Исследование образования взрослых как социально-культурного явления способствовало тому, что образовательные потребности взрослых приобретают общественную значимость. Ф. Пеггелер уточняет приоритеты взаимодействия взрослого индивида и институтов образования: самостоятельность личности и адаптация деятельности образовательных институтов к ее потребностям (а не наоборот). Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская выявили специфику психологии обучения взрослых, в частности особое влияние контекста жизнедеятельности и образовательных мотивов:

- позиция взрослого как активного субъекта образовательного процесса, определяющая мотивации в учебной деятельности;
- многозначность термина «образование взрослых», охватывающего социальные, психологические, экономические, дидактические аспекты;
- замена предметной систематизации знаний проблемным принципом, позволяющим включать в процесс образования изучение различных сфер науки, общественной жизни, искусства (А.В. Даринский);
- включение проблематики различных общественных наук в «исследовательское поле» андрагогики;
- обусловленность образования взрослых многообразием факторов, не всегда поддающихся контролю и управлению, адаптация познавательного процесса к социальным условиям;
- специфические требования к андрагогу: вера в развивающие способности взрослого, умение эффективно участвовать в групповом

сотрудничестве, знание личностных и социальных условий жизни и труда взрослых обучающихся;

- понимание необходимости расширения экспериментальной работы и интерпретации полученных фактов;

- усиление гуманистической направленности образования как фактора самореализации взрослых;

- осознание образования взрослых как средства социального и культурного развития стран.

В 1980–1990-е гг. образовательные процессы еще более активизировались. Формируется структура системы образования взрослых через интеграцию его подструктур – формального, неформального и внеформального образования. Это расширяет возможности для удовлетворения образовательных запросов взрослых. Р. Даве определяет непрерывное образование как «всестороннее понятие, включающее формальное, неформальное и внеформальное (кино, радио, видео, телевидение, книги) обучение индивида с целью достижения им наиболее полного развития в личной, социальной и профессиональной жизни, продолжающееся на протяжении всей его жизни».

Совет Европы разворачивает изучение проблем децентрализации, сотрудничества и координации в сфере образования взрослых; деятельности образовательных учреждений, направленных на удовлетворение профессиональных, досуговых и социокультурных запросов взрослых; эффективности новых форм образования взрослых, ориентированных на длительно безработных и пожилых людей. В 1980–1990-е гг. ЮНЕСКО закрепило за взрослыми людьми право на образование и обучение, обозначило доминирующие тенденции в сфере образования взрослых:

- свертывание социальных программ и поддерживаемых государством проектов при ограниченном росте потребности в образовании;

- преобразование авторитарно-тоталитарной системы образования в демократическую и децентрализация управления, обострившие потребность в хорошо подготовленных руководящих кадрах;

- «взрыв» существующей системы знаний вследствие введения новых информационных технологий.

Острые социальные проблемы в России 1990-х гг. (безработица, бедность, национальные конфликты) наложили свой отпечаток на характер образования взрослых. На первый план выходят развивающая и социализирующая функции, реализация потребностей в самоорганизации и самоутверждении. Образование взрослых ориентируется на развитие личности. В то же время его нормативно-правовое регулирование значительно отстает от мировой практики. Принятым в 1992 г. Законом

Российской Федерации «Об образовании», не затронувшим понятие «образование взрослых», по сути, было отказано в существовании всей сферы образовательных потребностей взрослых и деятельности ученых и практиков. На этом фоне «обвально» нарастают объемы обучения, переобучения, переподготовки взрослых, повышения квалификации в системе дополнительного образования взрослых обучающихся, в образовательных структурах службы занятости и т. п.

В настоящее время андрагогика оправданно претендует на статус самостоятельной отрасли науки. Основание – собственный научный аппарат, богатая практика, глубокие научные концепции и принципы. Все это позволяет разграничить сферы интересов андрагогики и педагогики, доказывает полную обоснованность выделения андрагогики в самостоятельную научно-практическую область.

Ранее процесс приращения человеком знаний на протяжении всей жизни не составлял особой проблемы, так как обновление образовательного багажа не было столь масштабным и глубоким. Однако, закладывая основы педагогики, Я.А. Коменский доказывал необходимость продолжения обучения и во взрослом возрасте. Человеку приходится учиться и переучиваться всю жизнь, осваивая инновационные технологии, отказываясь от прежних, быстро теряющих эффективность. Поэтому именно на рубеже XIX и XX вв. ученые и практики целенаправленно занялись созданием специальной науки об образовании взрослых, основываясь на накопленном эмпирическом материале.

Исходя из проанализированных документов, проектов и исследований необходимо отметить, что проблема качества и выхода на новый современный уровень развития андрагогической модели образования является, безусловно, актуальной. Но, несмотря на такое пристальное внимание к данной проблеме, остается много проблем и вопросов, которые активно поднимаются в научных трудах, диссертационных исследованиях и периодических изданиях.

#### Список литературы

1. Алехина, Н.В. К вопросу о необходимости формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов / Н.В. Алехина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – №30. – С. 65-69.
2. Габдулхаков, В.Ф. Андрогикика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: учебное пособие / В.Ф. Габдулхаков, Р.Ф. Исламишин. – М : МОДЭК: МПСИ, 2005. – 288 с.
3. Змеев, С.И. Андрогикика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕРСЕ, 2007. – 272 с.
4. Крупина, И.В. Андрогикика: история и современность: учебное пособие / И.В. Крупина // Министерство образования РФ; АПКИПРО. – М.: АПКИПРО, 2003. – 125 с.

5. Основы андрагогики / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 234 с.

6. Тухватуллина, С.Ю. Необходимость в становлении и существовании науки андрагогики / С.Ю. Тухватуллина // Новейшие научные достижения. – 2012. – №3. – С. 28-34.

7. Цеунов, К.С. Понятийный аппарат проблемы формирования межкультурной компетенции / К.С. Цеунов // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2012. – №3 (8). – С. 104-109.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ**

*Уткевич В.А.*

*Витебский государственный университет  
имени П.М. Машерова  
Республика Беларусь, г. Витебск*

Предварительно отметим, что наряду с официальным названием нашего государства на русском языке «Республика Беларусь», в настоящее время достаточно широкое распространение имеет и такая топонимическая единица, как «Белоруссия». Именно ее мы и будем в дальнейшем использовать в нашей статье как более психологически привычную для российского читателя.

После того, как в 1994 году президентом Белоруссии стал А.Г. Лукашенко, он инициировал проведение общегосударственного референдума, одним из вопросов которого стал вопрос о придании в нашей стране русскому языку статуса государственного наравне с белорусским языком. Естественно, что абсолютное большинство граждан, принявших участие в референдуме, проголосовало за введение в Белоруссии официального государственного двуязычия. Данный результат был получен в первую очередь благодаря тому, что подавляющее число участвующих в народном волеизъявлении белорусов считали себя органической частью единого русского народа. Отметим, что подобной точки зрения придерживались многие поколения людей, живущих на белорусских землях. Именно об этом непредвзято и исторически верно писал английский историк Э. Карр в своей работе «История Советской России» [2, с. 248-249].

В 1996 году с помощью нового референдума была принята измененная редакция Конституции нашего государства. В этом документе законодательно было оформлено полное равенство во всех сферах двух государственных языков: русского и белорусского. Безусловно, проведенные юридические изменения потребовали не только введения новых законодательных актов, но и преодоления ряда психологических

препятствий для их практического воплощения. И в первую очередь эти препятствия возникли в образовательной сфере. Однако необходимо понимать, что во многом они носили искусственный характер, это было детерминировано деятельностью небольшой части белорусского общества, не скрывающей своих русофобских настроений. Именно они распространяли среди населения идею о негативном влиянии на систему образования феномена государственного двуязычия. Для этого наша оппозиция придумывала несуществующие в реальной жизни проблемы (то есть псевдо-проблемы), а затем показывала якобы невозможность их позитивного решения.

В качестве наиболее актуальной «проблемы» данного рода была придумана идея о том, что в связи с достаточно высокой степени схожести русского и белорусского языков, абсолютное большинство граждан нашего государства не будут хорошо владеть ни одним из них, что приведет к резкому падению общего уровня грамотности в Белоруссии. На самом же деле двуязычие, как стало ясно в дальнейшем, напротив способствовало повышению данного уровня. Так, например, те из школьников, которые имеют высокий уровень знаний по одному из государственных языков, практически всегда обладают таким же высоким уровнем и по другому. Также можно отметить, что наши школьники каждый год показывают очень хорошие результаты на различных олимпиадах по русскому языку, проводимых в Российской Федерации, становятся победителями.

Однако наряду с псевдо-проблемами в системе образования возникли и реальные проблемы. Главная их них – это проблема реальной несопоставимости количественного объема применения двух государственных языков в образовательном процессе. Естественно, что абсолютное число школьников (и тем более студентов) выбирают в качестве языка обучения русский. Дело в том, что именно на этом языке они мыслят. В еще большей степени сказанное относится к сфере быденной жизни. Так, например, в реальном коммуникативном процессе между учащимися высших учебных заведений, происходящих вне учебного процесса, белорусский язык практически не используется. Причем сказанное справедливо даже по отношению к студентам, обучающимся на факультете белорусской филологии.

В результате сложившейся ситуации возникает вполне реальная проблема перехода с одного языка на другой в процессе образования. Если в институтах и университетах данная проблема касается преимущественно студентов вышеуказанных факультетов, то в рамках среднего образования она актуальна для абсолютного числа школьников. Дело в том, что в нашей стране в школах белорусский язык и белорусская литература в обязательном порядке изучается в том же объеме, как и русский язык и литература. Таким образом, многие школьники

вынуждены многократно осуществлять процесс перехода с одного типа мышления на другой. Подчеркнем, что именно перехода на другой тип мышления. Дело в том, что любой язык, как отмечал выдающийся русский поэт и философ Вячеслав Иванов, «есть одновременно дело и действенная сила... соборная среда, совокупно всеми непрестанно творимая и вместе предваряющая и обуславливающая всякое творческое действие в самой колыбели его замысла; антиномическое совмещение необходимости и свободы, божественного и человеческого; создание духа народного и Божий народу дар» [1, с. 396]. Таким образом, именно язык в качестве феномена, предваряющего и обуславливающего всю творческую деятельность людей, неразрывно взаимосвязан с человеческим мышлением.

Естественно, что переход с одного языка на другой требует определенных психологических усилий. В том же случае, когда школьники в процессе обучения на практике неоднократно осуществляют данный переход, количественный объем усилий многократно возрастает. Отметим, что в данном случае мы имеем дело с ситуацией, отличающейся от процесса перевода с одного языка на другой, а, следовательно, проблема не может быть решена теми способами, которые применяются при переводе.

На наш взгляд, данная проблема может быть эффективно решена с помощью введения такого психологического приема, как «разделение пространственно-временных континуумов», в рамках которых осуществляется процесс действия различных типов мышления. На практике это может осуществляться следующим образом. Необходимо предложить, чтобы в русскоязычных школах (а они составляют в нашем государстве абсолютное большинство) белорусский язык и литература изучались только лишь в течение одного полного учебного дня в неделю. Все остальные дни должны быть заполнены дисциплинами, изучение которых происходит только лишь на русском языке. Конечно, такое изменение образовательного процесса потребует определенных усилий, но мы полагаем, что со временем оно приведет к положительному результату.

#### Список литературы

1. Иванов, В.И. Родное и вселенское / В.И. Иванов. – М.: Республика, 1994. – 428 с.
2. Карр, Э. История Советской России. Кн. 1: Том 1 и 2. Большевицкая революция. 1917-1923 / Э. Карр. – М.: Прогресс, 1990. – 768 с.

## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Федоренко М.В.*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет  
Российская Федерация, г. Казань*

В последние десятилетия многие ученые все чаще обращаются к теме эмоционального интеллекта. Согласно предложенной Bar-On модели, эмоциональный интеллект является сочетанием взаимосвязанных эмоциональных и социальных знаний, умений, которые определяют, насколько эффективно мы можем понять и выразить себя, а также понять других [7]. Определенный уровень *тревожности* – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания [8].

В житейском сознании агрессивность является синонимом злонамеренной активности. Однако само по себе деструктивное поведение «злонамеренностью» не обладает, таковой его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми активность разворачивается. Внешние практические действия могут быть сходны, но их мотивационные компоненты прямо противоположны. Таким образом, агрессивные проявления можно разделить на два основных типа:

- 1) мотивационная агрессия, или агрессия как самооценność;
- 2) инструментальная агрессия, или агрессия как средство.

Следует отметить, что оба вида агрессии могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его, и сопряжены с эмоциональными переживаниями – гневом, враждебностью.

Для оценки личности будущего учителя и педагогического профессионального соответствия анализ этих качеств является, на наш взгляд, крайне важным [6].

Цель нашего исследования – сравнить эмоциональный интеллект, агрессивность, тревожность у юношей (20 человек в возрасте 20-21 года) и девушек (20 человек в возрасте 20-21 года), сделать корреляционный анализ и выявить значимые взаимосвязи между исследуемыми показателями.

Применялись методики:

– шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина (State – Trate – Anxiety – Inventorey (STAI) адаптированная Ханиным),

опросник позволяет дифференцировано измерять тревожность и как *личностное свойство*, и как *состояние*;

– опросник Басса–Дарки (BDI – Buss – Durkey Inventory), определяющий уровень агрессивности и враждебности [3];

– методика «Уровень эмоционального интеллекта», которая содержит шкалы: «отношение к себе» (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость); «отношение к другим» (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание); «отношение к жизни» (способность к адаптации, решение проблем, оценка реальности, приспособляемость); «общий уровень EI» (LEI – Level of Emotional Intelligence) (С.А. Беляев, А.И. Янович, М.И. Мазуров) [2].

Количественная обработка полученных данных проводилась при помощи прикладного пакета Microsoft Excel и программы STATISTICA 7.0 (расчет средних данных, корреляционный анализ, критерии достоверности отличий).

Сравнительный анализ в группах юношей и девушек различий в показателях эмоционального интеллекта, агрессивности, враждебности, ситуативной и личностной тревожности достоверных отличий (по критериям Стьюдента и Фишера) не выявил.

Половина юношей и девушек имеют высокий уровень эмоционального интеллекта, они умеют понимать свои чувства и чувства других людей, они способны управлять своей эмоциональной сферой, их поведение в обществе более адаптивно. У этих студентов низкие показатели личностной тревожности. У студентов, которые имеют средние или низкие показатели эмоционального интеллекта, – высокие показатели личностной тревожности.

Результаты, полученные по опроснику Басса–Дарки, показывают, что средние значения показателя агрессивности и враждебности соответствуют норме, но если показатель агрессивности близок к нижней границе нормы, то показатель враждебности – к верхней, причем у девушек он выше.

Средние значения ситуативной тревожности STAI соответствуют норме. Ситуативная, или реактивная, тревожность как *состояние* характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени [3]. Значения личностной тревожности STAI имеют умеренно высокий уровень. У девушек показатели личностной тревожности выше, чем у юношей.

Корреляционный анализ выявил сильные отрицательные взаимосвязи показателей шкалы «отношение к себе» LEI с показателями реактивной STAI ( $r = -0,55$ ;  $p < 0,05$ ) и личностной тревожности STAI ( $r = -0,57$ ;

$p < 0,05$ ), с агрессивностью BDI ( $r = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ) и враждебностью BDI ( $r = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ). Положительные взаимосвязи показателей шкалы «отношение к себе» LEI с показателями шкалы «отношение к другим» LEI ( $r = 0,67$ ;  $p < 0,05$ ) и с показателями шкалы «общий уровень EI» ( $r = 0,86$ ;  $p < 0,05$ ). Чем лучше студент понимает себя, свои эмоции, тем лучше он будет относиться к другим и меньше будет проявлений агрессивности враждебности, его тревожность будет контролироваться.

Показатель шкалы «отношение к другим» LEI имеет отрицательные корреляционные связи с показателями реактивной STAI ( $r = -0,40$ ;  $p < 0,05$ ) и личностной тревожности STAI ( $r = -0,31$ ;  $p < 0,05$ ), с агрессивностью BDI ( $r = -0,39$ ;  $p < 0,05$ ) и незначительная связь с враждебностью BDI ( $r = -0,20$ ;  $p < 0,05$ ). Положительные взаимосвязи показателей шкалы «отношение к другим» LEI со шкалой «общий уровень EI» ( $r = 0,91$ ;  $p < 0,05$ ) и шкалой «отношение к жизни» LEI ( $r = 0,50$ ;  $p < 0,05$ ). Способность к адаптации, приспособляемость в различных жизненных ситуациях напрямую зависит от отношения к другим людям. Помешать этому могут проявления агрессии, реактивная и личностная тревожность.

Показатель шкалы «общий уровень EI» имеет отрицательные корреляционные связи с показателями реактивной STAI ( $r = -0,47$ ;  $p < 0,05$ ) и личностной тревожности STAI ( $r = -0,31$ ;  $p < 0,05$ ), с агрессивностью BDI ( $r = -0,43$ ;  $p < 0,05$ ) и с враждебностью BDI ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ).

Враждебность BDI положительно коррелирует с показателями реактивной STAI ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,05$ ) и личностной тревожности STAI ( $r = 0,27$ ;  $p < 0,05$ ), с агрессивностью BDI ( $r = 0,67$ ;  $p < 0,05$ ).

Агрессивность BDI имеет положительную связь с показателями реактивной тревожности STAI ( $r = 0,63$ ;  $p < 0,05$ ). Чем больше будет ситуаций, связанных с нервозностью, беспокойством, озабоченностью и другими проявлениями реактивной и личностной тревожности, тем вероятнее проявление враждебности и агрессии.

Наши выводы о том, что половина юношей и девушек, участвующих в эксперименте, имеют высокий уровень эмоционального интеллекта, находят подтверждение в исследованиях Н.С. Краснопольской. В ее статье представлены результаты сравнительного анализа эмоционального интеллекта и жизнестойкости студентов факультета психологии. Более половины испытуемых обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, а жизнестойкость соответствует средним нормальным показателям [5].

Выявленная отрицательная связь между показателями эмоционального интеллекта и личностной тревожностью соотносится с исследованиями О.В. Грибковой. В работе этого автора показаны результаты исследования личности студентов факультета психологии и юридического факультета,

у которых были выявлены следующие особенности: низкий уровень развития эмоционального интеллекта и его компонентов «Управление своими эмоциями» и «Самотивация» соответствуют средним или высоким показателям уровня личностной тревожности [4].

К таким же выводам пришла и Н.П. Александрова. Установление взаимосвязи между уровнем развития эмоционального интеллекта и определенным набором личностных характеристик доказывает, что повышение уровня уверенности в себе, самоуважения, самооценки, самоактуализации ведет к уменьшению уровня тревожности [1].

Опираясь на результаты исследования, необходимо отметить, что: сравнительный анализ гендерных различий в показателях эмоционального интеллекта, агрессивности, враждебности, ситуативной и личностной тревожности у будущих учителей достоверных отличий не выявил; чем лучше студент понимает себя, свои эмоции, контролирует собственную тревожность, тем лучше он объясняет себе поведение и эмоциональный настрой других людей – учащихся школы, коллег-учителей, родителей своих учеников; высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет юношам и девушкам относиться к другим людям с большим пониманием; высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет контролировать проявление своей агрессивности и возможной враждебности; способность к психологической адаптации, приспособляемость в различных жизненных ситуациях напрямую зависят от отношения к другим людям; чем больше будет ситуаций, связанных с нервозностью, беспокойством, озабоченностью и другими проявлениями реактивной и личностной тревожности, тем вероятнее проявление враждебности и агрессии; ситуации, связанные с нагнетанием нервозности, повышением беспокойства, озабоченности и другими факторами реактивной и личностной тревожности будущего учителя, ведут к повышению уровня его враждебности и агрессии.

#### Список литературы

1. Александрова, Н.П. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции педагогической деятельности / Н.П. Александрова // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2011. – №5 (11). – С. 171-177.
2. Беляев, С.А. Разработка и стандартизация методики «Уровень эмоционального интеллекта» / С.А. Беляев, А.И. Янович, М.И. Мазуров // Психологический журнал. – 2009. – №2. – С. 9-17.
3. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
4. Грибкова, О.В. Взаимосвязь личностной тревожности и эмоционального интеллекта у студентов младших курсов гуманитарных специальностей / О.В. Грибкова // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2012. – №1 (11). – С. 3-8. – (Серия «Психология»).

5. Краснопольская, Н.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости студентов вуза / Н.С. Краснопольская // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – №1. – С. 150-154. – (Серия «Педагогика и психология»).

6. Потапова, В.В. Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта, агрессивности и тревожности у студентов творческой специальности / В.В. Потапова, М.В. Федоренко // Казанская наука. – 2014. – №4. – С. 270-273.

7. Bar-On, R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties // Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy. – Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2004. – С. 111-142.

8. Fedorenko M., Potapova V. Interrelation of emotional intelligence, aggressiveness and anxiousness indicators of students of pedagogical specialties: gender differences study // Life Sci J. – 2014. – №11 (7s). – С. 453-456.

## **ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ УСЛУГ ПОСРЕДСТВОМ РЕОРГАНИЗАЦИИ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

***Федорова П.С.***

*Краснопереконский психоневрологический интернат  
Российская Федерация, г. Ярославль*

Идеальный образ качественной образовательной услуги подразумевает связанные между собой процесс, результат, сопоставимость цели и результата (результативность), достижение цели с наименьшими затратами (эффективность). При этом подразумеваются затраты разного типа – как экономические, так и человеческие. Вообще, «качество» можно представить как соответствие идеального образа услуги, удовлетворяющего все стороны, и реального воплощения этой услуги. Естественно, что каждый по-своему понимает «качество», у каждого будет свой идеальный образ качественной услуги. В общем виде под качеством образовательной услуги понимается как степень соответствия полезных свойств услуги потребностям и предпочтениям потребителей и включает следующие параметры: полнота предоставления в соответствии с требованиями (стандартами), доступность, своевременность, эффективность и результативность предоставления услуги.

Одним из основных признаков успешности современного образовательного учреждения в настоящее время является высокоэффективное управление всеми ресурсами и понимание специфики взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. В условиях быстрых перемен, когда технологические и организационные преимущества усредняются между различными образовательными учреждениями, только за счет развития инновационной направленности,

стремления к постоянному совершенствованию образовательных и информационных технологий возможно достигать конкурентных преимуществ [2].

Необходимо понимать, что дополнительное профессиональное образование представляет собой сложную, многомерную систему. На основании системного анализа можно выделить следующие основные структурные компоненты образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования:

- социальный статус учреждения (его цели, мировоззренческие основы, базовая образовательная концепция и стратегии образовательной деятельности);

- объем, структура и направленность содержания образовательных программ;

- единство и взаимодополнение традиционных и новейших информационных технологий в процессе обучения;

- профессиональная компетентность ППС;

- образовательный процесс;

- комплексная система управления процессом образования, направленная на всестороннее достижение его высокого качества;

- субъекты образовательного процесса, к которым можно отнести администрацию образовательного учреждения, профессорско-преподавательский состав и обучающихся;

- инфраструктура, обеспечивающая условия для функционирования и развития системы дополнительного образования.

Одним из основных компонентов системы дополнительного профессионального образования являются ценности. В современных условиях динамичности, неопределенности, потребности в инновациях для образовательного учреждения наиболее востребованными являются следующие ценности:

- корпоративность – создание единой команды, разделяющей миссию, цели, традиции, идеологию и корпоративную культуру учреждения;

- сотрудничество и интеграция – формирование творческих коллективов, рабочих групп, команд для разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования;

- творчество и креативность – разработка, продвижение и реализация инновационных образовательных продуктов с использованием передовых управленческих практик и современных инновационных образовательных технологий;

- взаимодействие и стратегическое партнерство с потребителями услуг – органами государственного управления и местного самоуправления, организациями и учреждениями, бизнес-структурами, общественно-политическими объединениями.

Приверженность перечисленным ценностям и соответствующая организация деятельности позволяют учреждению дополнительного образования достичь следующих целей:

- повышение качества услуг дополнительного профессионального образования на основе развития учебно-методического, административно-управленческого и кадрового потенциала;

- разработка и реализация эффективных программ дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки и повышения квалификации);

- разработка и продвижение инновационных, авторских образовательных продуктов (программ профессиональной переподготовки, повышения квалификации);

- внедрение инновационных образовательных технологий в системе дополнительного профессионального образования;

При этом образовательному учреждению необходимо сделать следующие шаги (задачи):

- учебно-методическое, кадровое, административно-управленческое и финансово-экономическое обеспечение реализации программ ДПО;

- изучение и маркетинговый анализ рынка услуг ДПО, гибкое реагирование на динамику потребностей заказчиков и потребителей услуг ДПО;

- диверсификация портфеля востребованных и конкурентоспособных программ ДПО, опережающее предложение инновационных проблемно-ориентированных и практико-ориентированных образовательных продуктов;

- научно-методическая, информационно-аналитическая, экспертно-консалтинговая поддержка органов государственной власти и местного самоуправления, организаций и учреждений.

В виду того, что в законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ) отмечается, что дополнительное профессиональное образование должно быть направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, можно констатировать тот факт, что соблюдение его требований позволит повысить мобильность, конкурентоспособность профессионала [1]. При этом безусловными условиями процесса оптимизации и повышения качества предоставляемых услуг в образовательной сфере станут:

- принятие субъектами образовательной деятельности единых принципов взаимодействия и развитие у них чувства сопричастности;

- ориентация субъектов образовательного процесса на организацию конструктивных деловых отношений («работа в команде»);

- четко обозначенные требования к личности и деятельности субъектов образования, что позволит более эффективно реализовывать процессы, составляющие организационное поведение;
- выявление организационно-психологических источников стимулирования субъектов образования;
- выявление универсальных и специфических для образовательных учреждений особенностей личностных и поведенческих проявлений субъектов образования, факторов, обеспечивающих оптимальность ее функционирования.

#### Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2009 №273-ФЗ года «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения 29.03.2012).
2. Черемных, М.П. Организационно-педагогические условия реализации индивидуальных профильных образовательных программ / М.П. Черемных, Т.Д. Санникова. – URL: <http://www.profile-edu.ru/content.php?cont=125>

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИИ БУХГАЛТЕРА**

***Федорова Н.В.***

*Научный руководитель – Черкасова Т.И.*

*Поволжский государственный технологический университет  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Психологические особенности личности играют большую роль в профессиональной деятельности индивида. От того, насколько человек по своим внутренним особенностям подходит для выбранной профессии, зависит результат и качество выполняемой работы. Сплошь и рядом встречаются ситуации, когда работник абсолютно не подходит для своей профессии. Например, продавец, который неохотно подходит к покупателям и не может выдать из себя несколько предложений, или врач, грубо принимающий своих пациентов, и т. д. Профессия бухгалтера также требует определенных личностных качеств. В Кодексе этики профессиональных бухгалтеров приведены основные принципы, которые должен соблюдать профессиональный бухгалтер: честность, объективность, профессиональная компетентность и должная тщательность, конфиденциальность и профессиональное поведение.

Из данных принципов следует, что плохие бухгалтеры получатся из нечестных, слишком эмоциональных, ленивых, болтливых, невоспитанных, безнравственных, ничем не интересующихся людей.

Н.А. Логинова составила психологический портрет бухгалтера. Он заключается в том, что бухгалтеры мыслят исключительно

категориями своей профессии и существуют качества личности, способствующие и препятствующие эффективности профессиональной бухгалтерской деятельности. Качества, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности: высокий уровень математических способностей; способность к анализу, синтезу, обобщению полученной информации; хорошее развитие концентрации, устойчивости и переключения внимания; хорошие мнемонические способности (развитие кратковременной и долговременной памяти); способность длительное время заниматься однообразным видом работы (склонность к работе с документами и цифрами); высокая помехоустойчивость; техническая подготовка (навыки работы на персональном компьютере); а также усидчивость, терпеливость, настойчивость, обязательность, педантизм в работе, ответственность, честность, аккуратность, справедливость, эмоционально-психическая устойчивость (способность с самоконтролем). Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности: отсутствие математических и аналитических способностей; быстрая утомляемость; невнимательность, рассеянность; отсутствие склонности к работе с цифрами; недисциплинированность; отсутствие морально-этических норм [3, с. 73].

Таким образом, существует много требований к профессии бухгалтера. Для того чтобы не создавалась ситуация, при которой личность мучается на своей работе и негативно действует на организацию и окружающих, нужно проводить качественную профориентационную работу с абитуриентами.

#### Список литературы

1. Кодекс этики профессиональных бухгалтеров – членов НП «ИПБ России». Утверждено решением Президентского совета НП «Институт профессиональных бухгалтеров и аудиторов России» (протокол №12/12 от 12.12.2012).
2. Казанская, В.Г. Психология и педагогика. Краткий курс / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер Пресс, 2008. – 240 с.
3. Логинова, Н.А. Профессиональные качества бухгалтера / Н.А. Логинова // Бухгалтерский учет. – 2009. – №2. – С. 70-73.
4. Соколов, Я.В. Бухгалтерский учет – веселая наука: сборник статей / Я.В. Соколов. – М.: ООО «1С-Паблицинг», 2011. – 638 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

**Фещенко Е.М.**

*Брянский государственный университет  
имени академика И.Г. Петровского  
Российская Федерация, г. Брянск*

Обострение противоречий между потребностью утвердить себя в окружающем мире, реализовать себя в обществе и необходимостью к социальной адаптации и регуляции поведения; потребностью быть независимым, самостоятельным и неспособностью брать на себя ответственность за значимые для человека ситуации; неспособность разрешать свои внутренние конфликты неизбежно приводят к необходимости поиска путей управления саморазвитием личности, повышенному вниманию ученых к исследованию динамики аспектов бытия личности, особенностей становления и роста личности на различных стадиях онтогенеза [1].

Идея саморазвития, самореализации занимает центральное место во многих современных концепциях (А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.П. Инченко, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). Философы, педагоги, психологи, социологи рассматривают потребность в саморазвитии как показатель личностной зрелости и одновременно как условие ее достижения.

Саморазвитие – это процесс, обусловленный первоприродно: в известной мере он предопределен биологически. В то же время это процесс, детерминируемый второприродными воздействиями среды развития, воспитанием, а также личностными факторами, а именно ценностями, целями, волей человека [2, с. 12].

Основными содержательными характеристиками саморазвития выступают: ценностные ориентации, личностные смыслы, самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание.

В последнее время появились публикации, в которых рассматриваются различные аспекты саморазвития как в теоретическом, так и в практическом планах: Н.Б. Крылова обращает внимание на культурное саморазвитие личности ребенка в образовании; В.Г. Маралов занимается вопросами педагогической поддержки саморазвития, изучает барьеры саморазвития. Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров разрабатывают тренинговые курсы по саморазвитию для подростков, Г.К. Селевко изучает вопросы технологии саморазвития.

Вместе с тем анализ специальной литературы позволяет констатировать, что на сегодняшний день недостаточно изучен такой

аспект, как саморазвитие профессиональной компетентности психолога образования.

Важнейшее качество личности психолога – стремление к творческому отношению к жизни, готовность проявлять творческую адаптацию к новизне, способность к профессиональному поиску. Стремление к самопознанию, самосовершенствованию являются одним из показателей профессионального саморазвития психолога [4, с. 71].

Саморазвитие профессиональной компетентности связано с изменениями в компонентах личностно-профессионального потенциала, появления нового качества, обусловленного определенными факторами. Факторы понимаются как причина, движущая сила какого-либо процесса, явления. Факторы стимулируют проявления и реализацию личностно-профессионального потенциала, т. е. активизируют процесс саморазвития.

Известно, что движущей силой саморазвития выступают противоречия и их разрешение. В качестве фактора развития профессиональной компетентности психолога могут выступать внешние противоречия, обусловленные изменениями социальной жизни: противоречие между уровнем развития личностно-профессионального потенциала психолога и изменяющимися требованиями к его личности и деятельности со стороны социума.

Первое звено в процессе саморазвития профессиональной компетентности психолога – это познание тех специфических требований, которые предъявляет к психологу его деятельность, оценка своих знаний, умений и качеств, определение степени соответствия требованиям профессии.

Второе звено – осознание тех изменений, которые необходимо произвести в своей личности, и разработка программы действий для этого.

Третье звено – реальная саморазвивающая деятельность, сознательные и преднамеренные действия психолога, рассчитанные на самоизменение. При этом важное звено в саморазвитии – освоение способов самовоздействия, самовоспитания [3].

С целью выявления особенностей профессионального саморазвития было проведено исследование данной проблемы среди психологов образовательных учреждений г. Брянска и Брянской области в количестве 90 человек.

Рассматривая саморазвитие профессиональной компетентности психолога, можно отметить те факторы, которые влияют на данный процесс: это внутренние (мотивация к саморазвитию, профессиональная позиция, уровень способности к саморазвитию и др.) и внешние (условия профессиональной деятельности, требования профессии к личности специалиста).

Изучение мотивации профессиональной деятельности по методике К. Замфир в модификации А. Реана позволило выделить основные мотивы в профессиональной деятельности психолога.

В ходе исследования было выявлено, что для педагогов-психологов важным мотивом в их профессиональной деятельности является мотив «Удовлетворенность от самого процесса труда» – 4,1; далее следует мотив «Возможности самореализации в профессиональной деятельности» – 4,0; на третьем месте стоит мотив «Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других» – 3,15. Все эти три мотива, поставленные испытуемыми на первые места, являются важными для специалиста, стремящегося к самосовершенствованию и достижению определенных профессиональных высот в своей сфере деятельности.

Последние два места занимают мотивы избегания критики со стороны других людей и возможных неприятностей в профессиональной деятельности, что может говорить о стремлении к достижению успехов, нежели о боязни быть оцененным другими или столкнуться с некоторыми неприятностями в профессиональной деятельности.

Методика «Удовлетворенность избранной профессией» важна в нашем исследовании, так как тот специалист, который не доволен выбранной профессией и той деятельностью, которой он занимается, в меньшей степени будет стремиться к самосовершенствованию и саморазвитию в данной профессиональной области. Результаты проведенного исследования показали, что индекс удовлетворенности (ИУ) для психологов, принимавших участие в исследовании, составил 3,6 баллов, что является выше среднего, и говорит о позитивном отношении к избранной профессии.

Анализируя вопросы анкеты, нужно отметить, что на вопрос «Удовлетворены ли Вы избранной профессией?» большинство испытуемых ответили «да». На вопрос «Хотели бы вы, оставаясь специалистом в своей области, работать не в школе?» ответы испытуемых «да, хотели бы работать не в школе» – 38,9%, «не знаю» – 16,7% и «нет» – 44,4%.

В данном исследовании есть определенный процент испытуемых, которые не очень удовлетворены избранной профессией и имеют желание, оставаясь профессионалом в своей области, работать не в сфере образования. Это может быть связано с низкой оплатой труда, условиями профессиональной деятельности, отношением администрации к деятельности психолога или другими причинами.

С целью выявления особенностей саморазвития профессиональной компетентности педагогов-психологов было проведено исследование саморазвития в профессиональной сфере педагогов-психологов. Полученные данные исследования показали, что 44,7% способны к активному саморазвитию; для 29,8% психологов саморазвитие только

обозначено в виде проблемы и находится на начальной стадии его воплощения; у 25,5% психологов образования отсутствует сложившаяся система саморазвития, которая зависит в большей степени от внешних условий.

В нашем исследовании были изучены факторы, препятствующие и способствующие саморазвитию профессиональной компетентности педагога-психолога. Так, было выявлено, что препятствующими факторами саморазвития для педагогов-психологов являются следующие факторы: отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей, недостаток времени, собственная инерция. Меньшее значение как препятствующий фактор имеют враждебность, зависть окружающих, разочарование.

Стимулирующими факторами профессионального саморазвития являются следующие факторы: интерес к работе, занятие самообразованием, ответственность за результаты своего труда. Менее стимулирующими факторами являются организация труда в школе, влияние администрации, методическая работа.

Одним из важных моментов в деятельности психолога образования является то, что профессионально компетентный психолог должен быть компетентен не только в вопросах деятельности, но и в вопросах самосовершенствования и саморегуляции собственной личности; уметь избегать так называемого эмоционального сгорания, характерного для профессии педагога-психолога.

И поэтому в исследовании имеет место вопрос о том, какие способы педагоги-психологи применяют для избегания эффекта эмоционального сгорания (необходимо было указать три наиболее эффективных способа), на который были получены различные ответы.

Полученные данные были интерпретированы с помощью контент-анализа, метода, позволяющего выявить и оценить характеристики информации, содержащиеся в текстах и речевых сообщениях. Для этого был использован специальный математико-статистический способ – коэффициент Яниса, при помощи которого устанавливается соотношение положительных и отрицательных оценок относительно определенных категорий.

В результате проведенного вычисления было выявлено, что педагоги-психологи для снятия эмоционального напряжения предпочитают использовать общение с коллегами, тренинги, релаксацию (аутотренинги), занятия домашними делами.

Говоря о саморазвитии профессиональной компетентности психолога, важно помнить, что большое значение имеет создание условий для профессиональной деятельности администрацией школы. В наше исследование мы включили изучение вопроса о взаимодействии педагога-психолога и директора школы.

Первый тип взаимодействия – это «маленькая дистанция между психологом и директором – высокая степень индивидуализма директора», характерен для 19% педагогов-психологов. Психолог играет роль консультанта, помощника директора, администрации. Второй тип взаимодействия – «большая профессиональная дистанция – высокая степень индивидуализма директора». Такой тип взаимодействия характерен для 34% педагогов-психологов, при котором психолог лишен возможности влиять на образовательный процесс через взаимодействие с администрацией.

Третий тип взаимодействия – «большая профессиональная дистанция между психологом и директором – низкая степень индивидуализма директора», выявлен у 36% педагогов-психологов. Психолог в большей степени взаимодействует с педагогическим коллективом, реализует свои идеи через работу с педагогами и учащимися. Четвертый тип взаимодействия характеризуется как «маленькая профессиональная дистанция – низкая степень индивидуализма директора» характерен для 11% психологов. При таком типе взаимодействия у педагога-психолога есть реальная возможность влияния на образовательный процесс, реализацию общенаучных идей. Для психолога открывается широкий простор для самоопределения, профессионального саморазвития.

Обобщая результаты исследования условий саморазвития профессиональной компетентности, можно отметить, что для большинства испытуемых, участвовавших в нашем исследовании, имеются условия для саморазвития в профессиональной сфере. Большинство испытуемых стремятся к активному саморазвитию в профессиональной области. По результатам исследования стимулирующими факторами профессионального саморазвития являются факторы: интерес к работе, занятие самообразованием, ответственность за результаты своего труда.

Результаты проведенного исследования показали, что для педагогов-психологов индекс удовлетворенности (ИУ) избранной профессией составил 3,6 баллов, что является выше среднего, и может свидетельствовать о позитивном отношении к избранной профессии, что является важным фактором в направлении саморазвития профессиональной компетентности.

#### Список литературы

1. Битянова, М.Р. Социальная психология: учебное пособие / М.Р. Битянова. – М., 2010. – 368 с.
2. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог»: учебное пособие / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во МПСИ, НПО «МОДЭК», 2004. – 416 с.
3. Куликова, Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: ХГПУ, 2001. – 333 с.

4. Ласыгин, А.Л. Оптимизация личностно-профессионального развития практического психолога: дис. ... канд. психол. наук / А.Л. Ласыгин. – М., 1999. – 191 с.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В СФЕРЕ БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА**

**Филонова А.В.**

*Научный руководитель – Черкасова Т.И.*

*Поволжский государственный технологический университет  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Основой любой организации являются люди (коллектив), и без них функционирование организации невозможно. Трудовой коллектив – формальная (формализованная) общность людей, объединенных совместной деятельностью для достижения определенных целей (производство продукции, ремонт зданий, научные изыскания).

В коллективах часто возникают производственные ситуации, в ходе которых между людьми обнаруживаются противоречия по широкому кругу вопросов. Сами по себе эти разногласия и противоречия могут выступать в качестве положительного фактора движения творческой мысли. Однако, становясь острыми, они могут препятствовать успешной совместной работе и вести к конфликтам [1].

Конфликт – это предельное обострение противоречий, связанное с острыми эмоциональными переживаниями. В любом конфликте важно понимать его структуру и отличать непосредственный повод столкновения от подлинных его причин, зачастую скрываемых [2].

Основные источники стресса на рабочем месте для бухгалтеров: повышенная ответственность, страх вызвать гнев руководителя, большие объемы работы, которые нужно выполнить в короткие сроки.

Управление конфликтами – это очень важный навык для бухгалтера. Хороший бухгалтер требователен к подчиненным, сотрудникам, к документам, потому что знает, что любая недоработка может привести к серьезным последствиям. Уже одна эта особенность профессии содержит в себе потенциальную угрозу конфликтов [3].

Профилактика конфликтов в сфере бухгалтерского учета заключается в такой организации жизнедеятельности субъектов социального взаимодействия, которая исключает или сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними [4].

Профилактика конфликтов – это их предупреждение в широком смысле слова.



Рисунок 1 – Классификация конфликтов в организации

Деятельность по предупреждению конфликтов могут осуществлять сами участники социального взаимодействия – бухгалтера, менеджеры, специалисты-психологи. Она может вестись по четырем направлениям:

1. Создание объективных условий, препятствующих возникновению и деструктивному развитию предконфликтных ситуаций. Полностью исключить возникновение предконфликтных ситуаций в коллективе, организации, обществе невозможно. Однако создать объективные условия для минимизации их количества и разрешения неконфликтными способами не только возможно, но и необходимо. К числу этих условий относятся, в частности, следующие: создание благоприятных условий для жизнедеятельности работников в организации; справедливое и гласное распределение материальных благ в коллективе, организации; наличие правовых и других нормативных процедур разрешения типичных предконфликтных ситуаций; успокаивающая материальная среда, окружающая человека (удобная планировка помещений, наличие комнатных растений и пр.).

2. Оптимизация организационно-управленческих условий создания и функционирования компаний – важная объективно-субъективная предпосылка предупреждения конфликтов. К объективно-субъективным условиям предупреждения конфликтов относят организационно-управленческие факторы, включая оптимизацию организационной структуры компании, оптимизацию функциональных взаимосвязей, отслеживание соответствия работников предъявляемым к ним требованиям, принятие оптимальных управленческих решений и грамотная оценка результатов деятельности других работников.

3. Устранение социально-психологических причин конфликтов.

4. Блокирование личностных причин возникновения конфликтов.

Таким образом, технология предупреждения конфликтов – совокупность знаний о способах, средствах, приемах воздействия на предконфликтную ситуацию, а также последовательность действий оппонентов и третьих лиц, в результате которых разрешается возникшее противоречие.

Воздействовать на проблемную ситуацию взаимодействия можно по двум направлениям: влиять на свое поведение и воздействовать на психику и поведение оппонента. Второй способ более сложен. Как показывает практика, проще и эффективнее воспользоваться способами и приемами коррекции своего отношения к предконфликтной ситуации и поведения в ней, поскольку ряд субъективных предпосылок предупреждения конфликтов связан с умением человека грамотно общаться. Для предотвращения конфликта часто бывает достаточно изменить свое отношение к ситуации и скорректировать свое поведение в ней [4].

Предконфликтная ситуация возникает обычно не внезапно, а постепенно. Важно вовремя определить, что эмоциональный накал спора начинает превышать допустимый, и грамотно прекратить его. Признаками обострения спора могут быть мимика, покраснение лица, жесты, содержание, темп и тембр речи. Грамотно прекратить или сгладить спор можно следующими приемами: сказать, что в чем-то правы вы, а в чем-то ваш оппонент; свести проблему к шутке; перевести разговор на другую тему; уступить, если проблема спора не особенно важна для вас, и словесная уступка не обязывает к каким-то действиям по ее реализации; сказать, что вы не успели всесторонне разобраться в проблеме и предложить оппоненту вернуться к ее обсуждению позже [5].

#### Список литературы

1. Емельянов, С.М. Управление конфликтами в организации / С.М. Емельянов. – М.: Авалонь, Азбука-классика, 2006.
2. Кошелев, А.Н. Конфликты в организации. Виды, назначение, способы управления / А.Н. Кошелев, Н.Н. Иванникова. – М.: Альфа-Пресс, 2007.
3. Лукин, Ю.Ф. Конфликтология. Управление конфликтами / Ю.Ф. Лукин. – М.: Академический проект, Трикта, 2007.
4. Методы предупреждения конфликтов в организациях. – <http://www.dist-cons.ru/modules/Art/section3.html> (дата обращения: 12.03.2014).
5. Способы предупреждения конфликтов. – <http://referatwork.ru/refs/source/ref-23142.html> (дата обращения: 11.03.2014).

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ**

***Фирсаева Н.В.***

*Академия права и управления  
Федеральной службы исполнения наказаний  
Российская Федерация, г. Рязань*

На современном этапе реформирования уголовно-исполнительной системы и развития социально-экономических условий государство предъявляет высокие требования к морально-психологической и профессиональной подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы. Именно поэтому в образовательных учреждениях ФСИН России уделяется серьезное внимание развитию профессионально-деловых качеств у курсантов.

Проблема развития профессионального интереса в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов имеет важное социальное, экономическое и психологическое значение. В условиях жесткой конкуренции выпускники вузов ФСИН России должны быть подготовлены к профессиональной деятельности на основе профессиональных знаний, обладать профессиональными умениями и навыками в деятельности своего профиля, использовать опыт творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем. Профессиональное становление специалиста включает в себя формирование научного мировоззрения, профессионального мышления, владение основами профессионального мастерства, увлечение своим делом и стремление обобщать новые знания для творческого решения профессиональных задач. Профессиональная подготовка проявляется через качество приобретаемых знаний, методы обучения, выбор путей постоянного развития профессионального интереса на протяжении всего периода обучения курсантов в вузе. Динамика развития профессионального интереса зависит от постоянного приобретения знаний, умений и навыков по осваиваемой профессии [1, с. 2-4].

Любой вид деятельности требует определенных условий с точки зрения необходимого уровня пригодности к выбору той или иной профессии, так как профессия является источником средств существования и пространством для личностного роста.

Развитие профессионализма в той или иной деятельности курсантов связано и с изучением отдельных индивидуально-психологических особенностей, а также комплекса профессионально важных качеств, их взаимосвязи и влияния на успешность процесса профессиональной деятельности. Профессионально важными качествами являются

индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [3, с. 29-34].

При рассмотрении психологических особенностей развития профессионально-деловых качеств у курсантов следует уделять внимание познавательным элементам (знание, умения, понимание курсантами своих будущих должностных обязанностей и ответственности) [2, с. 47].

В данной статье будут приведены результаты обследования курсантов Академии ФСИН России.

Анализ результатов опроса показал, что для большинства курсантов характерно наличие заинтересованности в изучении нормативной документации, определяющей в дальнейшем исполнение ими обязанностей по должности. Следует отметить, что курсанты, обучающиеся на первом курсе, высказывают больше вопросов относительно объема выполнения ими в будущем обязанностей по должности.

Следует отметить, что особую роль в становлении высококвалифицированных специалистов уголовно-исполнительной системы (УИС) играет процесс саморазвития в профессиональной области. В Академии ФСИН России этому вопросу уделяется должное внимание, в частности, разработана система стимулирования курсантов к саморазвитию. Так, курсантов, которые принимают активное участие в различных научных проектах, олимпиадах по учебным дисциплинам, поощряют денежными выплатами, представляют к назначению различных видов стипендий.

Эффективность процесса профессионализации в целом зависит от успешного прохождения всех его стадий и этапов, но особая роль отводится стадии профессиональной подготовки в период обучения в образовательных учреждениях ФСИН России, где укрепляется профессиональное становление курсанта, формируются профессионально важные качества, необходимые для будущей трудовой деятельности, происходит развитие своей личности средствами профессионального обучения и т. д.

В Академии ФСИН России разработан целый комплекс мероприятий по внедрению практико-ориентированного подхода в образовательный процесс курсантов с целью формирования профессионально-деловых качеств, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Практическое обучение курсантов в Академии ФСИН России является не только обязательной составной частью образовательного процесса, но и одной из форм взаимодействия с территориальными органами ФСИН России, начиная от комплектования академии и заканчивая назначением выпускников на должность. В настоящее время между руководством вуза и ФСИН России достигнуто соглашение об обязательном прохождении производственной и преддипломной практик курсантами на базе

учреждений УИС, от которых они прикомандированы к академии, то есть на их будущих рабочих местах.

Практическое обучение имеет своей целью закрепление теоретических знаний, приобретение и совершенствование профессиональных умений и навыков и является составной частью учебно-воспитательного процесса в Академии ФСИН России.

Для усиления практической составляющей в образовательном процессе в Академии ФСИН России:

- широко применяются: учебные рабочие места, лаборатории, полигоны;

- проводятся учебные занятия в загородном учебном центре и центре практического обучения (ЦПО);

- проводятся учения «ИТОГ» со слушателями выпускных курсов;

- проводятся такие виды практик, как внеучебная, ознакомительная, учебная, производственная и преддипломная.

В данной статье считаем целесообразным остановиться на рассмотрении только одной из форм (менее известной широкому кругу людей) практического обучения. Основная цель комплексных общеакадемических учений «ИТОГ», проводимых на выпускном курсе – моделирование работы исправительного учреждения и системная отработка широкого круга практических действий в условиях, максимально приближенных к реальным. Помимо слушателей и профессорско-преподавательского состава в учениях принимают участие практические работники – слушатели факультета управления и ВАК, которые входят в штаб учений, участвуют в воспроизведении игровых ситуаций, выступают в качестве посредников, во взаимодействии со слушателями принимают непосредственное участие в решении практических задач и оценивают действия игровых коллективов. Ежегодно для подготовки комплексных учений, переработки замысла учений создается рабочая группа под руководством заместителя начальника академии по учебной работе.

Использование практико-ориентированного подхода в образовательном процессе в академии позволяет оптимизировать адаптационный процесс к профессиональной деятельности курсантов после окончания обучения в академии. Общеизвестным фактом является то, что большинство выпускников различных вузов в начале своей профессиональной карьеры в первый период вхождения в должность учатся применять полученные теоретические знания на практике. Что, несомненно, снижает их эффективность работы как специалистов. И именно поэтому чаще всего работодатели предпочитают брать на службу (работу) специалистов с опытом работы. С целью устранения этих пробелов в профессиональной подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы и были включены в качестве обязательных

приемов обучения использование в образовательном процессе курсантов полигонов, лабораторий, загородного учебного центра, Центра практического обучения, рабочих учебных мест.

В настоящее время принято решение о проведении персонального распределения обучающихся на 4-м курсе. Это позволит территориальным органам заранее определить должность и место службы выпускника. Зная эту информацию, образовательные учреждения ФСИН России могут углубить специализацию за счет организации факультативных занятий и закрепления соответствующих тем дипломных и курсовых работ. Преддипломная практика в этом случае будет организована на новом качественном уровне четко по месту предстоящей службы выпускника.

Проведенный ряд мероприятий по внедрению практико-ориентированного подхода в образовательный процесс Академии ФСИН России способствует организации эффективного психологического сопровождения развития профессионально-деловых качеств курсантов вузов ФСИН России, повышению качества подготовки выпускников и, согласно мнению управлений – заказчиков ФСИН России, сокращению их адаптационного процесса вхождения в должность, повышению уровня профессионализма.

#### Список литературы

1. Аксенова, Г.И. О необходимости инновационных форм и методов обучения в профессиональной подготовке психологов уголовно-исполнительной системы / Г.И. Аксенова // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2013. – №5 (132). – С. 2-4.
2. Гаврина, Е.Е. Психологические особенности организационного поведения сотрудников исправительных учреждений в процессе вхождения в должность: монография / Е.Е. Гаврина. – Рязань: Академия ФСИН России, 2008. – 136 с.
3. Шатохина, Л.В. Развитие коммуникативной компетентности сотрудников ФСИН России на этапе вузовской подготовки / Л.В. Шатохина // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2012. – №9 (124). – С. 29-34.

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Францева Е.Н.*

*Диденко И.А.*

*Ставропольский государственный педагогический институт*

*Детский сад №40*

*Российская Федерация, г. Ставрополь*

Сохранение и укрепление психического и физического здоровья личности является одним из приоритетных направлений деятельности всего общества. Современные социальные условия диктуют новые

подходы к формированию здорового образа жизни личности, разработке технологий, способствующих сохранению и укреплению психического и физического здоровья личности, ориентации на здоровье как на одну из основных в аспекте общечеловеческих ценностей. По мнению И.И. Брехмана, формирование у человека индивидуального способа здорового образа жизни с раннего детства является приоритетной задачей педагогической науки [2].

Статистические данные системы здравоохранения, обобщение результатов научных исследований позволяют утверждать, что снижение уровня здоровья детей дошкольного возраста приобретает стойкие тенденции. Не только социальные факторы, но и существующая система образования способствуют ухудшению состояния здоровья.

Проблема формирования здорового образа жизни является не столько медицинской, сколько социальной, поэтому необходимость создания специальных профилактических, коррекционных и развивающих программ для субъектов образовательного пространства является актуальным. Особенно это важно в дошкольных образовательных учреждениях, поскольку проблема формирования здорового образа жизни, в частности осуществление первичной профилактики, необходимо на ранних этапах развития и требует совместных усилий государственных, образовательных организаций, медицинских учреждений и самого населения. Здоровый образ жизни включает в себя благоприятные условия жизнедеятельности человека, уровень его культуры и гигиенических навыков, позволяющий сохранять и укреплять здоровье, предупреждать развитие нарушений и поддерживать оптимальное качество жизни [5].

За последние годы появились исследования по данной проблеме, в которых отмечается, что сохранение и укрепление психического и физического здоровья дошкольников возможно как в процессе целенаправленной воспитательно-образовательной деятельности, так и в организуемой расширенной и углубленной деятельности в социуме, организации взаимодействия детей и родителей, объединении усилий врачей, педагогов, психологов.

Целью здоровьесберегающей деятельности в ДОУ является формирование у субъектов образовательного процесса здоровьесберегающей компетентности, которую можно трактовать как интегративное качество личности, включающее совокупность знаний о человеке и его здоровье, здоровом образе жизни, а также наличие сформированных мотивов, имеющих эколого-сохранительную направленность по отношению к себе и окружающему миру, побуждающих к ведению здорового образа жизни; потребности в освоении способов сохранения своего здоровья, ориентированной на самопознание и самореализацию. Необходимо обеспечивать

педагогические условия для успешности развития здоровьесберегающей компетентности дошкольников, а именно: значимыми для сохранения здоровья ценностными ориентациями и смысловыми установками педагогов, гуманизацией отношений субъектов образовательного процесса, созданием здоровьесберегающей среды развития ребенка, созданием детско-родительского сообщества [4].

В основе здоровьесберегающей деятельности лежат следующие принципы оценки состояния здоровья личности:

1) системность (здоровье есть интегральная характеристика иерархического взаимодействия систем организма, формирующая его целостность);

2) функциональность (оценка состояния здоровья с учетом индивидуальных и возрастных особенностей; взаимодействия с факторами среды);

3) индивидуальность (формирование критериев диагностики и программ коррекции с учетом индивидуальных, в том числе генетических, особенностей);

4) историчность (оценка текущего состояния с учетом индивидуальных особенностей развития личности, этапа его онтогенеза) [1].

Содержание данной деятельности определяется ее функциями:

– системно-прогностической, призванной создать целостную систему оздоровления среды, определить перспективы и пути ее совершенствования, представить будущее состояние и развитие формирования здоровья;

– медико-психолого-педагогической, предусматривающей меры, направленные на формирование, сохранение, укрепление здоровья и создание престижа здорового образа жизни;

– ценностно-ориентированной, обеспечивающей ориентацию на здоровье как на одну из основных в аспекте общечеловеческих ценностей.

Структурирование воспитательно-образовательного процесса в учреждении должно строиться на основе здоровьесберегающей доминанты и использования в образовательном процессе новых форм и методов работы с детьми, педагогами и родителями в рамках единого комплексного оздоровительно-развивающего пространства.

Основными задачами, стоящими перед коллективом ДООУ в рамках данной деятельности, являются:

– обеспечение необходимой медико-гигиенической и психологической информацией о здоровом образе жизни;

– вовлечение медицинских работников в просветительную работу и воспитательную деятельность;

– проведение профилактической и коррекционной работы с каждым субъектом образовательного пространства;

- использование средств и методов для диагностики и прогноза состояния психического и физического здоровья;
- выявление индивидуальных психофизиологических и соматических особенностей личности;
- разработка индивидуальных программ по коррекции психического и физического здоровья;
- систематический мониторинг за состоянием функциональных систем организма, психологического статуса и динамике адаптации к факторам внешней среды.

Основными направлениями являются: внедрение здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий, воспитание у детей потребности в здоровом образе жизни, приобщение педагогов и родителей к здоровому образу жизни.

Здоровьесберегающие и здоровьесформирующие технологии в ДОУ – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение и укрепление здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития.

Классификация здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании определяется по доминированию целей и решаемых задач, а также ведущих средств здоровьесбережения и здоровьесформирования педагогического процесса в детском саду.

В связи с этим можно выделить следующие виды здоровьесберегающих технологий [3]:

1. Медико-профилактические технологии, обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала детского сада в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств (организация мониторинга здоровья дошкольников, разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья; организация и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста, физического развития дошкольников, закаливания; организация профилактических мероприятий в детском саду; организация здоровьесберегающей среды).

2. Физкультурно-оздоровительные технологии, направленные на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка: развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников, закаливание, дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки, оздоровительные процедуры в водной среде (бассейне) и на тренажерах, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье и реализация этих технологий, как правило, осуществляется специалистами по физическому воспитанию и воспитателями в условиях специально организованных форм оздоровительной работы.

3. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, обеспечивающие психическое и социальное здоровье дошкольника. Основная задача этих технологий – обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье, обеспечение социально-эмоционального благополучия дошкольника. Реализацией данных технологий занимается психолог посредством специально организованных встреч с детьми, а также воспитатель и специалисты дошкольного образования в текущем педагогическом процессе. К этому виду технологий можно отнести технологии психологического и психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе.

4. Технологии здоровьесбережения и здоровьесформирования педагогов дошкольного образования, направленные на развитие культуры здоровья педагогов ДОУ, в том числе культуры профессионального здоровья, развитие потребности к здоровому образу жизни.

Реализация здоровьесберегающей деятельности в ДОУ возможна на основе использования схемы функционального взаимодействия специалистов различного профиля (психофизиолога, врача, психолога, педагога, специалиста по физической культуре) как на этапе проведения комплексной диагностики, так и при осуществлении коррекционных и развивающих мероприятий, включая средства и методы оптимизации образа жизни.

#### Список литературы

1. Ахутина, Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т.В. Ахутина. – М.: Школа здоровья, 2000.
2. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М., 1990. – 208 с.
3. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии / В.И. Ковалько. – М.: ВАКО, 2007.
4. Митяева, А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии / А.М. Митяева. – М.: Академия, 2011.
5. Терновская, С.А. Создание здоровьесберегающей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении / С.А. Терновская, Л.А. Теплякова // Методист. – 2005. – №4.

# ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ НА ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА И УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Хабибрахманова Л.Х.*

*Гарашкин Д.В.*

*Марийский государственный университет  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Важность исследования эмоционального выгорания у представителей профессии педагога обуславливается ее высокой социальной значимостью и широкой распространенностью. Проблема психологического благополучия учителя является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии. В этой связи большое значение приобретает изучение феномена выгорания. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к личности ученика, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что:

- 1) выбор копинг-стратегий при проявлениях синдрома эмоционального выгорания у преподавателей вуза отличается от выбора копинг-стратегий при проявлениях синдрома эмоционального выгорания у учителей в школе;
- 2) уровень эмоционального выгорания выше у учителя в школе, чем преподавателя вуза.

При проведении экспериментально-психологического исследования были использованы следующие методики:

1. «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой);
2. «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко);
3. «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко).

Опытно-экспериментальная база исследования представлена двумя группами:

- 1 группа – 20 преподавателей, работающих на гуманитарных направлениях в ФГБОУ ВПО «МарГУ», стаж работы от 5 до 25 лет.

2 группа – 20 учителей, работающих в МБОУ «СОШ №19 г. Йошкар-Ола», стаж работы от 5 до 25 лет.

Результаты проведенной методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» показывают, что значения по шкале «Решение задач» у учителей СОШ выше, чем у преподавателей вуза, т. е. в стрессовой ситуации выгорания учителя в школе стараются заняться практическими делами и отстраниться. Учителя чаще прикладывают активные усилия, пытаясь самостоятельно изменить ситуацию, и поэтому нуждаются в дополнительной информации о ней. В результате личность обращает особое внимание на условия взаимодействия, одним из которых является справедливость, и анализирует их. Именно этот процесс и обеспечивает серьезное влияние оценки справедливости на эмоциональное состояние человека.

По шкале «Эмоции» значения у преподавателей СОШ выше, чем у преподавателей вуза, т. е. учителя в школе больше проявляют свои эмоции, особенно отрицательные, склонны к проявлению острых аффективных реакций в отношении учащихся, они являются менее сдержанными в ситуации выгорания.

По шкале «Избегание» у учителей СОШ значения среднего балла ниже, чем у преподавателей вуза, т. е. преподаватели вуза чаще склонны избегать стрессовых ситуаций и переживания эмоций, связанных с этими ситуациями. Людям, использующим эти стратегии, не нужна информация об условиях взаимодействия, от участия в котором они отказываются, и поэтому они не придают ей серьезного значения. В результате она не оказывает влияния на их состояние.

Результаты по шкалам методики «Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В. Бойко)» представлены ниже.

По шкале «Напряжение» средние результаты у учителей СОШ выше, чем у преподавателей вуза, т. е. учителя в школе сложнее переживают психотравмирующие обстоятельства, больше неудовлетворены собой, чаще чувствуют себя «загнанными в клетку» и испытывают приступы тревоги и депрессии.

По шкале «Истощение» значения у преподавателей СОШ выше, чем у преподавателей вуза, т. е. учителя в школе чаще испытывают эмоциональный дефицит, эмоциональную отстраненность, личностную отстраненность и психосоматические и психовегетативные нарушения.

По шкале «Резистенция» значения у учителей СОШ выше, чем у преподавателей вуза, т. е. учителя школы более склонны к неадекватному избирательному эмоциональному реагированию, эмоционально-нравственной дезориентации, расширению сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей.

Проведенная методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В. Бойко дала следующие результаты.

По шкале «Неумение управлять эмоциями» средние значения у учителей СОШ превышают данные преподавателей вуза, т. е. испытуемые учителя чуть чаще склонны проявлять несдержанность, импульсивность, эмоции в отношении своих учеников, коллег и близких.

По шкале «Неадекватное проявление эмоций» средние значения у преподавателей вуза превышают данные учителей СОШ, т. е. испытуемые преподаватели немного чаще могут проявлять эмоции, несогласующиеся с конкретной ситуацией в рабочей обстановке, у них не хватает сил выбирать оптимальные эмоциональные реакции.

По шкале «Негибкость, неразвитость эмоций» средние значения у преподавателей вуза превышают данные учителей СОШ, т. е. эмоции испытуемых преподавателей чуть чаще имеют недостаточные диапазон развития, выразительность эмоций слабая, характерна скованность и зажатость.

По шкале «Нежелание сближаться с людьми» средние значения у учителей СОШ превышают данные преподавателей вуза, т. е. испытуемые учителя более склонны проявлять эмоции в отношении окружающих людей и нежелание с ними контактировать.

По шкале «Доминирование негативных эмоций» средние значения у преподавателей вуза превышают данные учителей СОШ, т. е. испытуемые преподаватели и учителя умеют и стремятся скрывать свои негативные эмоции от учащихся и коллег по работе, проявляя их только в кризисных ситуациях.

По всем шкалам средние значения у учителей СОШ практически не превышают данные преподавателей вуза, т. е. эмоции, испытываемые испытуемыми учителями и преподавателями каждый день, особенно негативные, в некоторой степени осложняют взаимодействие с учащимися и коллегами по работе.

С целью выявить связь между явлениями, была проведена статистическая обработка полученных результатов с помощью корреляции Пирсона, между преподавателями и учителями. Были выявлены достоверные связи между всеми шкалами проводимых методик.

Также был проведен факторный анализ, который показал, что:

– у преподавателей первым фактором является эмоциональное выгорание и эмоциональное реагирование, вторым фактором является копинг-стратегии, возраст и стаж;

– у учителей первым фактором являются возраст и стаж, второй фактор – копинг-стратегии, эмоциональное выгорание и эмоциональное реагирование.

Таким образом, в результате работы была достигнута цель исследования – мы изучили влияние копинг-стратегий на феномен эмоционального выгорания у преподавателей вуза и СОШ. Можно сделать следующие выводы:

1. Чем меньше возраст испытуемых (испытуемые учителя в школе старше испытуемых преподавателей в вузе), тем реже они используют стратегию «Избегание». По качественному и количественному анализу полученных результатов по шкалам «Решение задач» и «Эмоции» при проявлениях синдрома эмоционального выгорания у преподавателей вуза значения не отличаются от выбора этих копинг-стратегий при проявлениях синдрома эмоционального выгорания у учителей в школе.

2. Феномену эмоционального выгорания больше подвержены учителя в школе, чем преподаватели вуза, по всем трем шкалам: напряжение, резистенция, истощение.

## **РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ПРОЦЕССОВ ВОСПРИЯТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Чернова Т.С.*

*Научный руководитель – Шишкина О.В.*

*Межрегиональный открытый социальный институт  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Дошкольный возраст ребенка является важным периодом его жизни. В этот период происходит интенсивное развитие ребенка, формируется его здоровье, закладываются фундаментальные человеческие способности и личностные качества: уверенность в себе, настойчивость, творческое воображение, любознательность, доверие к миру и окружающим.

В настоящее время внимание психологов, воспитателей дошкольного образования и родителей направлено на проблемы развития ребенка. Важная роль в решении данного вопроса принадлежит дошкольным образовательным учреждениям, которые имеют возможность оказывать педагогическое содействие психическому развитию детей. Но сегодня данная система не может в полной мере использоваться в условиях существования новых вариативных форм дошкольного образования. Сейчас все больше появляется различных центров кратковременного пребывания детей, где педагоги не могут полноценно повлиять на развитие ребенка.

Целью работы является изучение влияния игры на восприятие дошкольников. Объект исследования – познавательная сфера личности ребенка. Предмет исследования – влияние игры на восприятие дошкольников. Гипотеза исследования – посредством дидактических игр можно развивать восприятие детей. В процессе работы с дошкольниками была реализована программа дидактических игр на развитие восприятия ребенка. Занятия проводились 3 раза в неделю в течение 3 месяцев.

Для проверки гипотезы и решения поставленной цели используются следующие методики: «Разрезные картинки» (С.Д. Забрамная);

«Нахождение недостающих деталей» (тест Векслера, детский вариант); тест «Самое непохожее» (Л.А. Венгер).

Экспериментальное исследование проходило на базе МБДОУ «Детский сад №16 “Дубок”» г. Йошкар-Олы, в общеразвивающей группе «Кроха» (II младшая группа). Экспериментальную выборку составили 15 детей дошкольного возраста.

1. Методика «Разрезные картинки» (С.Д. Забрамная).

Цель методики: выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинке детей с 3 лет.

Как видно из рисунка 1, большая часть детей принимает и понимает задание, действует самостоятельно методом проб. По окончании складывания кусочков с легкостью узнают предмет, изображенный на картинке.

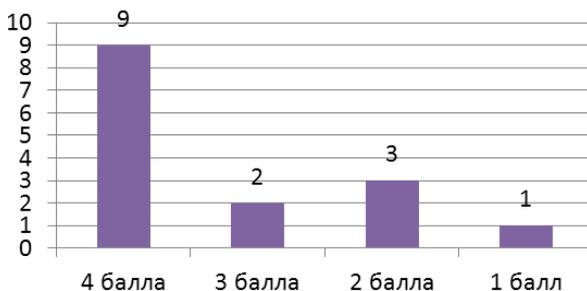


Рисунок 1 – Совершение целенаправленных действий с показанием целостной картинке

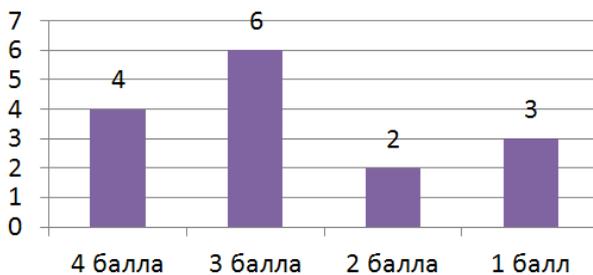


Рисунок 2 – Соединение частей без анализа полученного целого рисунка

Как показано на рисунке 2, дети задание понимают, но выполняют методом перебора вариантов. После показа целостной картинке переходят к методу целенаправленных проб.

Из рисунка 3 видно, что большая часть детей задание понимают и при помощи метода целенаправленных проб собирают картинку.

Как видно из рисунка 4, при зрительном соотношении, часть детей задание понимали и целенаправленно соединяли части, а другая часть детей либо не понимали цели задания, либо понимали, но не понимали условий и действовали хаотично.

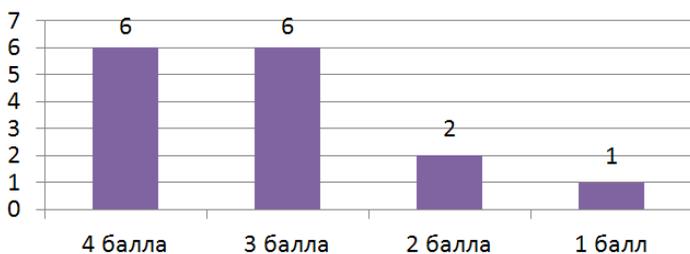


Рисунок 3 – Прикладывание с разворотом



Рисунок 4 – Зрительное соотношение частей без прикладывания

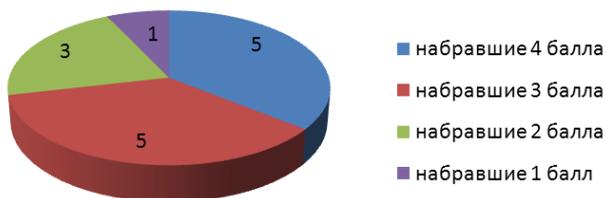


Рисунок 5 – Диаграмма уровней развития восприятия

Общий вывод о проведенном исследовании.

Проведя исследование по методике «Разрезные картинки», хотелось бы сказать следующее. Как видно из рисунка 5, большая часть группы развита в соответствии с возрастом. Дети самостоятельно прикладывают части до воссоздания целостности картинки. Зрительно соотносят части и

целенаправленно их соединяют, также в группе имеется один ребенок, который с заданием не справился полностью.

2. Методика «Нахождение недостающих деталей» (тест Векслера, детский вариант).

Цель: диагностика восприятия ребенка.

При помощи вывода средней арифметической (суммирование баллов и деление их на количество предметов) получим средний балл по каждому ребенку.

Таблица 1 – Результаты исследования детей по методике «Нахождение недостающих деталей»

	Участники процесса														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Баллы	8	5.7	6.9	6.2	7.7	7.8	6.4	2.8	6.8	4.2	7.9	7	9	9	8.3

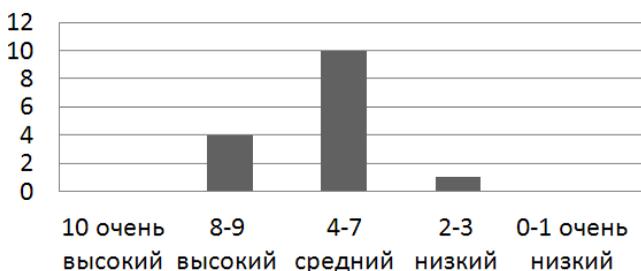


Рисунок 6 – Количество детей, соответствующих определенному уровню

Как видно из рисунка 6, только четверо детей показали высокий уровень восприятия, основная часть имеет средний уровень анализа изображения, время, занимаемое ими для поиска недостающих деталей, занимало больше 35 секунд. И только один ребенок показал низкий уровень. В общем можно сказать, что мыслительные и зрительные процессы, а также умение анализировать изображение с выявлением на нем недостающих деталей развито на среднем уровне.

3. Тест «Самое непохожее» (Л.А. Венгер)

Цель: диагностика познавательной сферы дошкольника.

При оценке деятельности детей можно считать правильным ответ, основанный на учете двух параметров из трех.

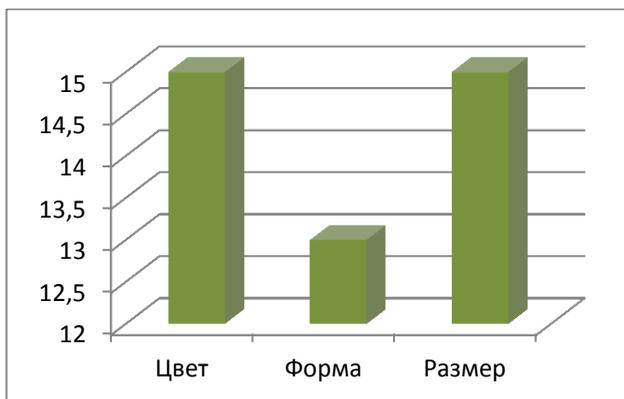


Рисунок 7 – Диагностические данные по тесту «Самое непохожее» (Л.А. Венгера)

Все дети в группе хорошо знают цвета, размер и формы геометрических фигур. Затруднений с проведением данной методики не возникало. Дети довольно быстро находили необходимую фигуру и точно определяли ее несхожесть. Двое детей затруднились с формами, но так как тест допускает наличие правильных ответов, основываясь на учете двух параметров из трех, можно смело сказать, что уровень познавательных процессов этот тест выявил высокий.

Исходя из данных исследования, можно заключить следующее.

По результатам исследования по методике «Разрезные картинки» (С.Д. Забрамная) в данной группе преимущественно высокий уровень результата. Дети самостоятельно, целенаправленно, методом проб соединяют части, получают целостное изображение, с легкостью называют предмет, изображенный на картинке.

По методике «Нахождение недостающих деталей» (тест Векслера, детский вариант), которая помогает выявить уровень мыслительных и зрительных процессов восприятия, было выявлено следующее: у четырех детей – высокий уровень, у 10 – средний уровень и у 1 ребенка – низкий уровень восприятия.

В целом по тесту «Самое непохожее» (Л.А. Венгер) можно сказать, что вся группа детей показала высокий уровень знаний в области цветов, фигур и размеров.

Таким образом, в целом можно отметить, что вся группа имеет средний и выше среднего уровни развития восприятия, за исключением одного ребенка, с которым отдельно работают психолог и воспитатель данного учреждения. Таким образом, задачи, поставленные в начале работы, были решены, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

## **ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ УСПЕХА И ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

*Чиркова Т.И.  
Черыгина Л.А.*

*Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина  
Российская Федерация, г. Нижний Новгород*

Одной из основных задач подготовки студентов – будущих психологов к профессиональной деятельности является становление их мотивационной готовности отвечать на вызовы современной действительности на основе сформированного высокого уровня профессиональной компетентности и развития профессионально важных личностных качеств. В контексте решения этой задачи особое место занимает полноценное развитие мотивационной основы активности студентов, в частности мотивации достижения успеха как личностно-профессионального конструкта.

Проблема изучения детерминации мотивации активности человека всегда интересовала психолого-педагогические науки. Современные социальные, политические и экономические вызовы действительности эту проблему выдвинули в ранг значимых, поскольку негативные социальные факторы в первую очередь сказываются именно на мотивационной сфере личности, причем особенно специфично в молодежной среде.

В начале XXI века решение проблем мотивации достижения и избегания неудач в различных видах деятельности людей превратилось в самостоятельное направление с собственным понятийным аппаратом, диагностическими методами, теориями, которые разрабатываются во многих отраслях психологической науки [2-4, 6, 8, 11, 12]. Исследовалась онтология понятия «мотивация достижений»; структура и характеристики; интерпретация специфики механизмов и закономерностей; феноменология; методы и способы диагностирования и др.

Мотивация достижения представляет собой интеграционное образование, в котором выделены две мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление к избеганию неудач. Интегрирующее действие этих стремлений представляет собой результирующую тенденцию мотивации деятельности. Мотивация достижения, таким образом, может быть определена как побуждающая сила, как стремление увеличить или сохранить максимально высокие способности человека к успешности деятельности. М.В. Кондратьев указывает на то, что критерии успешности индивидуальны и различны, они могут быть ориентированы,

например, на повышение уровня мастерства, на индивидуальный уровень достижений по сравнению с прошлыми успехами [4]. Некоторые авторы указывают на то, что величина (сила) стремления к достижению успеха зависит одновременно от двух переменных: величины валентности цели (целевого предмета) и расстояния до цели, которое предстоит преодолеть (Х. Хекхаузен).

Мотивация избегания неудачи проявляется тогда, когда имеет место неопределенность целеполагания или явно присутствуют такие факторы, как боязнь последствий неуспеха, неуверенность; страх перед обсуждением и критикой; низкий уровень самооценки; негативные переживания, связанные с прошлыми неудачами; боязнь обесценивания себя в собственном мнении и в глазах окружающих и др. В молодежной среде в структуре механизмов избегания неудач особое место занимает боязнь отвержения, которая создает человеку трудности в общении, формирует поведенческий репертуар, вызывающий недоверие к себе, что негативно сказывается на успехе их деятельности (Е.П. Ильин).

Систематизация исследований мотивации достижения в зарубежной психологии позволяет выделить несколько подходов к ее изучению. Когнитивный (Д. Макклелланд, Дж. Райнор, В. Врум); когнитивно-аффективный (Дж. Аткинсон); атрибутивный (Дж. Роттер, Ф. Хайдер, Б. Вейнер); подход, акцентирующий внимание на волевые процессы, обуславливающие процессы мотивации (Дж. Куль, М. Селигман); структурный (Х. Хекхаузен). В контексте изучения причин появления мотивации избегания неудач представляет интерес теория выученной беспомощности как психологического состояния, которое вызывает нарушения непосредственно в мотивации, а также в когнитивных и эмоциональных процессах, и может проявляться на поведенческом, когнитивном и эмоциональном уровне. М. Селигман показал, что опыт длительных неудач, встреча с негативными жизненными событиями может стать причиной снижения ожидания субъекта относительно его будущей успешности [12].

В отечественной психологии при исследовании мотивации достижения акцент делается на анализ деятельности, для которой характерна целенаправленность (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев); на анализ мотивации достижения через понятие потребности (Ю.М. Орлов); на изучение уровня притязаний в деятельности (О.Х. Мельниченко, В.К. Горбачевский, И.М. Палей, В.С. Мерлин, и др.); на системно-процессуальные, динамические составляющие как функциональную систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов, регулирующую деятельность в достижении по всему ходу ее осуществления (М.Ш. Магомед-Эминов).

Естественно, такой широкий спектр направлений изучения мотивации достижений в различных видах деятельности обусловил и многообразие

диагностических подходов изучения феноменологии этой мотивации, а также факторов, значимо влияющих на ее виды, формы и динамику изменений. Следует сразу же отметить, что доминирующие позиции в психодиагностике занимает метод тестирования. Среди наиболее распространенных – опросники мотивации к успеху и избегания неудач Т. Элерса, в основе которых заложена идея, что индивидуальный уровень мотивации влияет на поведение и поступки человека, его жизненную стратегию, участвует в процессе профессионального самоопределения, планирования карьеры. Анкеты представлены в форме закрытых вопросов с вариантами ответа «да» и «нет», позволяющих реализовать критериально-уровневый подход к интерпретации результатов тестирования (низкий уровень мотивации к достижению успеха; средний; умеренно высокий; слишком высокий).

Опросник мотивации к избеганию неудач Т. Элерса направлен на выявление степени выраженности потребности человека избежать неудачных последствий своей активности. Уровни мотивации избегания неудач, также как и уровни достижения успеха, могут быть низкими, средними, высокими, слишком высокими. Эти тесты в целях выявления взаимосвязей мотивации достижений с другими личностными конструктами респондентов и в целях выявления детерминант феноменологии дополняются самым разнообразным психодиагностическим инструментарием.

В нашем пилотажном исследовании, направленном на изучение общих тенденций в проявлении мотивации достижения успеха и избегания неудач у студентов – будущих психологов различной специализации, использовались методики Т. Элерса. В результате тестирования (60 респондентов: 47 девушек и 13 молодых людей; возраст 20-21 год; студенты 3-го курса бакалавриата двух вузов) выявились следующие общие тенденции.

У большинства студентов нашей выборки проявился средний уровень мотивации к успеху (61%). У 15% респондентов – низкий уровень. Только у 21% студентов выявлен высокий уровень и у 3% студентов – очень высокий уровнем мотивации к достижению успеха.

По тесту избегания неудач Т. Элерса обнаружилось явное доминирование стремления к избеганию неудач. У большинства студентов проявляется высокий или очень высокий уровень мотивации избегания неудач (у 37% – высокий уровень и у 27% – очень высокий уровень). У 36% студентов средний уровень, а низкий уровень мотивации к избеганию неудач в нашей выборке вообще не был обнаружен.

Можно предположить, что полученные результаты объясняются тем, что система подготовки будущих психологов-бакалавров и по формам, и по содержанию пока еще имеет значительную неопределенность. Это создает необходимость разработки специальных программ

психологического сопровождения личностного развития мотивационной сферы студентов в аспекте их отношения к своим достижениям и неуспехам в деятельности.

Но с другой стороны, полученные нами результаты не вскрывают причин такого состояния мотивации достижений и избегания неудач конкретно у каждого студента. Эпизодические наблюдения учебной деятельности студентов показали тоже только некоторые тенденции позитивного влияния на мотивацию достижений. Например, развитию уверенности в своих силах, целеустремленности способствуют дружеские отношения с сокурсниками; одобрение преподавателями планов и поступков, активное участие в жизни факультета и вуза стимулируют мотивацию достижения успеха и в видах учебной деятельности.

Студенты с типом мотивации, направленным на избегание неудачи, обычно мало инициативны, уклоняются от ответственных заданий, ищут причины отказа от них, отличаются меньшей настойчивостью в достижении цели; выбирают легкие задания, не требующие больших трудовых затрат, склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку своих возможностей. Студенты, ориентированные на успех, ведут себя иначе: адекватно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, повышают энергетические, интеллектуальные ресурсы.

Но и эти наблюдения в решении проблем индивидуализированного, дифференцированного сопровождения развития мотивации будущих психологов в достижении успеха и разумного избегания неудач мало чем могут помочь. Мы пришли к выводу, что реализованный нами номотетический методологический подход к изучению мотивации достижений нуждается в дополнении идиографическим подходом, поскольку мотивация – психологическая реальность, которая имеет четко выраженные индивидуальные особенности. Тестирование, даже с добавлением исследования когнитивных и личностных свойств респондентов, не позволяет раскрыть причины возникновения уровней мотивации к успеху и мотивации избегания неудач, поскольку очень часто, как мы выяснили, они даже будущими психологами не вполне осознаются. А это значит, что, во-первых, оказывается ограниченной возможность у студентов саморегуляции в сфере этой мотивации. Во-вторых, использование только методов тестирования затрудняет разработку и реализацию психологических технологий работы практического психолога по устранению негативных тенденций в мотивации достижений и избегания неудач у тех, с кем он профессионально взаимодействует. Среднестатистические уровни мотивации к успеху или избеганию неудач не могут в полной мере помочь практическому психологу в конкретной работе с людьми.

В результате наших исследований четко выявилась необходимость использования в изучении мотивации достижений методологии исследования отдельного случая (case study). В психологии эта методология исследования не очень распространена, хотя плодотворных примеров ее использования в истории психологии привести можно множество (Г. Эббингаузен, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.). Причем не только как этапа начального решения проблемы, но и как научного исследовательского плана, дающего основания для углубленного изучения любой психологической реальности и широких научных обобщений. Н.П. Бусыгина пишет: «...обобщения на основании исследования отдельных случаев, вполне корректны, и сами исследования случаев, наряду с другими формами исследований, вносят вклад в развитие обобщенного научного знания» [1, с. 13].

Задачи обсуждения исследования случая в изучении мотивации достижений должны сконцентрироваться на методологических принципах исследования ее индивидуальных особенностей; на возможностях по-новому оценить ориентацию на поиск причин резких форм и уровней проявления этих видов мотивации; на проблемах множественности интерпретаций детерминант; на принципах обобщений, анализа результатов исследования и описания отдельных случаев мотивации (индивидов, отдельных групп людей, особых организаций и др.); на возможности исследования отдельных случаев для проверки гипотез, теоретических моделей.

#### Список литературы

1. Бусыгина, Н.П. Научный статус методологии исследования случаев / Н.П. Бусыгина // Московский психотерапевтический журнал. – 2009. – №1. – С. 9-32.
2. Вилюнас, В.К. Психология развития мотивации / В.К. Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е.П. Ильин. – СПб., 2002. – 512 с.
4. Кондратьев, М.Ю. Азбука социального психолога-практика: справочно-энциклопедическое издание / М.Ю. Кондратьев. – М.: Пер Сэ, 2007. – 464 с.
5. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – Рига: Высшая школа психологии, 2002. – С. 389-396. – (Хрестоматия по общей психологии).
6. Магомед-Эминов, М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.Ш. Магомед-Эминов. – М., 1987.
7. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса. – СПб.: Каро, 2004. – С. 350-394. – (Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова).
8. Сатаева, Е.И. Психолого-педагогические условия развития познавательной активности и мотивации достижения студентов в процессе обучения в вузе / Е.И. Сатаева // Нижегородское образование. – 2012. – №1. – С. 170-174.

9. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен, Д.А. Леонтьев, Б.М. Величковский. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.

10. Чиркова, Т.И. Развитие профессиональной компетентности студентов в период профессиональной подготовки (на примере специальности «Психология») / Т.И. Чиркова, С.В. Чеботарева. – Н. Новгород, 2010. – 172 с.

11. Чиркова, Т.И. Этюды методологического анализа проблем и возможностей современного высшего образования в личностном развитии студентов / Т.И. Чиркова. – Н. Новгород: НГПУ, 2010. – С. 249-281. – (Проблемы развития личности. Коллективная монография).

12. Seligman, M.E., Reivich, K., Jaycox, L., & Gilham, J. (1995). The optimistic child. – Boston: Houghton Mifflin.

## **САМОРЕГУЛЯТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОЭТИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ**

*Чистова А.А.*

*Московский государственный лингвистический университет  
Российская Федерация, г. Москва*

Современные школьники испытывают колоссальные нагрузки, касающиеся не только учебной стороны образовательного процесса, но и психологической. Стресс, связанный с оценками или проблемами социально-психологического характера (сложности в общении в диадах учащихся – учащийся, учащийся – преподаватель; смена образовательного учреждения или переход в новый класс), трудности в самоорганизации и в умении правильно распределять время, влияние социальной среды (семьи, друзей) на учебу и успеваемость – эти и многие другие аспекты непосредственным образом затрагивают практически каждого учащегося. Большое количество теоретических работ и их разрыв от практики, отсутствие понимания важности данной проблемы со стороны родителей и преподавательского состава, сопротивление или отказ от пользования услугами специалистов, а также отсутствие специализированных комнат отдыха и кабинета психолога в образовательном учреждении – все это указывает на то, что современные школьники лишены возможности получить психологические знания и помощь. Чтобы вышеперечисленные и другие проблемы не мешали спокойному течению учебной деятельности, а физическое и психическое здоровье учащихся было в норме, необходимо проводить занятия, где бы учащиеся смогли освоить навыки саморегуляции.

Несмотря на многообразие средств и методов саморегуляции, учащиеся редко прибегают к их помощи для оптимизации своих эмоциональных состояний – это происходит не столько из-за неудобства или недоступности применить тот или иной способ, сколько от незнания и невладения навыками. В условиях учебного процесса одним из наиболее

удобных и доступных в использовании способов саморегуляции является библиотерапия и ее отрасль – поэтическая терапия.

Если библиотерапия – целенаправленное использование книг в терапевтических целях, то поэтическая терапия – намеренное использование письменного или устного стихотворного слова для «лечения» и личностного роста [8]. Несмотря на то, что о поэтической терапии в России наслышаны мало, история корнями уходит во времена древних греков, которые считаются первыми, кто использовал силу стихотворного слова. В «Поэтике» Аристотель обсуждает роль катарсиса как лекарственного средства, а также ценность поэзии в формировании инсайта. Блиндерман еще глубже в истории проследил использование поэзии для решения эмоциональных проблем – во времена отсутствия письменности эту роль выполняли заклинания и молитвы. Бенджамин Раш был первым американцем, кто советовал чтение для больных в начале 1800-х гг. В 1925 г. Роберт Хэвен Шофлер написал поэтический лечебник «чемоданчик стихов». Намного позже, в 1960 г., Смилей Блантон представил миру свою попытку классифицировать стихи по психологическим проблемам и эмоциональному настроению в сборнике «Лечебная сила поэзии». В 1969 г. Лиди издал книгу «Поэтическая терапия: использование поэзии в лечении эмоциональных расстройств», а в 1975 г. было выпущено второе издание «Лекарь – Поэзия». Формальное признание поэтической терапии произошло со становлением ассоциации поэтической терапии (АПТ) в 1969 г. В 1981 г. АПТ перерегистрирована как Национальная ассоциация поэтической терапии (НАПТ).

НАПТ ставит следующие цели для данного направления: развитие понимания в самосознании и познании других; становление творческих способностей, самоэкспрессии и роста самооценки; усиление навыков межличностного общения; выражение непреодолимых эмоций и освобождение от напряжения; поиск новых значений посредством новых идей, инсайтов и информации и содействие изменению и росту адаптивных функций и копинг-навыков [8].

Согласно ассоциации, поэтическая терапия – это интерактивный процесс, состоящий из трех элементов: литературы, обученного специалиста и клиента. Библио/поэтотерапевт выбирает стихотворение, которое послужит катализатором для пробуждения эмоций для его обсуждения и написания собственного произведения. Чтение и сочинение стихотворений является одной из ценных форм поэтической терапии, особенно для подростков. Сочинение способствует поиску ответов на волнующие вопросы, проясняет мысли и чувства, является мощным двигателем для самоидентичности и саморегуляции.

Каким же образом поэтическая терапия выражает саморегулятивную функцию? Основной движущей силой влияния поэтического произведения служат эмоции и смысл. Первые стимулируют

эмоциональные переживания, поэтому чтение поэтических произведений выступает как своеобразный тренинг эмоций и чувств; формирование эмпатии, которая отвечает глубинной потребности быть ответственным, активным, сильным и в то же время тонким и чутким; идентификацию с героем произведения, которая подразумевает эмоциональное включение участников в процесс и обретение понимания своей собственной ситуации через сопереживание; формирование самостоятельного стиля решения эмоциональных проблем через узнавание своей психотравмирующей ситуации и типа эмоционального отреагирования [4]. В своей работе В.Е. Каган упоминает Аристотеля, который считал, что мы можем научиться узнавать и развивать уместные эмоциональные реакции, не подвергая себя в реальности тем ситуациям, которые разыгрываются в пьесах, стимулируя эти эмоции так, чтобы высвободить их благодаря умеренному и безопасному действию, приводя зрителей ближе к средним значениям их эмоциональных реакций [3]. Что касается смысла поэтического произведения, то он обогащает жизненным опытом, знакомя читателя с разными вариантами решений жизненно важных проблем; формирует новое отношение к действительности. Вербализация способствует лучшему пониманию своих проблем на сознательном уровне, а скрытая в стихотворении суггестия воздействует на бессознательное [1]. Саморегулятивный эффект поэтического произведения достигается также за счет содержания и способа выражения: читается ли вслух произведение, слушается ли оно или читается «внутренним» голосом про себя, а также как оно прочитано интонационно. Тихим запинаящимся голосом не будет достигнуто прямое внушение, а если оно будет включать в себя слова-эмболы «типа», «как бы», то оно еще и не будет эффективным, точно также как и «внушаемое» короткими обрубленными громкими фразами.

Стихотворное произведение околдовывает читателя, благодаря чему он начинает воспринимать окружающую его действительность по-другому. Психологи и литературоведы отмечают, что не только стихотворение воздействует на аудиторию, но и читатель или слушатель играет активную роль в интерпретации данного произведения – ведь определенному стиху можно дать бесконечное множество значений в зависимости от интересов, ценностей и мировоззрения воспринимающей стороны. Лернер утверждал, что в поэтической терапии фокус ставится не на стихотворение, а на реципиента-читателя или слушателя. Клиента не просят определить истинное значение произведения, а дать свое собственное его понимание. Подобную идею мы можем найти в психоанализе, который в свое время развил теорию художественного творчества. По мнению Фрейда и представителей его школы, под действием бессознательных аффектов воображение ищет выхода в искусстве, в сфере ирреального, чтобы спасти реальную жизнь личности

[7]. Аффекты могут быть изжиты, если их вытеснить из своей психики в художественное произведение.

За рубежом поэтическая терапия давно находится в методической копилке психологов и педагогов, в то время как в России данное направление библиотерапии только начинает активно развиваться.

В отечественной школе психологии направление поэтической терапии представлено в терапии творческим самовыражением М.Е. Бурно, Ю.Н. Дрешер и О.П. Латыпова затрагивают поэтическую терапию в контексте библиотерапии, работы Н.Т. Оганесян целиком посвящены проблеме поэтотерапии.

Оганесян пишет, что поэтическая терапия наиболее благоприятно выполняет терапевтическую и, на наш взгляд, саморегулятивную функцию в виду нескольких причин: во время чтения или сочинения стихов мы обретаем душевный покой и душевную радость, происходит эмоциональное отреагирование – за счет катарсиса мы освобождаемся от негативных эмоций [6]. Поэзия предстает перед нами не только как лекарство от скуки, но и как игра, которая стимулирует творческое воображение и адаптационные возможности. Во время написания стихов мы объективируем наши страдания и переживания и приобщаем нашу аудиторию к нашим эмоциям, тем самым облегчая свои чувства. Поэтическое произведение открывает нам дверь в виртуальный мир, в котором мы можем изменить реальность и тем самым как бы «переписать» наш жизненный сценарий. Здесь же поэзия несет в себе некое внушение (И.И. Гарин отмечал гипнотическую силу ритма, рифмы и созвучия) [2]. Поэтическая терапия несет в себе функцию самопознания – благодаря творчеству индивид развивается, обучается, познает что-либо и в первую очередь себя через призму своих чувств, что способствует личностному росту. Именно эта функция несет в себе и образовательный характер воздействия, что нам особенно важно, когда объектом нашей работы являются школьники. Поэтому, учитывая данное обстоятельство, мы можем использовать не только саморегулятивный потенциал поэтической терапии, но и ее обучающие ресурсы. Неоспоримый плюс поэтической терапии в том, что поэтический опыт приведет к отказу от шаблонов мышления и действия, разбудит воображение, и это, возможно, откроет новые источники мотивации. Н.Т. Оганесян приводит пример педагогического использования поэтической терапии на основе опыта проведения поэтической мастерской.

Поэтическая мастерская – это система теоретических и практических занятий, рассматривающих психологические аспекты поэтического языка и включающих в себя создание поэтических произведений с целью регуляции эмоционально-смысловой сферы, стимулирования процесса самоактуализации участников мастерской [5]. Занятия состоят из пяти этапов: тренинга, в ходе которого читаются специально подобранные

стихотворения, использующиеся в качестве катализатора эмоционального настроя; ознакомления с областью стихосложения и системой психологических механизмов воздействия поэтического творчества на личность; практического овладения правилами и приемами стихосложения для выражения собственных эмоций и смыслов; обсуждения и рефлексии. В результате саморегуляции с помощью поэтической терапии на примере поэтической мастерской изменяется не только отношение учащихся к самим себе, но и самовосприятие, повышается уверенность, снижается показатель внутренней конфликтности, ценностное осознание жизни качественно изменяется. При межличностном общении чаще проявляются чувства эмпатии и сопереживания.

Подобные поэтические занятия проводят и психологи в США. Там ведущий/поэтотерапевт читает стихотворение(я) и просит участников откликнуться на те строки (стихи), которые эмоционально тронули их. Участники получают письменные варианты услышанных произведений и в течение 7 минут должны дать ответ в письменной форме. Или же специалист предложит участникам мешочек с бумажками, на которых написаны слова, и попросит каждого взять несколько и расставить их в предложение или фразу, которая будет нести некий значимый смысл. Впоследствии ее можно трансформировать в формулу для саморегуляции. Подобного рода формула должна состоять из 3-4 слов и носить позитивный характер («я все сдам» вместо «я не провалю экзамен»). Затем она расслабленно и негромко произносится в удобной позе с закрытыми глазами в течение 3-4 минут. На отработку одной фразы уходит 1-2 недели по 2-3 раза в день в дремотном состоянии (утром при пробуждении и вечером при засыпании).

Поэтическая терапия имеет большую и еще недостаточно изученную сферу применения в учебном процессе. Выступая в качестве саморегулятивного способа воздействия, она способствует снижению уровня психологического напряжения в процессе учебной деятельности, задает установку и мотивацию на конкретный вид деятельности, способствует развитию таких психологических качеств, как толерантность и эмпатия, благоприятствует плавному изменению психических состояний личности в учебном процессе.

#### Список литературы

1. Василюк, Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
2. Гарин, И.И. Воскрешение духа / И.И. Гарин. – М.: Терра, 1992. – 482 с.
3. Каган, В.Е. Поэтика психотерапии / В.Е. Каган // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2012. – №2. – С. 123-136.
4. Марков, С. НЛП-технология в поэтическом творчестве / С. Марков. – М., 2001. – С. 5.

6. Оганесян, Н.Т. Самоактуализация личности посредством поэтического творчества в режиме творческих поэтических мастерских / Н.Т. Оганесян // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3.

7. Оганесян, Н.Т. Терапевтические аспекты психологии поэтическим творчеством / Н.Т. Оганесян // Психологии и психоанализа. – 2002. – №3. – С. 154-167.

8. Фрейд, З. Поэт и фантазия / З. Фрейд // Человек: образ и сущность: (Гуманитарные аспекты): Ежегодник. – М., 2001. – (Серия «Проблемы человека»).

9. What is Poetry Therapy? – URL: <http://poeticmedicine.org/about.poetrytherapy.html>

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

*Чукавина Т.Э.*

*Национальный технический университет Украины  
«Киевский политехнический институт»  
Украина, г. Киев*

Психологические исследования педагогического общения базируются на теоретическом осмыслении сложной феноменологии межличностного общения Б.Г. Ананьевым, М.М. Бахтиным, А.А. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, В.Н. Мясищевым и другими, разработавшими разнообразные объясняющие модели его интерпретации [1, 2, 9, 10, 13].

На протяжении развития истории человечества феномен общения утверждался как основное условие и способ формирования человека социального. С давних времен коммуникативная деятельность служила универсальным способом связи между поколениями и межличностной трансляции моральных норм, культурных ценностей, мировоззренческих установок, образцов поведения.

На основе теоретического анализа данной проблемы было определено, что существует четко выраженная социальная потребность в усовершенствовании процесса педагогической деятельности, предусматривающей демократично-гуманистический характер отношений между участниками учебно-воспитательного процесса. Однако этому очень часто не соответствует уровень формирования коммуникативных качеств преподавателей. Требования цивилизованной жизни, необходимость жить и работать в едином пространстве общечеловеческих ценностей по-новому освещают различные грани коммуникативной культуры личности.

Функционирование профессионального сообщества является результатом его отображения в социально-психологической практике, поэтому педагогическое профессиональное сообщество рассматривается,

прежде всего, как социально-культурное образование. Среди структурированных смысловых компонентов данной категории можно выделить свойства, уподобляющие ее с другими. Эти качества отображают организационные особенности этой группы, алгоритм ее организации и управления. Кроме этого определяются и специфические характеристики самоорганизации группы.

В первую очередь среди них следует отметить коммуникативные характеристики, являющиеся ведущей составляющей и стержневым фактором педагогического профессионального сообщества и характеризующие его как социокультурное образование и субъект культуры. Таким образом, организация и самоорганизация педагогического профессионального сообщества составляет ее сущность, отображает ее психологическую природу и социальные свойства. Именно коммуникативная культура, деловое общение, с точки зрения Н.Б. Путиловской, С.А. Сарновской, являются содержанием субъектного и объектного самоопределения сообщества как социально-психологического и культурного объединения. Благодаря организации коммуникации профессиональное педагогическое сообщество раскрывается как составляющая социума [14, 17].

Анализ педагогического общения как предмета психологии профессионального становления личности осуществляется на основе изучения основных подходов к определению данного феномена (В.А. Кан-Калык, Я.Л. Коломинский, В.А. Семиченко, Т.Д. Щербан и др.), выделения его содержания, структурных компонентов и функций (А.В. Мудрик и др.), раскрытия основных профессионально-педагогических и личностных качеств педагога высшей школы (Т.В. Василишина, З.С. Карпенко и др.) [4, 6, 7, 12, 15, 18, 21].

Отметим, что на сегодняшний день наиболее распространенным в психолого-педагогической литературе является определение А.А. Леонтьева, который рассматривал полноценное и оптимальное педагогическое общение как профессиональное общение учителя с учениками на уроке или вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата. Его целью является психологическая оптимизация учебной деятельности и отношений между педагогом и учениками и внутри ученического коллектива. Изучая коммуникативные умения личности, А.А. Леонтьев выделяет умение ориентироваться в условиях общения, выбор содержания акта общения, выбор средств передачи актов общения и поддержки обратной связи [9].

Учебная деятельность является результатом осознанного взаимодействия специалиста с конкретной учебно-воспитательной средой, в процессе которого он реализует потребность в развитии

личностных качеств, обеспечивающих его успех в профессиональной деятельности и в жизни вообще.

Теоретический анализ проблемы свидетельствует о том, что вхождение индивида в окружающий мир возможно при условии активного общения, обеспечивающего ориентацию в социуме, предусматривающего разнообразные связи и отношения с людьми (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, Д.И. Фельдштейн). Доказано, что процесс взаимовлияния, совместного взаимодействия превращается на взаимоотношения, суть которых состоит в результативности взаимных усилий партнеров (Я.Л. Коломинский). При этом развитие личности, ее активности и иерархии высших ценностей зависит от социальных условий. Опираясь на понятие «личность», ученые связывают его с системой отношений субъекта к окружающим людям и самому себе, со способностью к саморегуляции и «жизнедеятельности» (В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн) [3, 5, 13, 15, 16, 20].

Исходя из обобщений специалистов, личность классифицируется ими как целеустремленная и до определенной степени самоорганизованная система, главнейшая функция которой – осуществление индивидуального способа общественного бытия (С.Л. Рубинштейн). Поскольку личность создается совокупностью деятельностей, которые реализуют ее отношение к миру, параметры личностного становления непосредственно связывают с особенностями предметно-практической, коммуникативной и познавательной деятельностей. Структурную организацию личности определяют: богатство связей с миром, степень иерархии деятельностей и их мотивов, доминирование созидательной активности над потребительской и разрушительной, развитое самосознание [16].

Определение понятия «учебная деятельность» было предметом научного анализа множества психологов и педагогов (А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.). В процессе исследований формировались различные направления, обусловленные целями, подходами и ценностными ориентациями самих исследований. Этим объясняется разнообразие подходов к определению, выделению особенностей и специфики учебной деятельности [9, 11].

На основе обобщенных определений А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной и других, учебная деятельность – это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвития в процессе решения учебных заданий, которые специально поставлены преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку [11, 19].

Стиль педагогического общения в значительной мере определяет мотивацию к учебной деятельности, зато академическая успешность студентов преимущественно определена другими факторами,

независимыми или (относительно независимыми) от стиля взаимодействия преподавателей со студентами.

Коммуникативные качества личности содержат в себе комплекс индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей, которые обеспечивают способность к активному и эффективному общению, передачи и адекватному восприятию информации, оптимальной организации взаимодействия с другими, признанию значимости как своей позиции, так и мыслей, убеждений других участников коммуникативного процесса. Особенную значимость приобретает проблема формирования коммуникативных качеств личности в педагогическом общении, поскольку педагогический труд принадлежит к виду деятельности, коммуникативной по своей природе.

Как было подчеркнуто ранее, профессиональные и межличностные отношения – это единое целое: одни существуют внутри первых, поэтому во всех групповых действиях их участники выступают, с одной стороны, как исполнители без личностной роли, а с другой – как неповторимые человеческие личности, проявляющие свои индивидуальные психологические особенности. Наиболее ярко индивидуальные психологические свойства педагогов проявляются в межличностном педагогическом общении [8].

Умение общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом обуславливает успешность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

#### Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бахтин, М.М. Человек в мире слова / М.М. Бахтин; Российский открытый ун-т. – М.: б.в., 1995. – 140 с.
3. Бодалев, А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – М.: Изд-во Международной педагогической академии, 1995. – 326 с.
4. Василишина, Т.В. Педагогічне спілкування та його діагностика / Т.В. Василишина // Проблеми розвиваючого навчання: матеріали I та II Міжнародних конференцій / за ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 1997. – С. 300-303.
5. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
6. Кан-Калык, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калык. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
7. Карпенко, З.С. Герменевтика психологічної практики / З.С. Карпенко. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
8. Коваленко, О.Г. Історія вивчення міжособистісних стосунків / О.Г. Коваленко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць. – Харків: ХДПУ. – 2000. – Вип. 13. – С. 39-45.

9. Леонтьев, А.А. Психология общения: пособие для доп. образования / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
10. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов; ред. В.А. Барабанщиков [и др.]; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
11. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
12. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 050711 (031300) – Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
13. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясищев; ред. А.А. Бодалев; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
14. Путіловська, Н.Б. Місце комунікативної культури в професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя / Н.Б. Путіловська // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер.: Педагогіка. – 2011. – Т. 173. – Вип. 161. – С. 14-16; – URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchduped\\_2011\\_173\\_161\\_5.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchduped_2011_173_161_5.pdf)
15. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
16. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
17. Сарновська, С.О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз): автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / С.О. Сарновська; Ін-т філос. ім. Г.С. Сковороди НАН України. – К., 2000. – 18 с.
18. Семиченко, В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Семиченко; КГПИ им. М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 432 с.
19. Талызина, Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории / Н.Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1987. – №1. – С. 91-96.
20. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления / Д.И. Фельдштейн. – М.: АСТ, 2006. – 272 с.
21. Щербан, Т. Д. Шляхи організації розвитку комунікативної компетентності / Т.Д. Щербан // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: НЕВТЕС, 2001. – Т. III. – Ч. 1. – С. 289-295.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Шакина Г.А.*

*Средняя общеобразовательная школа №7  
Российская Федерация, Ставропольский край, с. Рагули*

Рассматривая взаимосвязь тревожности и деятельности, нужно отметить, что повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую). А.М. Прихожан считает, что высокая тревожность оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. У таких детей можно заметить разницу в поведении на занятиях и вне их. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы учителя тихим, глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает двигательное возбуждение, ребенок теревит руками одежду, манипулирует чем-нибудь. Х. Граф, изучая детскую тревожность, также исследовал ее влияние на деятельность, в частности на игру детей в футбол. Он обнаружил, что худшие игроки оказались наиболее тревожными. В ходе своего исследования Х. Граф установил тот факт, что уровень тревожности ребенка связан с родительской опекой, то есть высокая тревожность у ребенка – это результат излишней родительской опеки.

Исходя из проанализированных характеристик тревожности, можно предположить, что ее высокий уровень может усугублять и проявления негативных сторон описанного в возрастной психологии так называемого кризиса семи лет. Этот период жизни характеризуется потерей непосредственности, манерничаньем, нарушением психического равновесия, неустойчивостью настроения, трудновоспитуемостью. Л.С. Выготский считал, что у разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды [4]. Тем не менее проявления кризиса могут усугубляться при высоком уровне тревожности ребенка.

Различно поведение этих детей в школе. Первоклассники с низкой личностной тревожностью легче адаптируются к школьной жизни, с готовностью подчиняются всем правилам и нормам школьной жизни и тем самым, как правило, оказываются наиболее приспособленными к учебной деятельности и нормам школьной жизни.

Положительные оценки со стороны учителей, благодаря их высокому авторитету, способствуют формированию позитивной «Я-концепции» детей и повышению их социометрического статуса.

Тревожные дети, если у них хорошо развиты игровые навыки, могут не пользоваться всеобщим признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто такие дети крайне неуверенные в себе, замкнутые, малообщительные или же напротив сверхообщительные, назойливые, озлобленные. Также причиной непопулярности является их безынициативность из-за своей неуверенности в себе, следовательно, эти дети не всегда могут быть лидерами в межличностных взаимоотношениях. Результатом безынициативности тревожных детей является то, что у других детей появляется стремление доминировать над ними, что ведет к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, к тенденции избегать общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе. Также в результате отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками появляется состояние напряженности и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивности. Ребенок с низкой популярностью, не надеясь на сочувствие и помощь со стороны сверстников, нередко становится эгоцентричным, отчужденным. Такой ребенок будет обижаться и жаловаться, фальшивить и обманывать. Это плохо в обоих случаях, так как может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительности, враждебности, стремления к уединению.

Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многие зависит от способов общения родителей с ребенком. Высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание). Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью.

Существует зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такой фактор, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, – частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова»). Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств

при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов. Помимо перечисленных факторов страхи возникают и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжелую болезнь [2]. Если у ребенка усиливается тревожность, появляются страхи – неперенный спутник тревожности, то могут развиться невротические черты.

Неуверенность в себе как черта характера – это самоуничтожительная установка на себя, на свои силы и возможности. Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер. Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышено внушаем. Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом. Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других [3]. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее в глубине души у них – все те же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры. Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен. Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту, «уходя в мир фантазий» [1]. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его невоплощенные потребности. Тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам развивается ближе к 7 и особенно 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов.

Итак, поскольку исследователи единодушны в оценке негативного влияния высокого уровня тревожности, отмечая увеличение количества тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, то проблема детской тревожности, и в особенности ее коррекции, на современном этапе является весьма актуальной. При этом, как отмечалось выше, причины формирования высокого уровня тревожности кроются как в природных,

генетических факторах развития психики ребенка, так и – причем в большей степени – в социальных. Если первые факторы формирования тревожности трудно поддаются коррекции, то для коррекции социальных факторов представляется возможным создать соответствующие условия, способствующие преодолению развития высокого уровня тревожности в младшем школьном возрасте. Наиболее эффективна, на наш взгляд, организация мероприятий в рамках школьных учреждений.

#### Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высш. уч. зав. / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364 с.
2. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
3. Ульенкова, У.В. Влияние общения со взрослым на формирование у ребенка общей способности к обучению / У.В. Ульенкова, Е.Е. Дмитриева // Начальная школа. – 2004. – №2. – С. 15-20.
4. Шишова, Т. Научите ребенка смеяться / Т. Шишова // Воспитание школьников. – 2002. – №1. – С. 37-50.

### **АНАЛИЗ ПРИЧИН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ДИСКОМФОРТА У ПОДРОСТКОВ**

*Шамсиева А.Ю.*

*Научный руководитель – Шишкина О.В.*

*Межрегиональный открытый социальный институт  
Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

В ходе учебно-ознакомительной практики в МОУ «Гимназия имени Сергия Радонежского г. Йошкар-Олы» мы провели с психологом 3 методики на выявление агрессии у подростков (была взята группа из мальчиков и девочек в составе 23 человек):

1. «Удовлетворенность образовательным процессом» Лукьяновой, Калининой;
  2. «Изучение оценок силы признаков идеально-гармоничной личности» Моткова;
  3. «Опросник на выявление агрессии» Басса–Дарки.
- Для подведения итогов исследования обратимся к сводной таблице 1.

Таблица 1 – Данные диагностики по методике «Удовлетворенность образовательным процессом» (М. Лукьянова, Н. Калинина)

Показатели комфортности	Уровни			
	повышенный	высокий	средний (норма)	сниженный
Интенсивность образовательной среды	15%	21%	50%	14%
Удовлетворенность образовательной средой		30%	48%	22%
Психологический климат		84%		16%
Мотивация	20%	51%	20%	9%
Демократичность образовательной среды		20%	70%	10%
Удовлетворенность образовательной средой		20%	70%	10%

По результатам исследования по методике «Удовлетворенность образовательным процессом» (М. Лукьянова, Н. Калинина) в обследуемом классе выявлен преимущественно средний уровень – «Психологически комфортная среда».

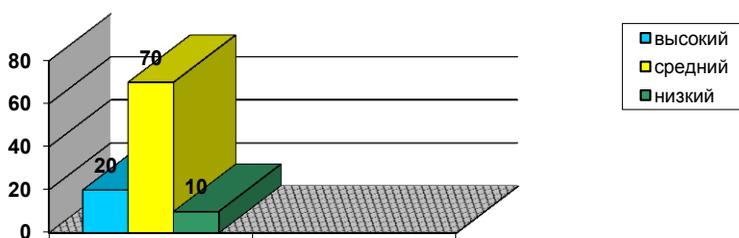


Рисунок 1 – Данные диагностики по методике «Удовлетворенность образовательным процессом» (М. Лукьянова, Н. Калинина)

Сводные результаты исследования степени проявления агрессии подростков по «Методике исследования агрессивности (Басса-Дарки)» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сводные результаты исследования степени проявления агрессии подростков по «Методике исследования агрессивности (Басса–Дарки)»

Шкалы агрессии и враждебности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Физическая агрессия	8 чел. – 35%	11 чел. – 48%	4 чел. – 18%
Косвенная агрессия	8 чел. – 35%	13 чел. – 56%	2 чел. – 9%
Раздражение	6 чел. – 26%	13 чел. – 56%	4 чел. – 18%
Негативизм	9 чел. – 39%	10 чел. – 43%	4 чел. – 18%
Обида	14 чел. – 60%	5 чел. – 22%	4 чел. – 18%
Подозрительность	13 чел. – 56%	7 чел. – 30%	3 чел. – 14%
Вербальная агрессия	12 чел. – 52%	7 чел. – 30%	4 чел. – 18%
Чувство вины	10 чел. – 43%	10 чел. – 43%	3 чел. – 14%
Общий уровень агрессивности	7 чел. – 30%	11 чел. – 48%	5 чел. – 22%

Согласно таблице 2, можно сделать следующие выводы.

По шкале «физическая агрессия» у 18% подростков (4 человека) выявлен низкий уровень агрессии, у 48% подростков (11 человек) выявлен средний уровень агрессии, 35% подростков (8 человек) показали высокие результаты по данной шкале.

По шкале «косвенная агрессия» у 9% подростков (2 человека) был выявлен низкий уровень агрессии, у 56% подростков (13 человек) выявлен средний уровень агрессии, у 35% подростков (8 человек) выявлен высокий уровень агрессии.

По шкале «раздражение» низкий уровень выявлен у 18% подростков (4 человека), у 56% подростков (13 человек) – средний уровень, у 26% подростков (6 человек) наблюдается высокий уровень.

По шкале «негативизм» низкий уровень выявлен у 18% подростков (4 человека), средний уровень выявлен у 43% подростков (10 человек), высокий уровень выявлен у 39% подростков (9 человек).

По шкале «обида» низкий уровень выявлен у 18% подростков (4 человека), средний уровень выявлен у 22% подростков (5 человек), высокий уровень выявлен у 60% подростков (14 человек).

По шкале «подозрительность» низкий уровень выявлен у 14% подростков (3 человека), средний уровень выявлен у 30% подростков (7 человек), высокий уровень выявлен у 56% подростков (13 человек).

По шкале «вербальная агрессия» низкий уровень выявлен у 18% подростков (4 человека), средний уровень выявлен у 30% подростков (7 человек), высокий уровень выявлен у 52% подростков (12 человек).

По шкале «чувство вины» низкий уровень выявлен у 14% подростков (3 человека), средний уровень выявлен у 43% подростков (10 человек), высокий уровень выявлен у 43% подростков (10 человек).

Мальчиковая агрессия обычно проявляется более открыто, грубо, преобладает физическая агрессия, она менее управляема. Мальчики контролируют свою агрессию плохо, она носит у них более генерализованный характер и щедро выплескивается на всех окружающих без разбора.

Девочки более сензитивны и впечатлительны, грубое проявление агрессии обычно им претит. Поэтому они весьма рано заменяют физическую агрессию вербальной, а некоторые девочки приучаются камуфлировать агрессивность иронией и сарказмом. Это выглядит мягче, зато бьет больнее. Женский пол раньше обучается контролировать свою агрессивность, поэтому она рано становится у них избирательной, бьющей точно в цель. Девочки четко направляют свою агрессию в адрес конкретного человека, причем точно в его психологически уязвимое место. Девичья агрессивность нередко завуалирована и внешне менее эффективна, зато более эффективна.

За внешней грубостью мальчиков-подростков и скрытностью девочек лежит сложная картина половозрастных различий их развития, в том числе развития и проявления различных форм агрессивности.

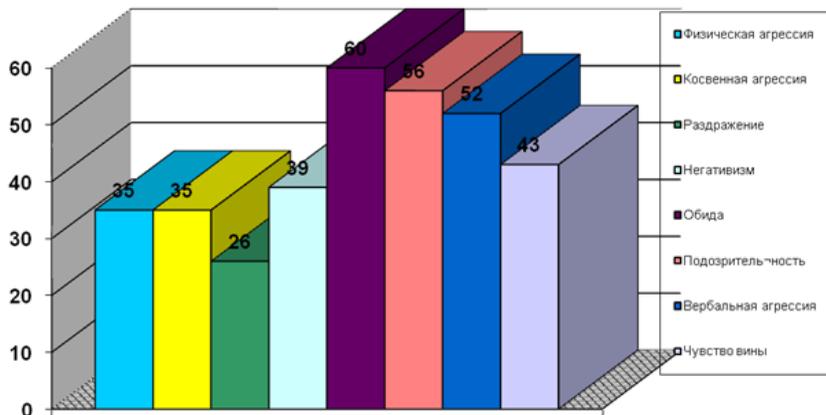


Рисунок 2 – Сравнительные результаты исследования проявлений агрессивности подростков по «Методике исследования агрессивности (Басса–Дарки)»

В целом по результатам исследования по «Методике исследования агрессивности (Басса–Дарки)» было выявлено, что в исследуемой группе у 22% подростков (5 человек) – низкий уровень агрессивности, у 48%

подростков (11 человек) – средний уровень агрессивности, у 30% подростков (7 человек) – высокий уровень агрессивности (рис. 3).

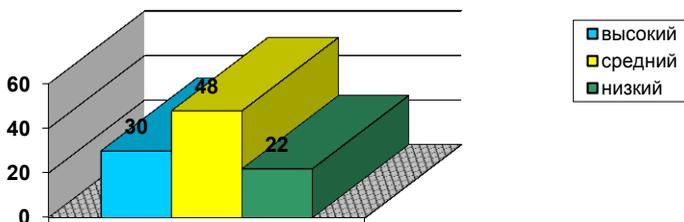


Рисунок 3 – Сравнительные результаты исследования агрессивности подростков по «Методике исследования агрессивности (Басса–Дарки)»

Результаты исследования по методике «Изучение оценок силы признаков идеально гармоничной личности» (О.И. Мотков) представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сводные результаты исследования по методике «Изучение оценок силы признаков идеально гармоничной личности» (О.И. Мотков)

Список признаков гармоничности личности	Общий ранг
Преобладание положительных эмоций и спокойного настроения	2,86
Хорошее физическое самочувствие в целом	3,52
В целом положительное представление о себе	3,04
Здоровый и разнообразный образ жизни	2,47
Преимущественная опора на себя в жизни, а не на внешние обстоятельства	2,95
Гибкость в управлении своими эмоциями и действиями	2,69
Чувство меры в своих желаниях, притязаниях и действиях	2,86
Принятие двойственности мира, наличия в нем и светлого, и темного	2,78
Стремление к высоким, но не к максимальным достижениям	3
Реалистичность представлений и желаний	2,78
Умеренная выраженность черт темперамента и характера	3,78
Удовлетворенность жизнью в целом	2,78
Удовлетворенность отношениями в семье	2,88
Удовлетворенность отношениями с друзьями	3,86
Удовлетворенность отношениями на работе (в учебной группе)	2,47
Открытость новому, творческая деятельность	2,78

Список признаков гармоничности личности	Общий
Доброжелательность	3,86
Чувство красоты природы и единства с ней	2,95
Преобладающая ориентация на общечеловеческие ценности поиска истины, добра, красоты и оптимального процесса жизни	2,69
Умение экономно расходовать свою жизненную энергию	2,77

Сводные результаты исследования по методике «Изучение оценок силы признаков идеально гармоничной личности» (О.И. Мотков) показали, что самые высокие ранговые оценки получили следующие качества подростков:

- хорошее физическое самочувствие в целом (3,52);
- в целом положительное представление о себе (3,04);
- стремление к высоким, но не к максимальным достижениям (3);
- умеренная выраженность черт темперамента и характера (3,78);
- удовлетворенность отношениями с друзьями (3,86);
- доброжелательность (3,86).

Менее высокие ранговые оценки получили следующие качества, оказывающие влияние на состояние эмоционального дискомфорта подростков:

- удовлетворенность жизнью в целом (2,78);
- удовлетворенность отношениями в семье (2,88);
- удовлетворенность отношениями на работе (в учебной группе) (2,47).

Результаты исследования по методике «Изучение оценок силы признаков идеально гармоничной личности» (О.И. Мотков) наглядно показаны на рисунке 4.

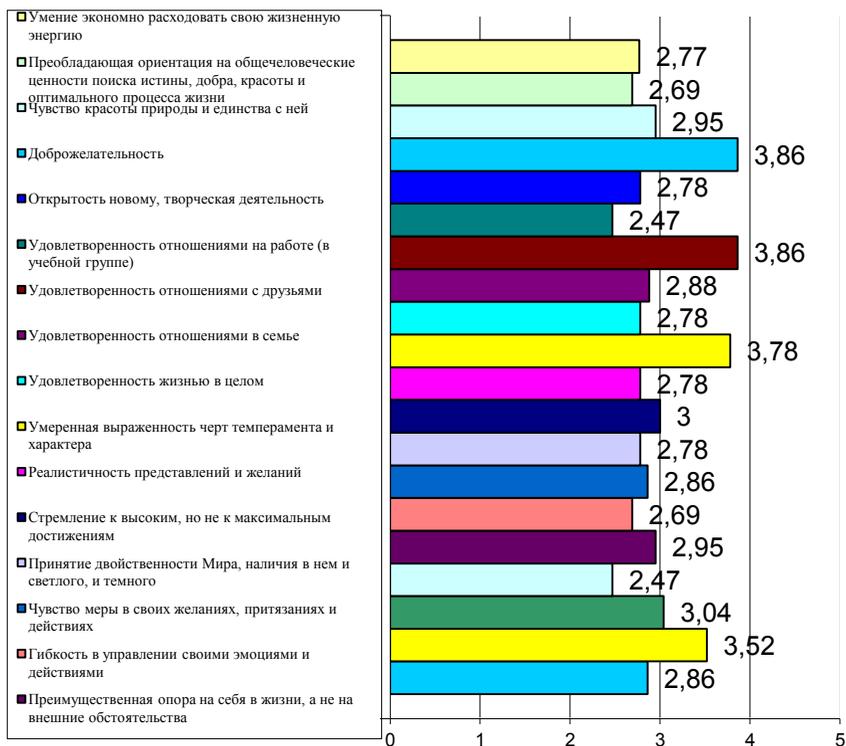


Рисунок 4 – Сводные результаты исследования по методике «Изучение оценок силы признаков идеально гармоничной личности» (О.И. Мотков)

Таким образом, данные диагностики являются основанием для подтверждения поставленной гипотезы о том, что индивидуальные особенности ребенка, проявляющиеся в низком пороге эмоциональной чувствительности, высокой агрессивности, проблемах общения со взрослыми и сверстниками, а также неудовлетворенность образовательным процессом могут стать причинами появления эмоционального дискомфорта у подростков.

## **КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ**

*Шведенко Ю.В.*

*Ставропольский государственный педагогический институт  
Российская Федерация, г. Ставрополь*

Одной из задач научного исследования является определение критериев и показателей успешности профессионального становления начинающего преподавателя.

Необходимость такой работы обуславливается теми изменениями, которые сегодня происходят в системе высшего образования. В частности, модернизация образования в России ставит перед педагогическим сообществом задачу разработки критериев оценки качества подготовки преподавателей высшей школы в целом, определения условий, обеспечивающих эффективность их профессионального становления на всех этапах профессионализации и повышения качества функционирования образовательного учреждения.

Исходя из этого, мы считаем необходимым выделить и рассмотреть в качестве критериев успешности освоения первого этапа профессионального становления в педагогической профессии, этапа профессиональной адаптации, следующие критерии: личностно-смысловой и мотивационно-деятельностный.

Первый критерий – личностно-смысловой – связан с осознанием начинающим преподавателям себя как профессионала, который призван выполнять специфические функции и роль в условиях развивающей профессиональной среды. И как показывают исследования, успешность их освоения во многом зависит от степени личностной готовности преподавателя как субъекта профессиональной деятельности к саморазвитию, начиная с первого этапа (этапа профессиональной адаптации) и продолжая целенаправленную систематическую работу в этом направлении на всех последующих этапах профессионального становления под влиянием развивающей профессиональной среды.

Исходя из этого, считаем, что к показателям этого критерия правомерно отнести и рассматривать в качестве основополагающих следующие составляющие: знание и понимание требований, функций, целей, задач, предьявляемых к личности в процессе педагогической деятельности; готовность принимать требования профессии; адекватная самооценка; потребность в самоактуализации; адаптивность; коммуникативная компетентность; моциональные состояния (тревожность, эмпатия, агрессивность).

Остановимся более подробно на выделенных составляющих.

Известно, что современное высшее образование представляет собой не только источник приобретения, сохранения и передачи накопленных знаний, но и всего духовно-нравственного, культурного наследия, высших образцов деятельности и поведения, развития интеллекта и т. д., что в общем виде предоставляет возможность каждой личности реализовать свой потенциал. Все это обусловило постановку главной цели перед системой высшего образования: подготовка конкурентоспособной личности начинающего специалиста, владеющего не только определенной суммой знаний, но и усвоившего высшие образцы поведения и деятельности как в будущей профессиональной среде, так и в социуме. Достижение поставленной цели возможно только в том случае, если эту цель и все связанные с ней задачи будет решать сильный педагогический коллектив.

Поэтому так важно, чтобы в систему высшего образования в условиях его модернизации приходили преподаватели, которые кроме высокого уровня академических знаний могли передать студентам новые, адекватные современной ситуации способы встраивания в социум, проектирования успешных стратегий жизнедеятельности и т. д. Для этого ему (преподавателю) необходимо не просто знать методы, способы, технологии обучения и воспитания студентов, но и иметь четкое представление обо всех требованиях общества и профессионального сообщества к уровню его личностной готовности выполнять предписанные функции, осознавать степень личностной ответственности за качество образовательного процесса и качество подготовки каждого специалиста.

И здесь ответственность выступает не просто новообразованием преподавателя как взрослой личности, но и показателем его личностной готовности к профессиональной самореализации, самоактуализации в профессии.

Такое представление о рассматриваемой личностной характеристике позволяет утверждать, что высокий уровень личностной ответственности преподавателя будет, с одной стороны, являться основой успешного освоения этапа профессиональной адаптации, с другой – гарантом получения более высокого уровня качества образовательного процесса.

Проблема самоактуализации имеет в психологии не очень большую историю, но достаточно быстро стала ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в современной психологии и педагогике. Исследования по данному вопросу в отечественной психологии, а именно М.И. Плугиной, В.С. Агапова и другими, доказывают существование необходимости разработки эффективного обеспечения самоактуализации личности начинающего преподавателя, так как только самоактуализирующаяся личность может не только успешно развиваться в педагогическом процессе, но и успешно обучать.

Существующие определения этого феномена показывают, что под самоактуализацией личности в первую очередь понимается стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей, потребность стать всем, чем возможно, потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала.

Самореализация, как утверждают некоторые исследователи, осуществляется благодаря активности личности, ее самостоятельности, проявляемых в перечисленных выше сферах, когда происходит осуществление индивидуальных личностных возможностей «Я» посредством собственных усилий и содействия с другими людьми.

Не менее важным показателем личностно-смыслового критерия оценки успешности освоения преподавателями вуза этапа профессиональной адаптации является адекватная самооценка.

Самооценка в психологии понимается как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самопознания и как процесс самооценивания.

Следующий показатель личностно-смыслового критерия – адаптивность. Если исходить из того, что речь идет об этапе профессиональной адаптации, то данный показатель является очень важным в оценке успешности его освоения. Феномен адаптации стал предметом научного анализа начиная с исследований Ауберта, в которых он в 1865 г. стал использовать данное понятие для обозначения изменения чувствительности при длительном воздействии адекватного раздражителя. Позже эта категория получила междисциплинарное признание и стала одной из центральных в науках о жизни.

В общем виде адаптация понимается как приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом.

И чем выше у начинающего преподавателя будет развита эта способность, тем эффективнее может происходить профессиональное становление на этапе вхождения в профессию и ее освоение. Так, в исследованиях М.И. Корчагиной в контексте анализа вопросов, связанных с личностью и деятельностью педагогов, формированием их компетенций, выделяется адаптивная компетенция. Исследователь определяет ее как набор качеств, позволяющих достигать цели в новом педагогическом коллективе, выбрать оптимальные поведенческие стратегии в тех или иных ситуациях и т. д.

Коммуникативная компетентность – один из профессионально и личностно важных показателей успешности профессионального становления начинающих преподавателей.

К основным компонентам коммуникативной компетентности преподавателей как личностного ресурса большинство исследователей относят интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью.

В основе коммуникативной компетентности лежит педагогическое общение, определяемое как организация деятельности и отношений субъектов образования, нацеленных на реализацию учебных, развивающих и воспитательных задач. Однако понятие «коммуникативная компетентность» шире, чем «педагогическое общение». Первое представляет собой многофункциональные виды человеческой деятельности в безграничной области общения профессий системы «человек – человек», тогда как педагогическое общение имеет границы, задаваемые задачами учебно-воспитательного процесса, его содержанием и возможными путями их решения.

Тем не менее развитость коммуникативной компетентности у преподавателей позволяет ему «расширить» эти задаваемые границы, сделать образовательный процесс более эффективным, а самого начинающего преподавателя – более интересным в глазах студентов и коллег.

Следует отметить, что на этапе профессиональной адаптации у преподавателей происходит не только освоение новой социальной роли, развитие профессионально значимых личностных характеристик, но и начинают формироваться автономные компетентности, среди которых, по мнению В.С. Агапова, М.И. Плугиной, коммуникативная компетентность приобретает особую роль, помогает преподавателю более успешно адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности.

Но как показывает практика, не менее важное значение для успешного освоения начального этапа профессионального становления имеет приобретение на основе коммуникативной компетентности коммуникативных умений. В ряде исследований выделяют следующие составляющие коммуникативных умений: социально-психологический, нравственно-эстетический, эстетический, технологический. И еще один показатель необходимо представить в личностно-смысловом критерии – эмоциональное состояние преподавателя высшей школы. В данном случае речь идет о состоянии эмоциональной сферы начинающего преподавателя, его способности управлять своими эмоциями, владеть навыками саморегуляции и самоконтроля.

Ряд исследований при изучении данной проблемы связывают эмоциональную устойчивость с проявлением волевых качеств личности, способностью сознательно управлять возникающими эмоциями. Ю.Н. Кулюткин считает, что нервно-психическая (или эмоциональная) устойчивость проявляется в том, насколько терпеливым и настойчивым

является начинающий педагог высшей школы при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание в стрессовых ситуациях.

Другие исследователи в изучении эмоций придерживаются мнения, что данное качество личности начинающего преподавателя определяется психофизиологическими особенностями: силой нервной системы по отношению к возбуждению и торможению, подвижностью нервных процессов, т. е. свойствами нервной системы, лежащими в основе темперамента.

Иное направление в определении понятия нервно-психической или эмоциональной устойчивости складывается в работах Л.М. Аболина, О.А. Сиротина, С.В. Субботина и др. Исследователи считают, что свойства нервной системы влияют на проявление эмоциональной устойчивости, но полностью не определяют ее. Эмоциональная устойчивость, по их мнению, являясь интегративным качеством личности, благодаря определенному сочетанию психологических особенностей личности, обеспечивает ей успешность деятельности в сложных ситуациях.

Несмотря на однозначность подходов к обсуждению понятий, общим во всех рассмотренных определениях является то, что эмоциональная устойчивость представлена как качество личности начинающего педагога, благодаря которому преподаватель способен сохранять оптимальный уровень работоспособности и успешно осуществлять деятельность в условиях эмоциональных воздействий. И если у преподавателя будут проявляться такие особенности, как отсутствие склонностей к постоянной смене эмоций, эмоциональная стабильность, проявление волевых качеств личности, то можно говорить о его нервно-психической устойчивости. И это правомерно рассматривать в качестве одного из показателей анализируемого критерия оценки успешности профессионального становления на этапе вхождения и освоения педагогической деятельности.

Вторым критерием, по которому можно судить об успешности профессионального становления начинающих преподавателей высшей школы, мы определяем мотивационно-деятельностный критерий. Это правомерно объяснить тем, что любая деятельность полимотивирована. И чем больше мотивов сопровождает процесс деятельности, тем он более эффективен и продуктивен. В качестве показателей данного критерия мы рассматриваем: осознание и принятие требований, функций, целей, задач педагогической деятельности, ее полимотивированность; готовность соотносить и дифференцировать ценности жизненные и профессиональные, выраженная ориентация на успех в процессе достижения целей и задач педагогической деятельности.

Как видно, главным показателем этого критерия следует рассматривать представленность мотивов и мотивации в педагогической деятельности (наличие социально значимых или узко-личностных мотивов, внутренней или внешней мотивации и пр.).

Мотивация определяется как вся совокупность мотивов, побуждающих к достижению цели, и является своеобразным стержнем психологии личности, создает и направляет, и характер, и способности личности, оказывая на них решающее влияние. В исследованиях В.Г. Асеева отмечается, что мотивация имеет трехзвенное строение, включающее активно действующую, потенциальную и экстремальную зоны. Их соотношение и детерминирует деятельность и поведение личности.

Известно, что в качестве мотивов могут выступать и психические процессы (по мнению большинства исследователей, такие мотивы не являются стойкими), и состояния, и свойства личности (эти мотивы являются наиболее стойким). А сами мотивы поведения и деятельности человека специфичны и изменчивы. Их развитие, становление происходит как под влиянием стихийных факторов внешней среды, так и под воздействием специально организованных установок, воспитательных воздействий. Как было сказано выше, мотивы связаны с направленностью личности, т. е. с совокупностью важнейших целей, которые ставит перед собой человек. Но также известно, что само возникновение целей обусловлено выполняемой деятельностью, ее общественной значимостью, степенью удовлетворенности человеком этой деятельностью, его статусом, перспективами роста в данной деятельности, профессиональным окружением и т. д. И если вести речь о профессиональном становлении преподавателя высшей школы, особенностях развития его личности и деятельности, то большое значение для получения успешного результата в этих процессах имеют, с одной стороны, требования сообщества и ожидания общества, с другой стороны – то, насколько сам преподаватель удовлетворен выполняемой деятельностью, может выстраивать вектор своего развития, насколько у него представлены и развиты специальные способности, академические знания, которые востребованы в этой специфической профессии, а также есть ли у него возможности для их полной реализации.

Иначе говоря, именно мотивация к выполнению всех имеющихся требований, готовность к выполнению предписанных педагогической профессией функций будет определять и отношение к ней, и успешность процесса профессионального становления на этапе вхождения и освоения этой деятельности.

При этом следует учитывать и виды мотивации к деятельности. В этом случае следует исходить из существующей концепции о внутренней и внешней мотивации. Внутренняя мотивация имеет место

в тех случаях, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей (например, узколичностных), внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

В частности, большое значение в оценке успешности профессионального становления начинающих преподавателей высшей школы имеет присутствие мотивации к самопродвижению в профессии, потребности в самореализации и самоактуализации, внешняя поддержка преподавателя, стимулирование его заинтересованности в реализации своего творческого потенциала и т. д.

В контексте мотивационно-деятельностного критерия мы выделяем и такой показатель, как готовность соотносить и дифференцировать жизненные и профессиональные ценности. Здесь, на наш взгляд, важное значение приобретает способность преподавателя воспринимать личность обучаемого как ценность, а саму педагогическую профессию – как миссию. Это может происходить в тех случаях, если к началу осуществления педагогической профессии у преподавателя сформировались социально одобряемые установки, он готов осуществлять свою деятельность на основе принципов гуманизма. Это глубоко созвучно высказываниям ведущих педагогов и психологов о социальной и нравственной обусловленности и специфике как личности преподавателя, так и его деятельности.

Если профессиональный выбор совпадает с личностной направленностью, сформированными на предшествующем этапе установками, которые определяются относительно педагогической профессии как социально одобряемые, то, как правило, уже у начинающего преподавателя будет прослеживаться выраженная ориентация на успех в процессе достижения целей и задач педагогической деятельности. И это подтверждает идею о том, что профессиональное самоопределение начинающего педагога высшей школы является основой его самоутверждения и социальной адаптации в обществе. А сам процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций и моделирование своего будущего.

Таким образом, проведенный анализ показал, что оценку успешности профессионального становления начинающих преподавателей можно

оценить посредством выделения двух групп критериев в совокупности с их показателями и возможными уровнями их сформированности.

#### Список литературы

1. Агапов, В.С. Акмеология профессионального становления преподавателей высшей школы / В.С. Агапов, М.И. Плугина. – М., 2012.

### **МАССОВАЯ ПАНИКА: ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ**

*Швецов Н.М.*

*Баскакова В.Е.*

*Швецова М.Н.*

*Межрегиональный открытый социальный институт,  
Московский государственный педагогический университет  
Российская Федерация, г. г. Йошкар-Ола, Москва*

Ослабление волевого контроля индивидов из-за ужаса, вызываемого каким-либо предметом или явлением, человеком или животным, вызывает панические действия того или иного уровня. Так, хорошо известны элементы массовой паники американского общества в отношении мнимой советской военной угрозы, когда даже министр обороны США выбросился из окна из-за панического психоза.

В период завершения американской авантюры во Вьетнаме массовой панике были охвачены чиновники и солдаты южновьетнамской армии. Чтобы попасть на корабли вертолеты США, они готовы были на все что угодно, в том числе на убийство своих конкурентов на место в вертолете или на корабле.

СМИ показывают немало примеров паники в связи с терактами в различных странах. Даже благополучная Австралия не избежала этой участи, когда экстремист из числа радикальных исламистов устроил теракт в кафе г. Сиднея в декабре 2014 г. Паника была и в советский период. Так, при дефиците товаров одному из инкассаторов в магазине через головы людей перебросили мешок с валютой. Инкассатора схватили покупатели, а, поддавшись паническим настроениям, другие инкассаторы, решив, что у товарища отнимают мешок с деньгами, открыли огонь по толпе. Это вызвало жертвы и беспорядки. Толпа стала агрессивной, способной на погромы и поджоги зданий и сооружений, а инкассаторы едва избежали самосуда толпы.

Паника на валютном рынке РФ в декабре 2014 г. вызвана в большей мере не экономическими, а духовными факторами. Слабой подготовкой высшего звена менеджеров российского государства, заикленных на количественной теории денег и забывших о воспроизводстве как основе жизнедеятельности любой нормальной страны. В.В. Путин прямо указал, что алчность наживы спекулянтов может привести к финансовым

проблемам в странах и панике на финансовых рынках. Именно это и случилось в очередной «черный вторник». Механизм паники, по высказываниям В.В. Путина, понятен. Он связан с работой крупных спекулянтов внутри страны, а также с внешним давлением на РФ со стороны крупных финансовых игроков зарубежных стран. Однобокое мышление топ-менеджеров из финансовой элиты РФ привело к тем последствиям, которые мы увидели в декабре 2014 г.

В ряде случаев паника насаждается СМИ. И это делается не случайно. Так, в условиях холодной войны нервы населения были натянуты до предела. Этим пользовались спецслужбы, передавая слухи и дезинформацию. Однажды «Голос Америки» забросил в эфир утку, что в Москве переворот, а маршал Р. Малиновский арестовал Н.С. Хрущева. В стране идет резня коммунистов – сторонников Н.С. Хрущева и т. д.

Рано утром к нам прибежали соседи, слушавшие дезинформацию. В страхе они звали моих родителей спастись в лесу. Мой отец спокойно выслушал паникеров, а потом включил на всю громкость радиоприемник. Из Москвы передавали музыку и упражнения утренней гимнастики. Паникеры успокоились и разошлись по домам. Они просили моего отца, бывшего тогда секретарем партийной организации завода, не наказывать их за слушание «Голоса Америки», который их так подвел в данном случае.

Стрессоустойчивость паникеров была нарушена существующим напряжением в обществе, которое ждало смещения Н.С. Хрущева из-за его субъективизма и пьянства, провалов в экономической политике.

Ухудшение питания рабочих во время Н.С. Хрущева тоже сыграло не последнюю роль в панике. Достаточно напомнить расстрел рабочих Новочеркасска (из-за роста цен они вышли на мирную демонстрацию).

К общепсихологическим факторам можно отнести: недостаток информации, испуг, неожиданность и удивление, неясность возможностей противодействия. Кроме сказанного, у паникеров не было лидера и ясной цели. Все они бросились к секретарю партийной организации, который быстро нейтрализовал паническую толпу, не дав панике перерасти в очередную стадию.

Чтобы в войсках не было паники при чрезвычайных обстоятельствах, в 2014 г. проводились внезапные проверки и передислокации войск на значительные расстояния. Такие проверки были и раньше. Не всегда они проходили без жертв и происшествий. Так, в одной из частей вышел приказ о быстрой передислокации. Кто-то пустил слух о начале войны. Панике поддались офицеры, которые пытались вывести семью. Секретарь комсомольской организации этой части из-за паники прыгнул со второго этажа с сейфом комсомольских документов и получил серьезную травму, после чего был демобилизован по состоянию здоровья. Были наказаны и офицеры, побежавшие к семьям. Таким образом, механизм развития

паники был связан с непроверенным слухом, который распустили радисты ради забавы. Все они получили по заслугам в соответствии с законодательством.

В одной статье сложно дать подробный анализ механизма и факторов, влияющих на создание паники индивидов, образующих толпу. По мере дальнейших исследований можно будет подготовить более солидные публикации.

#### Список литературы

1. Швецов, Н.М. Психология масс и электоральная культура / Н.М. Швецов, С.Е. Блинова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции 25-27 декабря 2013 года: в 2 ч. / под общ. ред. проф. Л.М. Попова, проф. Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2014. – Ч.2. – С. 340-350.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

*Шиловская Е.Н.*

*Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины  
Украина, г. Киев*

Особенность ребенка младшего школьного возраста заключается в том, что он еще мало осознает свои переживания и далеко не всегда способен понять причины, которые их вызывают. На трудности, которые возникают у ребенка в школе, в большинстве случаев он отвечает эмоциональными реакциями: гневом, страхом, обидой, а иногда замкнутостью и отстраненностью. Таким образом, уже в младшем школьном возрасте появляются определенные механизмы защиты от травмирующих событий жизненного опыта, которые не позволяют осознать свою жизнь как положительную, целостную. Именно поэтому с детьми необходимо проводить психопрофилактическую работу, которая направлена на открытие возможностей принять собственную личность и сформировать положительное отношение к собственной жизни.

Чтобы создать условия для полноценного гармоничного развития личности ребенка, в школе необходима целенаправленная работа не только психолога, но и всего педагогического коллектива. Поэтому мы предлагаем и активно используем на практике систематическое исследование развития ребенка, которое проводится дважды в год как учителем класса, так и психологом. Цель данной работы заключается в выявлении уровня развития ребенка, его актуальных и потенциальных возможностей. Проведение систематического психолого-педагогического

исследования позволяет проследить не только динамику развития ребенка на протяжении обучения, но и ответить на вопрос о том, благоприятна ли школьная среда для образования и развития, может ли ребенок сейчас развиваться в школе и если нет, то в чем состоят причины его неуспеваемости. Для обобщения результатов исследования, а также с целью знакомства с ними родителей ребенка учитель класса и психолог ведут «Психолого-педагогический табель ученика». Данный табель не предполагает контроль успешности или успеваемости ребенка в учебном процессе. Он является отображением психического и личностного развития ребенка. В частности, фиксируется динамика в развитии психических процессов мышления, памяти, внимания, интеллекта, самооценки, уровня притязаний, развития навыков общения со сверстниками и взрослыми, умения организовать и планировать свою деятельность, развитии личностных качеств ученика и т. д. Заметим, для нас важны не сами диагностические данные. С нашей точки зрения, они являются важной основой педагогической и психологической деятельности, которая направлена на усовершенствование учебно-воспитательного процесса, его индивидуализацию, поскольку именно знание особенностей развития ребенка, его актуальных возможностей помогает создать оптимальные условия для дальнейшего развития личности и успешного усвоения знаний.

Предлагаем систему работы школьного психолога, направленную на создание условий, которые способствовали бы формированию у ребенка положительного отношения к своему опыту, созданию оптимальных психологических условий для обучения и личностного развития. Направления работы с детьми: психодиагностическая, развивающая, коррекционная, воспитательная.

Психодиагностическая работа предусматривает систематическое исследование психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его развития в процессе школьного обучения. Исследование начинается еще до поступления ребенка в школу, что позволяет создать оптимальные условия для дальнейшего продолжения учебы: выявить возможные осложнения в учебе будущих первоклассников и своевременно их предупредить, укомплектовать классы согласно индивидуальным особенностям ребенка и учителя, обратить внимание учителя на особенности детей шестилетнего возраста и т. д. Ежегодное исследование уровня развития ребенка с занесением результатов в «Психолого-педагогический табель ученика». По результатам исследования разрабатываются рекомендации родителям и учителям с целью преодоления трудностей, возникающих у ребенка в процессе обучения в школе.

Психологическое направление воспитательной работы реализуется: при проведении курса «Бесконфликтное существования»; при выпуске

школьной газеты в разделах «Школа совершенства», странички детского творчества и т. д.

Развивающая работа направлена на создания специальных условий с целью оказания психологической помощи детям, которые имеют проблемы в психологическом развитии и обучении. С целью решения этой задачи в школе целесообразно проводить занятия по развитию личности и развитию психических процессов с элементами психокоррекции. Система занятий по развитию личности направлена на самопознание и самораскрытие ребенка путем порождения историй, в которых постепенно раскрываются психологические особенности ребенка, особенности его взаимодействия с окружающими, отношение к собственной жизни. В ходе проведения занятий применяется техника рассказывания историй. Использование данной техники обосновано тем, что, как утверждает Кристина Бремс, дети используют истории, чтобы выразить и усовершенствовать свои чувства, чтобы транслировать информацию о себе. Процесс порождения ребенком историй обеспечивает достижение следующих целей: выражение чувств, потребностей, конфликтов и обеспечение возможности ими руководить; нахождение альтернативных решений проблемы; осознанное, свободное от переживания состояния тревоги самораскрытие; символическое решение конфликтов и преодоление препятствий; развитие и укрепление самоуважения; облегчение процесса социализации.

Благодаря детским историям психолог может получить информацию о проблемах и страхах детей, о динамике их развития, особенностях отношений в семье и т. д. Нарративные истории открывают путь к свободному выражению эмоций, потребностей, конфликтов и убеждений, а именно такое самораскрытие создает условия для саморазвития ребенка.

Вторым важным моментом работы психологической службы является постоянное взаимодействие с педагогическим коллективом, которое направлено на создание условий для эффективного взаимодействия учителя и ученика, учителя и родителей. Среди направлений работы мы используем: тренинговую работу, выступления на семинарах, педагогических советах, методических объединениях; индивидуальные консультации для учителей; подбор системы игр, направленных на развитие личности, развитие умения общаться в новом коллективе, которые используются воспитателями и учителями во внеурочное время; подбор методического материала для учителей на разную тематику, в зависимости от вопросов и возникающих проблем.

Не менее важным фактором создания оптимальных условий для полноценного развития ребенка является работа с родителями и семьей ученика в целом. Семья является тем социальным институтом, где ребенок получает первый жизненный опыт, учится вести себя

в разных жизненных ситуациях. Однако семья может быть как положительным, так и отрицательным фактором воспитания.

Результаты нашего многолетнего исследования, направленного на выявление влияния семьи на особенности осознания ребенком собственного опыта, позволили сделать следующие выводы:

– особенности восприятия своей личности детьми и родителями во многом совпадают: у родителей, которые положительно воспринимают свой жизненный опыт, дети положительно также воспринимают свой опыт, они более уверены в успехе при выполнении определенных задач, имеют адекватную (или высокую) самооценку, низкий уровень личностной тревожности;

– неприятие своей личности родителями, стремление вытеснить травмирующие события своей жизни могут быть одной из причин проявления у детей высокого уровня тревожности, неуверенности в себе, мотивации «ухода от неудачи»;

– «концепция жизни» ребенка, его положительное или отрицательное отношение к происходящим событиям во многом определяется «концепцией жизни» его родителей. Именно поэтому важным направлением работы психолога является работа с родителями.

Направления работы с родителями: проведение лекториев для родителей, выступления на родительских собраниях, страница для родителей в школьной газете, индивидуальные консультации и тренинговые занятия.

И напоследок заметим, что многолетний опыт работы показывает, что только слаженная работа всего педагогического коллектива и взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса позволяет создать оптимальные условия для всестороннего развития творческой личности ребенка.

## **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

***Шлыков М.В.***

*Военно-морская академия имени Адмирала Флота  
Советского Союза Н.Г. Кузнецова  
Российская Федерация, г. Санкт-Петербург*

Профессиональная (трудовая) деятельность занимает одно из важных мест в жизни человека. Она является не только средством, обеспечивающим существование и жизнедеятельность, но и способом познания и преобразования окружающего мира, условием развития личности, целью, потребностью и смыслом жизни [4]. Современный этап развития цивилизации характеризуется интенсификацией всех сфер и

форм нашей жизни, увеличением сложности, ответственности и опасности многих видов труда, появлением новых профессий и возрастанием профессиональных требований к человеку. Это, в свою очередь, влечет за собой постоянный рост социальной значимости этой области исследований.

Несмотря на обилие научных работ и повышенный интерес к психологическому изучению профессий, до сих пор нет единого подхода к толкованию этого понятия. На наш взгляд, многообразие трактовок термина «профессия» связано с его многогранностью, что не дает возможности раскрыть данную категорию одним определением.

Понятие «профессия» (от лат. «professio» – объявляю своим делом), трактуется как род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования [9].

Еще одно определение дает В.В. Пчелинова: «Профессия – это множество родственных специальностей, где критериями родства специальностей выступает сходство классификационных признаков» [12, с. 50].

Наиболее полное и универсальное определение этого понятия, по нашему мнению, дал С.М. Богословский: «Профессия – это деятельность, и деятельность такая, посредством которой данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию, и признается за профессию личным самосознанием данного лица» [8, с. 161].

Помимо понятия «профессия» важно учитывать и другие близкие психологии профессиональной деятельности термины. Более конкретная область приложения сил обозначается понятием «специальность», под которой понимается «...необходимая в обществе, исторически сложившаяся, фиксированная, ограниченная (классификационно-разделенная законодателем) область приложения духовных и физических сил, дающая взамен возможности развития и существования» [12, с. 49-50].

Еще более узким понятием является «должность» или «трудовой пост», что предполагает работу в конкретном учреждении и выполнение конкретных функций. Следует отметить, что должность может предполагать выполнение одним человеком работ по двум или более специальностям [3].

Психологическое изучение профессии призвано обеспечивать информационное, диагностическое, прогностическое и методическое решение вопросов подготовки к выбору профессии, профессионального самоопределения, формирования профессионального мастерства, социально-психологической адаптации, рационального распределения и управления кадрами, рациональной организации труда и управления трудовыми процессами [5, 6]. Наиболее распространенным научно-

практическим подходом к изучению профессиональной деятельности является профессиография.

В отечественной литературе термин «профессиография» (от лат. «*professio*» – специальность, род занятий и «*grapho*» – пишу) был предложен И.Н. Шпильрейном [15]. Предпосылкой появления данного термина являются работы немецкого психолога и основателя дифференциальной психологии В. Штерна, датированные началом XX века. По его мнению: «Психография – это метод исследования индивидуальности, который исходит из многообразия признаков, имеющих у индивида, и упорядочивает их преимущественно по психологическим основаниям» [16, с. 211].

Сегодня, в широком смысле, профессиография определяется как изучение и описание социально-экономических, производственно-технических, санитарно-гигиенических, психологических и других особенностей профессии [2]. Из этого определения следует, что особенности профессий изучаются не только психологами, но и экономистам, социологами, медиками, инженерно-техническими специалистами, педагогами.

Результатом профессиографического исследования является создание профессиограмм – документов, в которых дано комплексное, систематическое описание объективных характеристик профессии, а также ее требований к индивидуально-психологическим особенностям человека. В самом общем виде профессиограмма на сегодняшний день определяется как «описательно-технологическая характеристика различных видов профессиональной деятельности, сделанная по определенной схеме и для решения определенных задач» [11, с. 17]. Центральной составляющей профессиограммы является психограмма, понимаемая «как выделение и описание качеств человека, необходимых для успешного выполнения данной трудовой деятельности, которые в психологии профессиональной деятельности принято называть профессионально важными качествами (ПВК)» [1, с. 47].

Теоретико-методологической основой профессиографических исследований являются разработки российской и зарубежной психологии деятельности и личности – субъекта труда.

Б.Ф. Ломов рассматривает деятельность как «систему психологических составляющих» [10]. В своих выводах автор исходит из критического анализа теории деятельности А.Н. Леонтьева, интегрируя деятельностно-процессуальный подход С.Л. Рубинштейна и теорию функциональных систем П.К. Анохина. Именно с опорой на теорию функциональных систем, по мнению В.А. Толочек, развивались представления о строении профессиональной деятельности отечественных ученых в последней четверти XX века [13].

Заслуживает внимания подход к данной проблеме, предложенный В.Д. Шадриковым [14]. По мнению автора, деятельность выступает в единстве трех аспектов: предметно-действенного, физиологического (как функция человеческого организма), психологического (как достижение сознательно поставленной цели, сопряженное с проявлением всех психических функций, морально-волевой сферы личности, интеллекта). Основными функциональными блоками психологической системы деятельности являются: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решений, подсистема деятельности-важных качеств. Выделяемые блоки теснейшим образом взаимосвязаны, включены друг в друга и пронизывают всю деятельность человека.

Начало 90-х годов XX века ознаменовано активизацией интереса к разработке идей субъектного подхода в отечественной психологии (К.А. Абульханова-Славская, 1991; А.Г. Асмолов, 1990; В.А. Бодров, 1991; Б.С. Братусь, 1997; В.К. Вилюнас, 1990; В.А. Климов, 1996 и др.). Е.А. Климов, характеризуя труд человека как «функциональную систему» [12], а человека как субъекта труда, в это время начинает разрабатывать субъективно-деятельностный подход к психологическому изучению профессиональной деятельности, основываясь на идеях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и Б.Г. Ананьева. Концепция субъектного подхода Е.А. Климова, по мнению Е.М. Ивановой, обеспечила, с одной стороны, познание скрытых, «незримых», сугубо индивидуальных динамичных процессов психики, актуализируемых человеком в трудовой деятельности, а с другой стороны, позволяла познать особенности формирования тех когнитивных, личностных и эмоционально-волевых регуляторов, которые обеспечивают адекватную реализацию субъекта труда в деятельности [5]. Именно эта концепция расширила сферу психологического анализа труда от деятельностной до субъектно-деятельностной, а также актуализировала проблему создания условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъекта трудового процесса.

Таким образом, анализ теоретико-методологических подходов к изучению профессиональной деятельности позволяет сделать вывод о необходимости системного характера ее исследования с опорой на субъектно-личностный подход. Практическим результатом профессиографии является создание профессиограммы, в которой одно из центральных мест занимает психограмма, где представлено описание психологических характеристик и профессионально важных психологических качеств специалиста, влияющих на эффективность его профессиональной деятельности и успешность освоения профессии.

### Список литературы

1. Григорьева, М.В. Психология труда: конспект лекций / М.В. Григорьева. – М.: Высшее образование, 2006.
2. Душков, Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – М.: Академический проект, 2005.
3. Егоршин, А.П. Управление персоналом / А.П. Егоршин. – Н. Новгород: НИМБ, 1999.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 4-е изд., перереб., доп. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2006.
5. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
6. Иванова, Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности: учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных ун-тов / Е.М. Иванова. – М.: МГУ, 1992.
7. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.
8. Климов, Е.А. История психологии труда в России / Е.А. Климов, О.Г. Носкова. – М.: МГУ, 1992.
9. Крысина, Л.П. Толковый словарь иностранных слов / Л.П. Крысина. – М.: Русский язык, 1998.
10. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.
11. Пряжников, Н.С. Психология труда / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжников. – М.: Академия, 2009.
12. Пчелинова, В.В. Формирование представлений о мире профессий в профконсультировании: дис. ... канд. психол. наук / В.В. Пчелинова. – М., 2011.
13. Толочек, В.А. Современная психология труда: учебное пособие / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2005.
14. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982.
15. Шпильрейн, И.Н. О методах психологии профессий в послевоенный период // Гигиена труда. – 1924. – №5. – С. 48-64.
16. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн. – М.: Наука, 1998.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В СФЕРЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ**

*Шматкова И.В.*

*Брестский государственный университет*

*имени А.С. Пушкина*

*Республика Беларусь, г. Брест*

Проектный метод сегодня все больше привлекает внимание педагогов, хотя принципиально новым его назвать нельзя. Он возник в США еще в 20-е годы XX века. Привлекательность данного метода не случайна. Его умелое использование таит в себе множество ресурсов, важных для успешного обучения. Проектный метод обычно трактуется как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, а с другой – интеграцию знаний и умений из различных областей науки, техники, искусства. В основе данного метода, по мнению М.В. Щегленко, «лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [1].

В нашей работе проектный метод используется в ходе преподавания спецкурса «Психологическая помощь детям» студентам 5-го курса, обучающимся по специальности «Практическая психология». Предлагаемые для создания студентам проекты являются практико-ориентированными и посвящены психологической помощи детям, имеющим те или иные психологические проблемы. Темы проектов студенты выбирают самостоятельно из предложенного перечня, ознакомившись с предварительно разработанными требованиями к проекту.

Создаваемый проект включает в себя две основные части: теоретическую и практическую. Работа над теоретической частью предполагает поиск и анализ информации о проблеме, представленной в литературе и интернет-источниках. Итогом данной работы является описание проблемы, результатов ее исследований, феноменологии и этимологии проблемы.

Практическая часть проекта представляет собой программу психологической помощи, которая разрабатывается для конкретного ребенка с психологической проблемой, описываемой в проекте; или (при отсутствии реальной ситуации) для ребенка, проблема которого

описана в литературных источниках. При описании проблемы обязательно указывается пол, возраст ребенка, его семейная ситуация, посещает ли он детский сад, школу и т. д. Содержание программы включает в себя:

- 1) описание ситуации;
- 2) цель, задачи работы психолога;
- 3) диагностические материалы для использования психологом;
- 4) используемые виды психокоррекции и психотерапии, методы и методики;
- 5) конспекты отдельных занятий с ребенком (тренинговые, консультативные, психокоррекционные, сказкотерапия, игротерапия, арттерапия и др.);
- 6) рекомендации для родителей и педагогов;
- 7) материалы для занятий с ребенком;
- 8) список литературы по проблеме.

Работа над практической частью предполагает анализ студентами различного диагностического, психокоррекционного и психотерапевтического инструментария, способствует развитию умения использовать теоретические знания для решения практических задач, умения подбирать средства и методы психологической помощи, адекватные поставленным задачам и условиям конкретной ситуации.

Важной частью работы над проектами является его презентация, в ходе которой студенты имеют возможность выступить в роли экспертов по проблеме, отвечая на вопросы слушателей, получить обратную связь о созданном ими продукте, а также учатся аргументировать свою точку зрения. Все это способствует развитию у них рефлексии результатов собственной поисковой деятельности, поскольку в ходе обсуждения они получают возможность обнаружить «белые пятна» в своих знаниях по проблеме, увидеть пути улучшения проекта.

Возможность использования проектов в будущей профессиональной деятельности студентов способствует созданию и поддержанию у них адекватной мотивации, что, как известно, является одной из самых сложных задач педагогической деятельности. В данном случае воздействие на мотивацию учащихся обеспечивается за счет их включения в самостоятельную поисковую деятельность, направленную на решение конкретной практической проблемы, возможность побыть в роли эксперта при представлении собственной программы и обсуждении представленной в ней проблемы с другими студентами.

Таким образом, наш опыт использования проектного метода при подготовке будущих практических психологов подтверждает его эффективность, которая во многом связана с его ценными дидактическими ресурсами: интеграция имеющихся знаний по разным дисциплинам, стимуляция творческой и поисково-исследовательской

активности учащихся, обеспечение условий для развития критического мышления и активной познавательной позиции.

#### Список литературы

1. Щегленко, М.В. Проектные методы обучения [Электронный ресурс] / М.В. Щегленко. – URL: <http://scheglenko.school04.smoladmin.ru/index.php/dlya-druzej-kolleg/10-proektnye-metody-obucheniya> (дата обращения: 16.12.2013).

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПЕДАГОГОВ, УЧАЩИХСЯ И РОДИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ)**

*Шмиткова С.М.*

*Большекарамасская средняя общеобразовательная школа  
Российская Федерация, Республика Марий Эл, д. Чодраял*

Первая задача школы – отражать жизнь деревни. Каждая из школ должна иметь свою собственную школу, применяющуюся к оттенкам, в которых разнообразятся условия деревенской жизни. Надо искать форму школы из жизни. Надо изучать социальную среду семей, создавать планы обследования клиентов школы. Какую форму должна принять школа, чтобы сделаться центром социальной жизни?» [3].

В федерально-региональной программе «Развитие системы образования на селе» отмечаются задачи, которые сегодня решаются в системе образования села: разработка комплексного нормативно-правового и организационно-управленческого, учебно-методического обеспечения развития системы на селе, сельской школы как особого социокультурного явления общественной жизни и части единого образовательного пространства. Во многих школах появились такие специалисты, как психологи, логопеды, о наличии которых школа мечтала много лет [6].

В российской деревне сельская школа остается чуть ли не единственным очагом культуры, а педагог – ее носителем, представителем интеллигенции. В такой ситуации педагогам психологически трудно. Психологическое сопровождение личности в сельской школе – один из важнейших этапов психологического развития в период учительства или же школьного детства. Обучение в школе – переломный момент в жизни ребенка, а также семьи. Переход к новому образу жизни, к новым условиям деятельности, новому положению в обществе, новым отношениям со взрослыми и сверстниками – всему этому ребенок учится в семье, а педагоги и психологи сопровождают ребенка. Сопровождение детей в образовательном процессе занимает одно из важных мест в психологической науке. Психолого-педагогическое сопровождение заключается не только в психологической

позиции, но и педагогической, реализуемой на основе взаимодействия и сотрудничества всех субъектов образовательного процесса: педагогов, психолога, администрации школы, родителей или же законных представителей. Профессиональное самоопределение обучающихся осуществляется на основе психолого-педагогических рекомендаций. В результате деликатной помощи психолога и педагогов обучающийся учится соразмерять свои индивидуальные интересы, возможности и способности (хочу, могу, надо). Обучающийся выстраивает при помощи педагогов и психолога свою образовательную траекторию, исходя из своих интересов и соизмеряя свои силы с теми потребностями рынка труда, которое предъявляет общество.

В сельских школах психологическое просвещение и информирование родителей проводится в форме выступлений на родительских собраниях и подготовке рекомендаций, памяток, буклетов, также на праздничных концертах, подготовленных силами педагогов и школьников. Консультативная деятельность – это одно из направлений психологической помощи обучающимся, родителям и педагогам, испытывающим трудности в повседневной жизни, а может быть, ставящим перед собой цель – самосовершенствование. Психологическое консультирование – это процесс коммуникативный, в первую очередь для обеспечения субъекта образовательного пространства необходимой психологической информацией, что позволяет создать условия для его адекватной социально-психологической адаптации [12].

Реструктуризация сети сельских образовательных учреждений затронула, как видим, не только организационные, но и многие другие аспекты образования. Педагогический итог реструктуризации – совершенствование организационной деятельности школ, дошкольных учреждений дополнительного образования, повышение качества обучения и воспитания сельской детворы [4].

Проблему развития сельской школы нельзя рассматривать с точки зрения простого подтягивания ее до уровня городской, т. е. видеть в сельской школе лишь не вполне развитую городскую. Надо учитывать, что в будущем сельская школа способна положительно влиять на городскую. В перспективе следует видеть новый тип школы, которая интегрирует преимущества и городской, и сельской. Только учитывая развитие целого – народного образования в стране, – можно строить частные гипотезы развития сельской школы.

Отсюда следует вывод, что в прогнозах и программах развития сельской школы (как и всего народного образования) следует ориентироваться не столько на существующее положение вещей, сколько на будущие возможности и потребности общества.

Итак, сельская школа – не вчерашний день народного образования, но в известном смысле – его завтрашний день.

### Список литературы

1. Беляев, В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого / В.И. Беляев. – М.: МНЭПУ, 1999. – 224 с.
2. Высоцкая, Н.В. Подростки 21 века. Психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях / Н.В. Высоцкая. – М.: Вако, 2006.
3. Демина, И. Школа закрывается – деревня умирает? / И. Демина // Учительская газета. – 2005. – 31 мая (№22). – С. 4.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя – М.: Логос, 1999. – 237 с.
5. Кравцова, Е.Е. Диагностика уровня развития познавательных процессов и эффективности его обучения / Е.Е. Кравцова // Школьный психолог: Приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – №35 (16-22 сентября). – С. 8-22.
6. Лебединцев, В. Модернизация сельской малокомплектной школы: не классно-урочная модель / В. Лебединцев // Народное образование. – 2005. – №1. – С. 103-107.
7. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 3 / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – 430 с.
8. Немов, Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.
9. Образ жизни семьи сельского школьника на рубеже веков (часть 4). – М.: АСОПиР, 2002; Идеалы, политическая активность и досуг родителей сельского школьника (часть 5). – М.: АСОПиР, 2002. – 173 с.
10. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – 2-е изд., дораб. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 265 с.
11. Поляков, В.М. Развитие высших психических процессов в городской и сельской популяциях детей / В.М. Поляков // Культурно-историческая психология. – 2008. – №1. – С. 9-16.
12. Рогов, Е.М. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.М. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
13. Скрипова, Н.Е. О реструктуризации сельских школ / Н.Е. Скрипова // Народное образование. – 2003. – №1. – С. 84-91.
14. Суворова, Г. Как избежать негативных последствий реструктуризации сети сельских школ / Г. Суворова // Народное образование. – 2004. – №2. – С. 85-90.

## **ЗАВИСИМОСТЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Шпилева И.Е.*

*Филиал Кубанского государственного университета  
в г. Славянске-на-Кубани  
Российская Федерация, г. Славянск-на-Кубани*

Современное общество заинтересованно в людях, которые могут гармонично развиваться в социуме, так как для его полноценного функционирования нужны креативные личности, умеющие выходить из

проблемных ситуаций, используя совершенно новые нестандартные подходы. К таким решениям может прийти человек с высоким уровнем интеллектуальных и творческих способностей.

Понятие «творчество» определяется как деятельность человека, в процессе которой создаются новые материальные и духовные ценности, обладающие новизной и общественной значимостью, то есть результатом творчества является что-то новое, не существовавшее до этого момента.

По нашему мнению, творческие способности – это способности генерировать необычные и новаторские идеи.

Совокупность познавательных процессов человека определяет его интеллект. Интеллектом можно назвать способность человека разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами, то есть способность легко адаптироваться к окружающей среде. Первоначально термин «интеллект» относился исключительно к рациональным мыслительным функциям человеческой психики, сегодня это рядовое определение, охватывающее познавательные процессы в целом [1]. А.Д. Столяренко писал, что «интеллект – способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности при овладении новым кругом жизненных задач» [6]. В.Н. Дружинин определял интеллект как «общую успешность адаптации человека (и животных) к новым ситуациям посредством решения задачи во внутреннем плане действия (в уме) при доминирующей роли сознания над бессознательным» [3].

В психологии существует несколько точек зрения на взаимосвязь интеллектуальных и творческих способностей.

Пожалуй, самым первым в науке творчество и интеллект противопоставил Дж. Гилфорд. Он опирался на свою собственную теорию двух видов мышления: конвергентного и дивергентного. Конвергентное мышление (сходящееся мышление) направлено на анализ всех имеющихся способов решения задачи, с тем, чтобы выбрать из них единственно верный. Конвергентное мышление лежит в основе интеллекта. Дивергентное мышление – это мышление, «идущее одновременно во многих направлениях», оно направлено на то, чтобы породить множество различных вариантов решения задачи. Дивергентное мышление лежит в основе творчества [1]. Другие исследователи (Р. Стенберг, Д. Векслер, Л. Термен и др.) рассматривают интеллект и творчество как единую человеческую способность высшего плана. В.Н. Дружинин говорит о том, что это не просто единая способность, а что творчество является производным интеллекта. Высокий интеллект – высокие творческие способности. Низкий интеллект – никакого творчества невозможно [3]. Ганс Айзенк считает, что нет никакой необходимости выделять творчество как особую способность. Способность к любому виду творчества (научному, художественному)

обеспечивается, прежде всего, высокими значениями общего интеллекта.

В психолого-педагогическом словаре под редакцией П.И. Пидкасистого термин «способности» раскрывается как «индивидуальные особенности человека, от которых зависит успешность выполнения определенных видов деятельности» [5]. По мнению Р.С. Немова, «способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике» [4]. А.Д. Столяренко же рассматривает способности как «индивидуально психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения, то есть характеристики личности, выражающие меру освоения некоторой совокупности деятельностей» [6]. Способности не даны от природы в готовом виде, однако большое значение для их развития имеют задатки. Способности часто проявляются в устойчивых интересах и склонностях.

В исследованиях, проведенных сотрудниками лаборатории психологии способностей ИП РАН, выявлена парадоксальная зависимость: высококреативные личности хуже решают задачи на репродуктивное мышление (к ним относятся практически все тесты интеллекта), чем все прочие испытуемые.

Поскольку креативность противоположна интеллекту как способности к универсальной адаптации именно по этому критерию (творчество антиадаптивно!), то на практике возникает эффект неспособности креативов решать простые интеллектуальные задачи.

Наиболее глубокое исследование, касающееся отношений креативности и интеллекта, провела Е.Л. Григоренко [4]. Ей удалось выявить, что количество гипотез, порождаемых индивидом при решении комплексной мыслительной задачи, коррелирует с креативностью по методике Е.П. Торренса, а правильность решения положительно коррелирует с уровнем общего интеллекта по Д. Векслеру.

Следовательно, креативность и общий интеллект являются способностями, определяющими процесс решения мыслительной задачи, но играющими разную роль на различных его этапах.

Целью нашего исследования является определение уровня развития творческих способностей и их влияния на интеллект у старших дошкольников (5-6 лет) на базе центра развития ребенка «Умка» при Славянском-на-Кубани государственном педагогическом институте.

Объект исследования: процесс и результат развития интеллектуальных и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: условия развития интеллектуальных и творческих способностей старших дошкольников.

Гипотеза исследования: мы предположили, что если уровень развития творческих способностей достаточно высокий, это влияет на повышение уровня интеллектуального развития.

Нами было проведено исследование на базе центра развития ребенка «Умка» при Славянском-на-Кубани государственном педагогическом институте. В исследовании приняли участие учащиеся старшей вечерней группы в возрасте от 5 до 6 лет в количестве 15 человек. В качестве методов исследования были использованы следующие методики: методика Е.П. Торранса (субтест), дающая возможность определить уровень креативности ребенка; методика «Узнай фигуры», позволяющая выявить уровень интеллектуального развития.

Методика «Узнай фигуры» позволяет нам определить уровень интеллектуального развития ребенка. Эта методика – на узнавание. Данный вид памяти появляется и развивается у детей в онтогенезе одним из первых. От развитости этого вида существенно зависит становление других видов памяти, в том числе запоминания, сохранения и воспроизведения. Методика имеет пять уровней развития интеллекта, для более качественного анализа данных нами было выделено три основных уровня.

Субтест Е.П. Торранса дает возможность выявить уровень творческих способностей ребенка во взаимосвязи с интеллектуальными способностями.

Данные, полученные при использовании указанных методов, позволили провести анализ зависимости уровня интеллекта от уровня творческих способностей.

При помощи методики Е.П. Торранса было выявлено, что у 12 (79%) учащихся центра развития ребенка «Умка» творческие способности развиты на среднем уровне, 2 (14%) ребенка имеют высокий уровень креативности, а низкий уровень творческих способностей выявлен у 1 (7%) испытуемого.

Методика измерения интеллекта «Узнай фигуры» показала, что у 10 (66%) человек средний уровень интеллектуального развития, 4 (27%) ребенка имеют низкий уровень развитости интеллекта, и только 1 (7%) учащийся имеет высокий уровень развития интеллектуальных способностей.

Общий анализ способностей показал, что у 7 (47%) детей уровень интеллектуальных и творческих способностей совпадает и достигает среднего; 4 (27%) ребенка имеют средний уровень развития творческих способностей, но низко развитый интеллект; у 2 (14%) испытуемых средний уровень интеллектуального развития и высокий уровень креативности; 1 (7%) ребенок имеет высоко развитый интеллект, но творческие способности развиты на среднем уровне; еще у 1 (7%)

учащегося уровень креативности является низким, а интеллектуальные способности достигают среднего уровня.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что во время проведенного исследования не было выявлено непосредственной связи между развитием творческих способностей и уровнем интеллектуального развития.

#### Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. А. Ребера. – М., 2003. – Т. 1.
2. Гилфорд, И.П. Структура интеллекта / И.П. Гилфорд. – М., 1999.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб., 2008.
4. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1 / Р.С. Немов. – М., 2003.
5. Психолого-педагогический словарь / под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д, 1998.
6. Столяренко, А.Д. Основы психологии / А.Д. Столяренко. – Ростов н/Д; М., 2004.

### **ОСОБЕННОСТИ ВЕГЕТАТИВНОГО ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ СЕССИИ**

*Шугалевич Я.С.*

*Барановичский государственный университет  
Республика Беларусь, г. Барановичи*

Учебный стресс занимает одну из лидирующих позиций среди причин, которые способны спровоцировать психическое напряжение в большей степени у студентов высшей школы. Так как это состояние перегрузки нервной системы, в результате происходит нарушение регуляторных процессов [2, с. 166]. Очень часто учебная деятельность и сдача сессии становятся психотравмирующим фактором, который учитывается даже в клинической психиатрии при определении характера психогении и классификации неврозов [4, с. 147]. Последние научные исследования убедительно доказывают, что стресс, вызванный сдачей экзаменов, оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую, дыхательную и иммунную системы студентов [1, с. 90], поскольку стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование [3, с. 6]. Следовательно, в этот период очень важно вовремя увидеть проявления учебного стресса и правильно организовать систему поддержки студентов. В связи с этим встает необходимость практического изучения данного феномена.

Проведенное нами исследование позволило установить особенности вегетативного проявления стресса студентов во время сдачи сессии. Исследование проходило на базе Барановичского государственного

университета в декабре–январе 2013/2014 учебного года среди студентов 1–5-х курсов специальностей «Практическая психология», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», «Белорусский язык и литература», «Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика», «Начальное образование. Физическая культура», «Информационные системы и технологии», «Английский язык. Немецкий язык», «Обслуживающий труд и изобразительное искусство». Общая выборка испытуемых составила 50 человек (юноши и девушки) в возрасте 17–22 лет. В качестве диагностического инструментария была использована методика «Вегетативные проявления стресса» Ю.В. Щербатых [4, с. 148-149].

Так, позитивным моментом нашего исследования является то, что большинство девушек (56%) и юношей (44%) нормально реагируют на стресс в период сдачи сессии.

Далее нами было установлено, что организм 4% девушек и 8% юношей сталкивается с некоторыми негативными факторами среды и старается приспособиться к нему, что соответствует первой фазе стресса (стадия тревоги). На данной стадии организм студентов задействует все имеющиеся защитные ресурсы. Такое состояние является нормальным и свойственно многим людям перед экзаменом. Но следует помнить, что сильное, чрезмерное волнение чревато «перегоранием», которое можно определить как преждевременное истощение и нехватку ресурсов для дальнейшего противостояния стрессу. Однако и спокойствие во время сдачи экзаменов и зачетов также не пойдет на пользу человеку, так как оно не даст мобилизоваться организму в той степени, которая достаточна для преодоления проблемной ситуации.

Адаптироваться к новым условиям и ситуациям пытаются 12% девушек и 32% юношей – это соответствует второй фазе стресса (стадия адаптации). Данная стадия имеет место, когда организм отреагировал на тревогу, мобилизовался и готов преодолевать возникшие трудности.

Настораживает и тот факт, что постоянное пребывание в стрессовом состоянии и длительное сопротивление стрессу приводят к тому, что постепенно резервы организма человека подходят к концу. Так, у 24% девушек и у 16% юношей отмечено более или менее выраженное падение общего тонуса и ослабленность нервной системы организма, что соответствует третьей фазе стресса (стадия истощения). Эта стадия является переходной к развитию болезненных процессов. Это особенно вероятно, если стресс-фактор продолжает влиять. Возможно формирование соматической патологии.

Следует отметить, что в период сдачи экзаменационной сессии у юношей присутствуют следующие симптомы вегетативной нервной системы: учащенное сердцебиение, напряжение мышц, дрожание рук, бледность кожи, обильный холодный пот, обильное слюноотделение.

А преобладающими симптомами у девушек являются: учащенное сердцебиение, очень частое дыхание, напряжение мышц, дрожание рук, бледность кожи, частые позывы на мочеиспускание. Кроме этого стресс в большей степени негативно сказывается на пищеварительной системе (запоры или расстройства стула, бурная перистальтика) как у девушек, так и у юношей студенческого возраста. Также у испытуемых, по всей выборке, уровень работоспособности колеблется от повышенного до вялости, а уровень активности – от возбужденности до сонливости, и наоборот.

Таким образом, анализ полученных результатов исследования среди студентов позволяет сделать вывод о том, что большинство испытуемых нормально реагируют на стресс в период сдачи сессии. Вегетативные проявления стресса во время сдачи сессии у девушек и юношей в основном не имеют различий. Однако, по нашему мнению, в силу своей эмоциональности и в ориентированности на внешние, социальные контакты девушки в меньшей степени подвержены стрессу. Описанные выше результаты требуют дальнейшего уточнения с увеличением выборки испытуемых студентов разных категорий и комплекса диагностических методик.

#### Список литературы

1. Громбах, С.М. Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С.М. Громбаха. – М., 1988. – 272 с.
2. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
3. Пергаменщик, Л.А. Посттравматический стресс: понять и преодолеть: учебно-методическое пособие / Л.А. Пергаменщик. – Минск: БГПУ, 2008. – 139 с.
4. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ**

***Щеколдина Т.В.***

*Кубанский государственный аграрный университет  
Российская Федерация, г. Краснодар*

В концепции модернизации российской системы образования одной из задач является повышение качества образования, создание в системе профессиональной ориентации условий для психологического и социального развития молодежной страты, студенчества, помощи в выявлении и развитии профессиональных интересов, склонностей, профессиональной зрелости.

Поэтому в настоящее время наблюдается качественное изменение характера, формата и условий взаимоотношений между студентом и преподавателем в вузе.

Современная стратегия высшего образования ориентирована на развитие и становление профессиональной компетентности специалиста, способного быстро и продуктивно решать профессиональные задачи, которые обозначались и формировались в непосредственном и опосредованном общении «преподаватель – студент».

В новых государственных образовательных стандартах высшего и среднего профессионального образования указано, что выпускник должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, развить которые обязан преподаватель.

В условиях быстро изменяющегося современного мира классические идеи психолого-педагогического взаимодействия как в вузе, так и в реальной педагогической практике приобретают новое звучание, адекватное вызову и требованиям времени, изменяют свою психологическую сущность и приобретают характер партнерства всех субъектов педагогического процесса.

Суть таких взаимоотношений сводится к тому, что студент и преподаватель являются равноправными участниками, партнерами образовательных отношений. Такой характер отношений в системе «преподаватель – студент» является антиподом традиционных взаимоотношений, в которых преподаватель, в рамках однополюсно ориентированной модели передачи знаний, доминирует над студентом [1, 3].

В условиях изменения задач современного образования, определяемых вариативностью учебно-воспитательных учреждений, расширением инновационных процессов, возникает необходимость по-новому рассмотреть и саму специфику профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Специалист сегодня должен хорошо ориентироваться в разнообразии психолого-педагогических технологий, иметь свое мнение и уметь отстаивать свои суждения, правильно оценивать свои личностные возможности, быть готовым к принятию ответственных решений, видеть их последствия [2, 4].

Подготовка современного поколения специалистов с высшим образованием представляет собой целостный и весьма сложный педагогический процесс, реализующий многоаспектное развитие студентов.

В этом процессе не только закладываются и развиваются собственно профессиональные способности, знания, умения и навыки будущих специалистов, но и формируются их основные, сущностные социальные качества, что предполагает необходимость комплексного, системного

подхода к обеспечению педагогического процесса, особую роль в котором должны играть вузовские преподаватели.

Педагогическое общение – это специфическая форма общения, имеющая свои особенности и подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения [1, 2].

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «Я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничижения.

У педагогов с центрацией «я-другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме. Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель – студент» и всего обучения в целом.

Процесс общения преподавателя со студентами может складываться в двух крайних вариантах:

1) взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга;

2) разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадывать поведение друг друга, появление конфликтов.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к наблюдательности, «сенсорной остроте», зависит от умения слушать, понимать студента, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, изменения стилей и позиций общения, умения преодолевать манипуляции и конфликты.

Важную роль играет психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

Известный психолог В.А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения [1]:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Поддерживание благоприятной эмоциональной атмосферы тесно связано с чувствительностью педагога к объекту воздействия, с его умением реагировать на состояние группы в целом и каждого студента в отдельности.

Учитывая практический характер занятий, большое значение для преподавателя приобретают его организаторские умения. Организаторская деятельность состоит, прежде всего, в умении эффективно организовывать студентов на занятии, вовлекать их всех в работу по усвоению материала.

К числу необходимых организаторских умений преподавателя относится умение прививать студентам навыки самостоятельной работы, умение применять наглядность, а также умения, связанные с организацией самого учебного материала.

Таким образом, современное педагогическое воздействие должно быть систематическим, основанным на увлеченности преподавателя и студентов совместной творческой деятельностью и отражающим специфику формирования профессиональных и общекультурных компетенций, заложенных в современных образовательных государственных стандартах.

#### Список литературы

1. Корепанова, М.В. Основы педагогического мастерства / М.В. Корепанова. – М.: Академия, 2012. – 240 с.

2. Мордовская, А.В. Основы профориентологии / А.В. Мордовская. – М.: Юрайт, 2010. – 237 с.

3. Пискунов, А.И. История педагогики и образования / А.И. Пискунов. – М.: Юрайт, 2013. – 575 с.

4. Пряжников, Н.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2012. – 208 с.

## **МОТИВАЦИЯ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ БУХГАЛТЕРА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

***Юсупкина И.В.***

*Научный руководитель – Черкасова Т.И.*

*Поволжский государственный технологический университет*

*Российская Федерация, г. Йошкар-Ола*

Одним из центральных и в этом смысле судьбоносных в жизни каждого человека, в его профессиональной карьере является вопрос о поиске, выборе и овладении профессией.

Сегодняшний деловой и профессиональный мир остро нуждается в профессионально мобильных людях, готовых грамотно принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их приведение в жизнь. Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение.

Под мотивом понимают психическое явление, становящееся побуждением к действию. Считается, что мотив – это то, что, отражаясь в голове человека, побуждает к деятельности, направляет ее на удовлетворение определенной потребности. При этом подчеркивают, что в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности. Люди испытывают потребность в таких конкретных вещах, как одежда, дом, личная машина и т. д. Но они также нуждаются и в таких «неосознаемых» вещах, как чувство уважения, возможность профессионального личного роста и т. д.

Можно сказать, что в основе любой деятельности лежит мотив, побуждающий к ней человека. В чем же заключается мотив выбора профессии будущих студентов? Например, рассмотрим выбор профессии бухгалтера. Что же может подтолкнуть к этому выбору?

Бухгалтер – это должностное лицо, ответственное за финансовый учет и отчетность организации.

На протяжении последних лет профессия бухгалтера остается одной из самых востребованных на кадровом рынке. Бурное развитие экономики в нашей стране повлекло за собой расширение уже существующих компаний, а также возникновение новых фирм.

По прогнозам аналитиков, интерес к представителям данной профессии со стороны работодателей не ослабевает и в перспективе.

Многие, перечисляя минусы в профессии бухгалтера, упоминают про рутину и скуку, говорят о том, что профессия бухгалтер – это непрерывные цифры, изо дня в день одни и те же операции и нет никакого творчества. Однако количество желающих освоить эту профессию растет с каждым годом. Что же является мотиватором?

За основу моего исследования были взяты результаты конкурса, проводимого кафедрой бухгалтерского учета и аудита Байкальского государственного университета экономики и права. В конкурсе приняли участие 16 студентов 1-го курса.

Анализ работ показал различные основания выбора этой профессии. Одни из первокурсников пришли получить профессию бухгалтера, чтобы продолжить семейную династию, другие – по совету родителей, а некоторые – по своему собственному выбору, не в полной мере представляя предназначение этой древнейшей и в то же время самой современной профессии.

Среди аргументов, приводимых студентами в пользу выбора профессии бухгалтера среди прочих специальностей, явились:

- профессия бухгалтера является самой распространенной, и она хорошо оплачивается;

- труд бухгалтера облагораживают компьютеры, оснащенные современными бухгалтерскими программами и справочно-правовыми системами;

- спрос на бухгалтерских работников устойчив. Профессия была необходима как 500 лет тому назад, так и востребована в XXI веке. Не случайно на международном гербе бухгалтеров изображена кривая Бернулли, символизирующая то, что бухгалтерский учет, возникнув однажды, будет востребован всегда;

- профессия бухгалтера важна. Бухгалтер является правой рукой руководителя, его главным советником, который помогает фирме оставаться на плаву;

- возможность попасть в солидную компанию на хорошую должность. Это может послужить хорошим стимулом для будущей профессии, которая дает прекрасные перспективные возможности для карьерного роста.

Итак, делая следующие выводы, можно сказать, что для студента-бухгалтера мотивом в выборе будущей профессии является высокая оплата труда специалиста; труд бухгалтера облагорожен, оснащен современной техникой; бухгалтера будут востребованы всегда; дает прекрасные перспективные возможности для карьерного роста и эта профессия важна в жизни общества.

В основе любой деятельности лежит мотив, побуждающий человека к тому или иному действию. Мы выяснили, что может служить стимулом выбора профессии бухгалтера.

#### Список литературы

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М., 2006.
2. Багдасарьян, Н.Г. Послевузовские ожидания студенческой молодежи / Н.Г. Багдасарьян, А.А. Немцов, Л.В. Кансузян // Социологические исследования. – 2009. – №6.
3. Баранов, С.П. Педагогика / С.П. Баранов, А.Р. Болотина, В.А. Слостенин. – М., 2007.
4. Вербицкий, А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М., 2006.
5. Сайт Байкальского государственного университета экономики и права. – URL: <http://narhoz-chita.ru/node/3531>
6. Центр тестирования и развития гуманитарных технологии «Профориентации: Кем стать». – URL: <http://www.proforientator.ru>

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Бай Елена Алексеевна**, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной работы УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

**Баскакова Василиса Евгеньевна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права и криминологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Будник Янина**, студентка УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

**Воротилова Ольга Сергеевна**, психолог, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Гарашкин Дмитрий Валерьевич**, студент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Диденко Ирина Анатольевна**, заведующая МБДОУ «Детский сад №40», Российская Федерация, г. Ставрополь.

**Жаркова Елена Анатольевна**, аспирант, логопед, клинический психолог БУЗ ВО «Череповецкая городская детская поликлиника №2», Российская Федерация, г. Череповец.

**Ибрагимова Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Российская Федерация, г. Казань.

**Иванова Ирина Валерьевна**, педагог-психолог ГБСК ОУ №131 Красносельского района г. Санкт-Петербурга, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

**Маленов Александр Александрович**, заведующий учебно-научной лабораторией, заместитель декана по общим вопросам ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Российская Федерация, г. Омск.

**Маленова Арина Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Российская федерация, г. Омск.

**Мартыненко Светлана Анатольевна**, преподаватель, исследователь УО «Барановичский государственный университет», Республика Беларусь, г. Барановичи.

**Марченко Елена Евгеньевна**, старший преподаватель, магистр психологических наук УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

**Маслак Ольга Геннадьевна**, студентка ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Институт педагогики, психологии и социальной работы, Российская Федерация, г. Магнитогорск.

**Маслов Валерий Александрович**, магистрант УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

**Матвеева Анастасия Олеговна**, студентка Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Российская Федерация, г. Балашов.

**Мейтарчан Светлана Юрьевна**, преподаватель Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

**Мелашенко Елена Маратовна**, кандидат философских наук, доцент Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

**Меньшиков Петр Викторович**, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Российская Федерация, г. Калуга.

**Меркулова Аксана Магомедовна**, и. о. заведующего ГКДОУ «Детский сад №8 “Солнечный луч”», Российская Федерация, г. Буденновск.

**Митькина Анастасия Евгеньевна**, педагог-психолог, преподаватель ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1212 с углубленным изучением немецкого языка», Российская Федерация, г. Москва.

**Мосин Виктор Петрович**, магистр «Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами», Узбекистан, г. Ташкент.

**Москалевич Галина Николаевна**, кандидат юридических наук, доцент «Белорусский государственный экономический университет», Республика Беларусь, г. Минск.

**Москаленко Ольга Владимировна**, преподаватель Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

**Москалюк Виктория Юрьевна**, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

**Мугаллимова Светлана Ринатовна**, кандидат педагогических наук, доцент Сургутского института экономики, управления и права (филиала) ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», Российская Федерация, г. Сургут.

**Мусийчук Мария Владимировна**, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Российская Федерация, г. Магнитогорск.

**Мусийчук Сергей Васильевич**, кандидат философских наук, доцент ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Институт экономики и управления, Российская Федерация, г. Магнитогорск.

**Назар Максим Николаевич**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник «Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины», Украина, г. Киев.

**Назарова Людмила Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, магистр искусств, педагог-психолог МБ ДОУ «Детский сад №82 комбинированного типа», Российская Федерация, г. Орел.

**Науменко Дмитрий Эдуардович**, преподаватель, аспирант РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», Российская Федерация, г. Симферополь.

**Небренчин Александр Владимирович**, педагог-психолог, аспирант ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Российская Федерация, г. Нижний Новгород.

**Николаева Елена Викторовна**, педагог-психолог МОУ ДОД «Дворец творчества детей и молодежи г. Волжска Республики Марий Эл», Российская Федерация, г. Волжск.

**Николаева Светлана Алексеевна**, студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Новгородова Екатерина Федоровна**, аспирант ФГБОУ ВПО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», Российская Федерация, г. Комсомольск-на-Амуре.

**Новиков Илья Александрович**, студент ГБОУ ВПО «Омская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Российская Федерация, г. Омск.

**Новиковская Екатерина Алексеевна**, педагог-психолог МБОУ ДОД «Городской детский оздоровительно-образовательный профильный центр “Потенциал”», Российская Федерация, г. Барнаул.

**Новосельская Оксана Викторовна**, студентка «Барановичский государственный университет», Республика Беларусь, г. Барановичи.

**Нурмухаметова Ирина Фасхутовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Российская Федерация, г. Уфа.

**Овчинникова Татьяна Николаевна**, кандидат психологических наук, преподаватель НОЧУ ВПО «Московский социально-гуманитарный институт», Российская Федерация, г. Москва.

**Оганян Татьяна Борисовна**, доктор педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет», Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону.

**Олейникова Яна Александровна**, студентка УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

**Откеева Мария Алексеевна**, учитель начальных классов ГБОУ «Школа с углубленным изучением французского языка №1286», Российская Федерация, г. Москва.

**Пакеева Виктория Витальевна**, магистрант ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Пилипчук Анна Николаевна**, студентка «Барановичский государственный университет», Республика Беларусь, г. Барановичи.

**Пиркина Вера Григорьевна**, педагог-психолог МБОУ «Лицей №28 г. Йошкар-Олы», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Плаксин Александр Николаевич**, аспирант ФБГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Российская Федерация, г. Ярославль.

**Подошвин Владимир Евгеньевич**, консультант, Российская Федерация, г. Южно-Сахалинск.

**Пожидаева Ирина Геннадьевна**, студентка ФГБОУ ВПО «Магнитогорский технический университет им. Г.И. Носова», Институт педагогики, психологии и социальной работы, Российская Федерация, г. Магнитогорск.

**Полякова Галина Михайловна**, учитель-логопед, педагог-психолог МДОУ «Детский сад комбинированного вида №2 “Рябинка”», Российская Федерация, п. Приволжский.

**Поникрова Валентина Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент ФБГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», Российская Федерация, г. Череповец.

**Попов Леонид Михайлович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Российская Федерация, г. Казань.

**Потаева Анна Анатольевна**, педагог-психолог, учитель начальных классов МБОУ «Нартасская средняя общеобразовательная школа», Российская Федерация, Республика Марий Эл, дер. Елымбаево.

**Потапова Юлия Викторовна**, преподаватель ГБОУ ВПО «Омская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Российская Федерация, г. Омск.

**Прохорова Наталья Алексеевна**, студентка ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Прудников Сергей Станиславович**, студент ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Пузырев Евгений Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

**Пузыркина Светлана Николаевна**, учитель английского языка МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №8», Российская Федерация, г. Воронеж.

**Пушкарева Лариса Николаевна**, педагог-психолог МОУ «Лицей №28 г. Йошкар-Олы», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Пушкина Тамара Федоровна**, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», Российская Федерация, г. Воронеж.

**Романова София Александровна**, студентка ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», Российская Федерация, г. Барнаул.

**Русак Наталья Викторовна**, студентка «Барановичский государственный университет», Республика Беларусь, г. Барановичи.

**Савардунова Вита Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент ФКОУ ВПО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», Российская Федерация, г. Рязань.

**Савельева Наталья Витальевна**, педагог-психолог МБДОУ «Детский сад №3 “Сказка” д. Савино», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Седунова Ирина Сергеевна**, педагог-психолог, руководитель отдела КРО ГБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-медико-социального сопровождения Красносельского района», Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

**Селиванова Лариса Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

**Семенова Мадина Даутовна**, аспирант кафедры общей психологии «Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева», Российская Федерация, г. Карачаевск.

**Сергеева Наталья Германовна**, воспитатель МБДОУ «Детский сад №16 “Дубок”», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Серикова Екатерина Сергеевна**, педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №11 им. И.А. Бурмистрова г. Ставрополя», Российская Федерация, г. Ставрополь.

**Соболь-Михальцова Юлия Петровна**, магистрант кафедры психологии, социальный педагог УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

**Соколова А.А.**, студентка ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Соколова Татьяна Степановна**, педагог-психолог СПб ГБОУ СПО «Медицинский колледж им. В.М. Бехтерева», Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

**Сотникова Алла Пантелеевна**, педагог-психолог, учитель начальных классов, кандидат психологических наук ГБОУ «Школа №283 города Москвы», Российская Федерация, г. Москва.

**Соцкая Ирина Викторовна**, аспирант, практический психолог «Киевский институт социальной и политической психологии НАПН Украины», «Херсонский академический лицей имени О.В. Мишукова Херсонского городского совета при Херсонском государственном университете», Украина, г. Киев, Херсон.

**Станибула Степан Александрович**, магистр психологических наук, ассистент УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

**Степанова Татьяна Владиславовна**, студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Степура Игорь Владимирович**, старший лаборант «Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины», Украина, г. Киев.

**Стовбун Оксана Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

**Стракович Мария Ивановна**, студентка «Барановичский государственный университет», Республика Беларусь, г. Барановичи.

**Ступакова Ирина Николаевна**, медицинский психолог ГБУЗ НО «Консультативно-диагностический центр охраны психического здоровья детей и подростков», Российская Федерация, г. Нижний Новгород.

**Сушенцова Лариса Валерьевна**, психолог, ООО «Полиграфическая компания «Принтстайл»», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Сычик Ирина Сергеевна**, студентка УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

**Тайгильдина Наталья Владимировна**, студентка ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Тищенко Юлия Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Российская Федерация, г. Брянск.

**Тойшева Виктория Ивановна**, воспитатель МБДОУ «Детский сад №44 “Буратино”», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Тохметова Гаухар Масеновна**, кандидат педагогических наук, доцент «Государственный университет имени Шакарима города Семей», Казахстан, г. Семей.

**Тухватуллина Светлана Юрьевна**, соискатель степени кандидата психологических наук, старший преподаватель Челябинского филиала НОУ «Университет Российской академии образования», Российская Федерация, г. Челябинск.

**Уткевич Владимир Анатольевич**, кандидат философских наук, доцент УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь, г. Витебск.

**Федоренко Марина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Российская Федерация, г. Казань.

**Федорова Надежда Викторовна**, студентка ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Федорова Полина Сергеевна**, кандидат психологических наук, психолог ГБУ СО ЯО «Красноперекоский психоневрологический интернат», Российская Федерация, г. Ярославль.

**Фещенко Елена Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Российская Федерация, г. Брянск.

**Филонова Анастасия Валерьевна**, студентка ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Фирсаева Наталья Владимировна**, преподаватель кафедры общей психологии ФКОУ ВПО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», Российская Федерация, г. Рязань.

**Францева Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», Российская Федерация, г. Ставрополь.

**Хабибрахманова Лилия Хафизовна**, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Цеунов Константин Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент, декан гуманитарного факультета Челябинского филиала НОУ «Университет Российской академии образования», Российская Федерация, г. Челябинск.

**Чемекова Неля Равильевна**, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Черкасова Татьяна Ивановна**, кандидат экономических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Чернова Татьяна Сергеевна**, студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Черыгина Любовь Александровна**, студентка ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Российская Федерация, г. Нижний Новгород.

**Чиркова Тамара Ивановна**, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Российская Федерация, г. Нижний Новгород.

**Чистова Алина Александровна**, аспирант ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», Российская Федерация, г. Москва.

**Чукавина Татьяна Эдуардовна**, преподаватель Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Украина, г. Киев.

**Шакина Галина Анатольевна**, учитель начальных классов ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №7», Российская Федерация, Ставропольский край, с. Рагули.

**Шамсиева Анастасия Юрьевна**, студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Шведенко Юлия Вячеславовна**, специалист по учебно-методической работе, кандидат психологических наук ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», Российская Федерация, г. Ставрополь.

**Швецов Николай Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», председатель Комиссии по вопросам помилования на территории Республики Марий Эл, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Швецова Майя Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой психологии образования по учебной работе ФГБОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет», Российская Федерация, г. Москва.

**Шиловская Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник «Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины», Украина, г. Киев.

**Шишкина Ольга Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики АНО ВПО

«Межрегиональный открытый социальный институт», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

**Шлыков Максим Валериевич**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского отдела Профессионального психологического обеспечения, ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова», Российская Федерация, г. Санкт-Петербург.

**Шматкова Инна Викторовна**, кандидат психологических наук, старший преподаватель «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

**Шмиткова Светлана Михайловна**, педагог-психолог МОУ «Большекарамасская средняя общеобразовательная школа», Российская Федерация, Республика Марий Эл, д. Чодраял.

**Шпилевая Ирина Евгеньевна**, магистрант филиала ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» филиал в г. Славянске-на-Кубани, Российская Федерация, г. Славянск-на-Кубани.

**Шугалевич Яна Степановна**, студентка «Барановичский государственный университет», Республика Беларусь, г. Барановичи.

**Шушарина Светлана Семеновна**, заведующая учебной частью, учитель математики «Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины», «Средняя общеобразовательная школа №192 г. Киева I-III ступени с русским языком обучения», Украина, г. Киев.

**Щеколдина Татьяна Владимировна**, кандидат технических наук, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный аграрный университет», Российская Федерация, г. Краснодар.

**Юсупкина Ирина Викторовна**, студентка ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Российская Федерация, г. Йошкар-Ола.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Маленов А.А.</b> Возраст и форма обучения как факторы копинг-поведения субъектов психологического образования .....	3
<b>Маленова А.Ю.</b> Профессиональная деятельность современного преподавателя вуза: стрессоры и ресурсы преодоления .....	8
<b>Мартыненко С.А.</b> Модель управления кризисом профессионального самоопределения учащихся сельских школ .....	13
<b>Марченко Е.Е.</b> Возможности использования технологии активной оценки для формирования учебной субъектности младших школьников .....	18
<b>Маслак О.Г.</b> Юмор в структуре эмоционального интеллекта: современные подходы к интерпретации .....	22
<b>Маслов В.А.</b> Психолого-педагогические условия формирования готовности школьников к предпринимательской деятельности .....	27
<b>Матвеева А.О.</b> Проблема лжи в подростковом возрасте .....	30
<b>Мейтарчан С.Ю.</b> Становление коммуникативной компетентности в ходе профессиональной социализации будущих менеджеров .....	34
<b>Мелашенко Е.М.</b> Психологические основы философско-образовательных и мировоззренческих стратегий проектирования жизненного пространства выпускника научно-технического университета .....	39
<b>Меньшиков П.В.</b> Обучающее воздействие педагога в контексте психологического исследования .....	44
<b>Меркулова А.М.</b> Психическое становление личности детей-сирот .....	48
<b>Митькина А.Е.</b> Фасилитация совместного решения проблемы в учебных группах .....	52
<b>Мосин В.П.</b> Психологические аспекты формирования географических понятий .....	56
<b>Москалевич Г.Н.</b> Психологические проблемы и пути их преодоления в процессе внедрения информационных технологий в образовательный процесс .....	61
<b>Москаленко О.В.</b> Особенности направленности личности студента технического университета как компонент структуры ценностно-смысловой сферы .....	65
<b>Москалюк В.Ю.</b> Особенности межличностных отношений в молодых семьях, имеющих детей .....	70
<b>Мугалимова С.Р.</b> Непонимание математического текста как когнитивный конфликт .....	75
<b>Мусийчук М.В.</b> Полифункциональность юмора в языковой игре как основа развития интеллектуальной активности .....	79
<b>Мусийчук С.В.</b> Интуиция в профессиональных управленческих решениях как проблема формирования профессиональной компетентности .....	84

<b>Назар М.Н.</b> Психолого-педагогическое основание для создания модели респондента обучающихся систем .....	89
<b>Назарова Л.Д.</b> Развитие осознанности в процессе психологического сопровождения родителей в детском саду .....	92
<b>Науменко Д.Э.</b> Комплексная диагностика школьной тревожности у учащихся младших классов с задержкой психического развития конституционального генеза .....	98
<b>Небренчин А.В.</b> К вопросу об организации психологического сопровождения развития учебной субъектности в младшем школьном возрасте.....	102
<b>Николаева Е.В.</b> Становление детско-родительских отношений через формирование навыков сотрудничества и партнерства в школе развития «Дошколенок» МОУ ДОД «Дворец творчества детей и молодежи г. Волжска».....	105
<b>Николаева С.А.</b> Особенности агрессивного поведения женщин .....	109
<b>Новгородова Е.Ф.</b> Перфекционизм учащихся различных образовательных систем.....	113
<b>Новиковская Е.А.</b> Городской интеллектуальный конкурс как способ развития дивергентного мышления, креативности и смекалки у школьников .....	119
<b>Новосельская О.В.</b> Личностная идентичность подростков с аддиктивным поведением .....	122
<b>Нурмухаметова И.Ф.</b> К вопросу о представлении нравственной категории «честность» у людей с религиозным и нерелигиозным типом сознания.....	125
<b>Овчинникова Т.Н.</b> Диагностика общего психического развития младших школьников .....	130
<b>Оганян Т.Б.</b> О психологической подготовке организаторов работы с молодежью к профессиональной деятельности .....	135
<b>Олейникова Я.А.</b> Особенности межличностных отношений медицинских работников в условиях поликлиники.....	138
<b>Откеева М.А., Шишкина О.В.</b> Взаимосвязь уровня удовлетворенности образовательным процессом и психологического состояния безопасности у младших подростков и их родителей.....	142
<b>Пакеева В.В.</b> Психологические аспекты обеспечения качества высшего образования .....	146
<b>Пакеева В.В.</b> Социально-психологические особенности возраста студента .....	152
<b>Пилипчук А.Н.</b> Виктимность педагогов дошкольных учреждений образования как фактор эмоционального выгорания.....	156
<b>Пиркина В.Г.</b> Специфика представлений современной молодежи о критических ситуациях в зависимости от их личностных особенностей .....	159

<b>Плаксин А.Н.</b> Проблема компьютерной аддикции как тематика психологической работы с учащимися, родителями и педагогами в образовательных учреждениях.....	162
<b>Подошвин В.Е.</b> Психологическое настоящее в дистанционном обучении. Опыт включенного наблюдения.....	167
<b>Пожидаева И.Г.</b> Депрессивные состояния у мальчиков и девочек в подростковом возрасте.....	170
<b>Полякова Г.М.</b> Сказкотерапия как одна из форм психологической поддержки образовательного процесса в детском саду в соответствии с ФГОС дошкольного образования.....	173
<b>Поникарова В.Н., Жаркова Е.А.</b> Содержание и особенности психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств педагогов инклюзивного образования.....	179
<b>Попов Л.М., Ибрагимов Е.Н.</b> Модель мотивации сотрудников организации.....	184
<b>Потаева А.А.</b> Особенности работы педагога-психолога по психологическому сопровождению учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных школ.....	192
<b>Потапова Ю.В., Новиков И.А.</b> Коррекция агрессивности подростков посредством арт-терапии.....	196
<b>Прохорова Н.А.</b> Профессиональная этика аудитора.....	199
<b>Прудников С.С.</b> Профессионально обусловленная структура личности бухгалтера.....	202
<b>Пузырев Е.В.</b> Психолого-педагогические условия сопровождения воспитания студентов в инженерном вузе.....	205
<b>Пузыркина С.Н.</b> Психолого-педагогические аспекты образовательной деятельности педагога и индивидуализация образования учащихся в условиях введения профстандарта «Педагог».....	210
<b>Пушкарева Л.Н., Воротилова О.С.</b> Современное состояние методов семейного воспитания. Наказание ребенка в семье.....	215
<b>Пушкина Т.Ф.</b> Интерактивные формы работы по краеведению в системе гражданского воспитания личности школьника.....	217
<b>Романова С.А.</b> Основы программы психологического сопровождения иностранных студентов в новом образовательном пространстве.....	220
<b>Русак Н.В.</b> Особенности проявления эмпатии у учителей начальных классов.....	225
<b>Савардунова В.Н.</b> Компетенции в области научно-исследовательской деятельности в структуре профессиональной подготовки пенитенциарных психологов.....	228
<b>Савельева Н.В.</b> Использование элементов сказкотерапии в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста.....	233

<b>Седунова И.С., Иванова И.В.</b> Организация психолого-педагогического сопровождения у школьников средствами педагогической поддержки .....	238
<b>Селиванова Л.И.</b> Сущностно-содержательные аспекты первичной психопрофилактики.....	243
<b>Семенова М.Д.</b> Психолого-педагогические особенности формирования образа мира в пространстве родительской семьи .....	247
<b>Сергеева Н.Г.</b> Влияние детско-родительских отношений на тревожность детей старшего дошкольного возраста (консультация для родителей) .....	253
<b>Серикова Е.С.</b> Терпимость по отношению к ребенку как основное условие работы педагога в современной школе .....	257
<b>Соболь-Михальцова Ю.П.</b> Психологический аспект социальной адаптации подростков из алкоголизованных семей .....	259
<b>Соколова Т.С.</b> Из опыта организации работы по социально-психологической адаптации студентов одного из медицинских колледжей города Санкт-Петербурга.....	262
<b>Соколова А.А., Чемекова Н.Р.</b> Взаимосвязь между уровнем стрессоустойчивости старшеклассников и копинг-поведением в стрессовых ситуациях .....	265
<b>Сотникова А.П.</b> Психологические проблемы обеспечения качества образовательного процесса.....	268
<b>Соцкая И.В.</b> Особенности разработки Программы социально-психологической адаптации молодых педагогов при помощи качественных методов исследования.....	270
<b>Станибула С.А.</b> Копинг-поведение учащихся в условиях высшего учебного заведения.....	274
<b>Станибула С.А., Будник Я.</b> Психологическое сопровождение спортсменов в период кризиса перехода из массового спорта в спорт высших достижений .....	276
<b>Стпанова Т.В.</b> Взаимосвязь развития мелкой моторики и сенсорного опыта ребенка .....	282
<b>Степура И.В., Шушарина С.С.</b> Психологическая безопасность образовательной среды: исследовательская и педагогическая работа с социально-неблагополучной молодежью.....	287
<b>Стовбун О.А.</b> Ответственность и психологическая безопасность личности как факторы эффективного образовательного процесса.....	292
<b>Стракович М.И.</b> Образ современного идеального педагога у студентов педагогических специальностей .....	295
<b>Ступакова И.Н.</b> Особенности консультирования родителей по проблемам поведения детей дошкольного возраста.....	298
<b>Сушенцова Л.В.</b> Профессиональное выгорание молодых специалистов коммуникативной сферы: сущность, факторы, профилактика.....	300

<b>Сычик И.С., Бай Е.А.</b> Наказание как средство воспитания: оценка детей младшего школьного возраста .....	305
<b>Тайгильдина Н.В.</b> Психологический портрет современного бухгалтера .....	308
<b>Тищенко Ю.В.</b> Стилиевые характеристики студентов-первокурсников .....	309
<b>Тойшева В.И.</b> Эмоциональное развитие дошкольников в учебно-воспитательном процессе ДОУ .....	312
<b>Тохметова Г.М.</b> Проблемы профессионального выгорания педагога .....	317
<b>Тухватуллина С.Ю., Цеунов К.С.</b> Основные этапы становления андрагогики и системы непрерывного образования.....	320
<b>Уткевич В.А.</b> Психологические проблемы обеспечения качественного образования в Республике Беларусь в условиях государственного двуязычия .....	328
<b>Федоренко М.В.</b> Особенности личности одаренных студентов – будущих педагогов .....	331
<b>Федорова П.С.</b> Повышение качества предоставляемых услуг посредством реорганизации компонентов образовательной среды образовательного учреждения.....	335
<b>Федорова Н.В.</b> Психологические особенности взаимодействия личности и профессии бухгалтера .....	338
<b>Фещенко Е.М.</b> Возможности саморазвития педагога-психолога в новых образовательных условиях.....	340
<b>Филонова А.В.</b> Технология предупреждения конфликтов в сфере бухгалтерского учета.....	345
<b>Фирсаева Н.В.</b> Психологическое сопровождение развития профессионально-деловых качеств курсантов вузов ФСИН России .....	348
<b>Францева Е.Н., Диденко И.А.</b> Здоровьесберегающая деятельность в образовательной среде дошкольного учреждения.....	351
<b>Хабибрахманова Л.Х., Гарашкин Д.В.</b> Особенности влияния копинг-стратегий на феномен эмоционального выгорания у преподавателей вуза и учителей средней образовательной школы .....	356
<b>Чернова Т.С.</b> Роль дидактической игры в развитии процессов восприятия дошкольников .....	359
<b>Чиркова Т.И., Черыгина Л.А.</b> Особенности мотивации достижений успеха и избегания неудач у студентов – будущих психологов .....	364
<b>Чистова А.А.</b> Саморегулятивные возможности поэтической терапии .....	369
<b>Чукавина Т.Э.</b> Коммуникативные качества личности как фактор эффективного профессионального педагогического общения.....	374
<b>Шакина Г.А.</b> Психологическая характеристика личностной тревожности в младшем школьном возрасте.....	379

<b>Шамсиева А.Ю.</b> Анализ причин эмоционального дискомфорта у подростков.....	382
<b>Шведенко Ю.В.</b> Критерии успешности профессионального становления преподавателей на этапе вхождения в профессию .....	389
<b>Швецов Н.М., Баскакова В.Е., Швецова М.Н.</b> Массовая паника: факторы и механизмы развития .....	396
<b>Шиловская Е.Н.</b> Психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в школе, направленного на развитие личности ребенка.....	398
<b>Шлыков М.В.</b> Основные понятия и теоретико-методологические основы профессиографических исследований.....	401
<b>Шматкова И.В.</b> Использование проектного метода при подготовке будущих практических психологов для работы в сфере оказания психологической помощи детям .....	406
<b>Шмиткова С.М.</b> Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей (на примере сельской школы) .....	408
<b>Шпилева И.Е.</b> Зависимость интеллектуальных и творческих способностей в аспекте развития личности детей старшего дошкольного возраста.....	410
<b>Шугалевич Я.С.</b> Особенности вегетативного проявления стресса у студентов во время сессии .....	414
<b>Щеколдина Т.В.</b> Актуальные вопросы психолого-педагогического общения в вузе .....	416
<b>Юсупкина И.В.</b> Мотивация выбора профессии бухгалтера для современной молодежи .....	420
<b>Сведения об авторах</b> .....	423

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

## **Часть 2**

Сборник статей по материалам  
V Международной научно-практической конференции  
24-26 декабря 2014 года

Научный редактор сборника –  
профессор Казанского (Приволжского) федерального университета,  
д-р психол. наук, профессор Л.М. Попов

Ответственный редактор сборника –  
д-р пед. наук, профессор Н.М. Швецов

Корректор: Е.В. Яровикова  
Компьютерная верстка: Е.В. Яровикова

Издательство ООО «СТРИНГ»  
Изд. №  
ISBN

Подписано в печать 02.03.2015  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л.  
Тираж 500  
Заказ № 2649  
Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО ИПФ «СТРИНГ»  
424006, г. Йошкар-Ола, ул. Строителей, 95