



Научно-издательский центр «Социосфера»

Российско-Армянский (Славянский)

государственный университет

Шадринский государственный педагогический институт

Пензенская государственная технологическая академия

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Материалы II международной научно-практической кон-
ференции 15–16 мая 2011 года

Пенза – Шадринск – Ереван

2011

УДК 159.9+37+316.47
ББК 88
П 86

П 86 Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: материалы II международной научно-практической конференции 15–16 мая 2011 года. – Пенза – Шадринск – Ереван: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – 322 с.

Редакционная коллегия:

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, доцент, декан факультета психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии.

Сидоров Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института.

В сборнике представлены научные статьи преподавателей вузов, соискателей и аспирантов, в которых рассматриваются развитие и социализация личности как полидисциплинарные проблемы, духовно-нравственное воспитание личности, проблемы межличностного и межгруппового общения, гендер и семья как факторы развития личности, современные педагогические идеи и технологии, психология образовательного пространства, профессиональная деятельность как предмет психологических и педагогических исследований.

ISBN 978-5-91990-023-8

УДК 159.9+37+316.47
ББК 88

© Научно-издательский
центр «Социосфера», 2011.
© Коллектив авторов, 2011.

СОДЕРЖАНИЕ

І. РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПОЛИДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Малякова Н. С.

Идея развития в отечественной педагогической антропологии 10

Гусманова Э. М.

Развитие личности ребёнка как педагогическая проблема..... 13

Никитенко Ю. В.

Роль педагога в формировании направленности личности обучаемого 15

Бурова О. Е.

Саморазвитие личности как философский и психолого-педагогический феномен..... 16

Лоскутова А. В.

Профессиональное и личностное самоопределение личности 22

Иванова Н. Н., Кардашевская Т. И.

Логоритмика как средство по преодолению речевого недоразвития..... 24

Иванова Н. Н., Тарасова У. Н., Игнатьева Н. З.

Особенности речевого развития детей раннего возраста, воспитывающихся в Доме ребёнка 26

Проконова И. П.

Значение нетрадиционных методик рисования в формировании личности дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, в условиях детского сада компенсирующего вида..... 30

Чернова Е. И.

Театрализованная деятельность как средство формирования коммуникативных навыков детей с нарушением речи 36

Неустроева Н. А.

Формирование эстетического чувства у детей с нарушением интеллекта..... 39

Иванова Н.Н., Лыткина А. А., Алексеева Д. И.

Деревянное зодчество как средство коррекции познавательной деятельности детей с нарушениями интеллекта 43

Макарова М. Д.	
Роль дидактических игр в развитии внимания у учащихся с нарушением интеллекта.....	46
Веденкина Л. В.	
Девиантное поведение несовершеннолетних как нарушение процесса социализации	49
Косарев В. Н., Косарева Л. В., Макогон И. В.	
Некоторые аспекты социализации девиантной личности	53
Смирнова Е. Ю.	
Духовно-нравственное воспитание несовершеннолетних граждан в условиях специального профессионального училища закрытого типа.....	56
Рубис Л. Г.	
Духовно-нравственное воспитание подростка средствами туризма.....	59
Даваа К. Д., Даваа Е. К.	
Духовно-нравственное воспитание детей на традициях православия в Туве	61
Шулика М. В.	
Духовный смысл современной игрушки	63
Калинковская С. Б.	
Субстрат и специфические особенности развития творческого воображения как продукта социализации личности.....	66
Шанц Е. А.	
Социально-психологические аспекты развития инициативной личности	73
Фофонова Н. А.	
Проблемы развития социальной активности учащейся молодёжи в современных реалиях	79
Усова Н. В.	
Взаимосвязь эмоционального компонента субъективного благополучия и удовлетворённости основных жизненных потребностей иностранцев, проживающих в России.....	84

II. ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И МЕЖГРУППОВОГО ОБЩЕНИЯ

Талан Л. П.	
К вопросу межличностного и межгруппового общения учащихся в учебном процессе.....	89

Карманенков А. Ю.

Связь жизненных ценностей
личности курсанта первого курса
и стиля межличностных отношений 91

Паратунова О. В.

Диалог как форма и готовность
к диалогическому педагогическому общению 94

Кенарева Л. Ф.

Психологические особенности взаимодействия
и взаимоотношений педагогов-тренеров и воспитанников
в учебно-тренировочном и соревновательном процессах 100

Фоминых Е. С.

Психологические аспекты взаимодействия
в системе «здоровый – инвалид» 103

Кароян А. Р.

Интервью как жанровая форма диалога
в газетной периодике Армении 107

Гусенова Д. А., Махмудова Д.

Социология и психология
сетевой коммуникации 117

Иншаков А. Г.

Проблемы личности и социального взаимодействия
у игроков в онлайн игры 121

III. ГЕНДЕР, СЕМЬЯ, ЛИЧНОСТЬ И СОЦИАЛЬНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Галакова О. В.

Реализация гендерного подхода –
условие успешного развития
социальной компетентности 128

Никитенко Ю. В.

Психологическое восприятие
гендерных различий в военной педагогике 131

Гаджиева У. Б.

Семья в современном мире 133

Балашова Т. Б.

Влияние личностных особенностей партнёров
на отдельные характеристики взаимодействия
в супружеской паре 136

Суслова Т. Ф., Орловская Л. А.	
Особенности взаимоотношения в супружеской паре в период прохождения нормативного семейного кризиса.....	144
Лапина М. А.	
Факторы, влияющие на развитие личности в семье	151
Мирзоева С. Г.	
О влиянии пола ребёнка на отношение к нему в семье с точки зрения ислама.....	156
Бенькова О. А.	
Особенности взаимодействия родителей с детьми, проживающих в различных социокультурных условиях	159
Белуженко О. В., Курень С. Г.	
Детско-родительские отношения как детерминанты противоправного поведения подростков	163
Акутина С. П.	
Роль православной педагогики в формировании уклада семейной жизни.....	170
Алмаева Е. В.	
Условия формирования единого культурно-образовательного пространства «детский сад – семья»	174
Ковалева А. А.	
Некоторые аспекты взаимодействия ДОО и семьи ребенка с нарушениями речи	177
Балалиева О. В.	
Модель партнёрского взаимодействия: социально-педагогический аспект.....	182

IV. ТРАДИЦИОННОЕ И ИННОВАЦИОННОЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Лоскутова А. В.	
Психология образовательного пространства.....	188
Липская Т. А.	
Возможности применения метафоры в диагностике эмоциональной сферы младших школьников (на примере школьных страхов)	189
Филиппова Т. В., Сидоров С. В.	
Интерактивные технологии обучения на уроке изобразительного искусства.....	197

Иванова Н. Н., Сидорова Н. Ю. Инклюзивное образование: необычные дети в обычной школе	202
Рябинин С. В. Использование вероятностного моделирования в педагогическом сопровождении профессионального самоопределения учащихся.....	204
Парфентьева Л. В. Социально-психологические аспекты формирования устойчивости профессиональной направленности студентов	208
Иванищева Н. А. Педагогическая практика в системе высшего профессионального образования студентов-географов	211
Алижанова Х. А. Игра как средство формирования экономических знаний в профессиональном образовании.....	217
Суслина А. В., Трифонова Е. А. Анализ основных результатов исследования качества образования студентов вуза (на примере ОГУ)	221
Берберян А. С. Организация гуманистически ориентированной образовательной среды в вузе	223
Дроздова Н. В. Эмоциональное здоровье студентов-психологов.....	233
Храпенко И. Б. Роль образовательной среды в формировании личности психолога	237
Мигалева С. Ш. Психодиагностическое обеспечение формирования учебно-деловой культуры студентов вуза	243
Журавская О. В. Психолого-педагогические проблемы формирования гражданской ответственности личности учащейся молодёжи	249
Фортунов А. А. К вопросу о формировании экологической культуры студентов в условиях рефлексивно-социоприродной среды	252
Иванова Н. Н., Кириллина М. Н. Летний образовательно-экологический лагерь «Живая земля» для детей с нарушением интеллекта.....	257

Иванова Н. Н., Скрыбина А. П.	
Воспитательно-образовательное пространство музея как инновационная среда.....	259
Разовская И. Н.	
Влияние учебной мотивации на социализацию спортсмена-туриста в условиях получения дополнительного образования.....	262

V. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Лоскутова А. В.	
Психология профессионального становления личности	266
Богачёва Е. В.	
Мотив как основной структурный элемент трудовой мотивации	267
Берберян Л. С.	
О некоторых психологических методах защиты информационных систем нового поколения.....	271
Деркачёва Л. В.	
Психологические аспекты принятия управленческих решений в напряжённых ситуациях.....	274
Сидоров С. В.	
Взаимодействие школьного менеджера с субъектами управления	282
Башинова С. Н., Латыпова Р. И.	
Психологическая компетентность воспитателей в профессиональной деятельности	286
Щербина О. В., Иванова Н. В., Школьников В. В.	
Психологическая компетентность педагога как важный компонент его готовности выполнять профессиональную деятельность	289
Зволейко Е. В.	
Содержание организационно-методической деятельности бакалавра специального образования, профиль – «психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии»	294
Маркевич И. Д.	
Роль учителя общеобразовательной школы в реализации прав ребёнка с особыми образовательными потребностями на получение качественного образования	297

Радаева О. С.	
Об индивидуальном подходе	301
Галакова М. В.	
Особенности профессионального общения учителя.....	308
Казданян С. Ш.	
К вопросу о стилях педагогической деятельности	312
Пресс-релиз МЦФЭР	317
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Казахстана, Ирана и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2011 году	319

І. РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПОЛИДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

ИДЕЯ РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Н. С. Малякова

Псковский государственный педагогический
университет им. С. М. Кирова, г. Псков, Россия

Summary. At domestic school the idea of development is distinguished. Her anthropological descriptions reflect the different understanding of aims of education of man, historically folded in Russia. In the article the features of understanding of development are shown at pre-revolution, soviet and modern Russian school.

Key words: development, pedagogical anthropology, domestic school, education of man.

Одной из наиболее ярких идей педагогической антропологии в России является идея развития. К. Д. Ушинский в своём фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания» выделял два природных основания развития ребёнка – стремление к деятельности и стремление к совершенству. Большой вклад в развитие этой идеи внёс В. П. Вахтеров. Он полагал, что все знания о ребёнке можно объединить идеей развития, которая должна изменить процесс воспитания и обучения в целом, и утверждал: «Новая педагогика не будет нуждаться ни в экзаменах, ни в дипломах, ни в наградах, ни в наказаниях и ни в каких внешних искусственных стимулах: она станет культивировать только внутренние стимулы, вытекающие из естественного стремления к развитию, и основываться только на них» [2, с. 362].

В дореволюционном периоде большое значение придавалось развитию эмоциональной сферы ребёнка. К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский, и др. не только выявили проблему необходимости эмоционального развития ребёнка, но и показали пути её решения: руководство эмоциональным развитием ребёнка, поощрение в нём здоровых чувств, их совершенствование, анализ жизненного опыта и интересов ребёнка.

Большое значение придавалось развитию воли. К. Д. Ушинский, М. И. Демков, П. Ф. Каптерев, А. Н. Острогорский, А. И. Сикорский, П. Д. Юркевич и другие подчёркивали, что неразвитая воля является препятствием и для умственного, и для эмоционального развития. А. Н. Острогорский, считая самостоятельную деятельность ребёнка основой развития воли, вы-

делял два источника волевой деятельности: 1) потребность в деятельности и энергия для её осуществления, которая выражается в природной шалости и подвижности; 2) интерес к делу, когда работа выполняется с интересом и всегда продуктивнее [9]. П. Ф. Каптерев выделял задерживающую и активную стороны волевой деятельности, поясняя: «Сущность дела заключается не в приказах и запрещениях, а в воспитании воли, её деятельной, положительной стороны и её отрицательной стороны, задерживания движений, желаний, стремлений [6, с. 295].» К. Н. Вентцель связывал развитие воли ребёнка с предоставлением ему свободы для саморазвития. В работе «Новые пути воспитания и образования детей» он писал: «Весь процесс обучения должен быть поставлен таким образом, чтобы он имел характер достижения ребёнком самим себе поставленных целей, тогда он будет иметь благотворное влияние на всё его духовное развитие и особенно на развитие его воли, на выработку из него свободного человека» [4, с. 36].

В дореволюционный период складывалось понимание целостности процессов развития ребёнка. П. Ф. Каптеревым было раскрыто понятие «гармония развития» как целое при неравном развитии его частей, среди которых есть главные части, а есть – подчинённые; есть сильные, и есть слабые, но все они соединены друг с другом [5]. М. И. Демков вывел закон развития как педагогическую норму, которая выражается в требовании полноты развития всех сил воспитанника – и умственных, и физических. П. Ф. Лесгафт подчёркивал единство физического, умственного, нравственного, эстетического развития при ведущей роли физического развития. И. А. Сикорский говорил о необходимости организации целенаправленной деятельности по гармоничному развитию ума, чувств и воли ребёнка. Формировались научные представления о всестороннем гармоничном развитии личности исходя из природы ребёнка. Указывалось на связь познавательной, эмоциональной и волевой сфер ребёнка как основу широкого образования [9].

В советской школе идея развития представлена, в основном, целью всестороннего гармонического развития личности и концепциями развивающего обучения.

Как цель всестороннего развития человеческой личности идея приобрела идеологические характеристики. А. В. Луначарский видел в ней единство духовного и физического совершенства, моральной чистоты активного строителя коммунизма, у которого сформировано диалектико-материалистическое мировоззрение и коммунистическая нравственность. Он писал так: «Человек будущего – гармонически развитая личность, краса-

вещь-человек, на которого радостно смотреть и который сам испытывает радость от того, что живёт» [8, с. 442].

Идея развития ребёнка оказалась в центре дискуссии, исторически отделившей русскую дореволюционную школу от зарождающейся советской. Были подвергнуты жёсткой критике идеи о природе ребёнка как основе его развития. Ведущую роль в понимании детского развития сыграли взгляды Л. С. Выготского, который рассматривал обучение как основу развития, в отличие от взглядов В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева и др. педагогов-антропологов. На долгие годы была обозначена педагогическая проблема: «обучение – воспитание – развитие» [10].

Идея Л. С. Выготского о том, что обучение идет впереди развития, разрабатывалась в психолого-педагогических исследованиях П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова, Н. Ф. Талызиной. В 60-е годы идея развития приобрела направленность на формирование у учащихся теоретических способов мышления, однако в 70-е годы было выявлено противоречие в реализации данной идеи. Задачи процесса обучения слабо соответствовали природной активности ребёнка. Была сформулирована проблема активизации познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Всё более осознавалась необходимость повышения роли самих учащихся в процессе обучения, вплоть до предоставления им возможности работать без помощи учителя. П. И. Пидкасистый, В. С. Ильин, Г. И. Щукина и др. ставили вопрос о мотивации обучения, о формировании устойчивых познавательных потребностей. Изучалась связь познавательных потребностей и интересов учащихся. А. К. Громцевой была поставлена задача воспитания у учащегося стремления к самообразованию [3].

И. К. Карапетян отмечает, что в советской педагогике произошёл разрыв научной традиции как следствие вторжения в неё вненаучных факторов. Он отмечает: «При выявлении основных тенденций развития категориально-понятийного аппарата педагогики исследуемого периода нам приходится иметь дело не только с понятием «развитие», но и с понятиями «регресс», «приостановка» или «фальсификация» [7, с. 237]. Главное отличие марксистской педагогики видится в том, что проблемы развития ребенка отошли на второй план.

В 80-90-е годы сформировалась модель «педагогики сотрудничества». Один из её создателей, Ш. А. Амонашвили, пишет что ребёнок – это активное существо, стремящееся к развитию, и подчёркивает: «Основа целостности педагогического процесса есть развивающаяся в многообразных формах жизнь ребёнка, жизнь детей» [1, с. 191].

Идея развития медленно возвращается к своим истокам: к природе ребёнка как её основе, к утверждению П. Ф. Каптерева и других педагогов-антропологов о том, что только вокруг развития ребёнка и может быть создано образовательное пространство.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о Гуманной Педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
2. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
3. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
4. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. – М., 1910;
5. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
6. Каптерев П. Ф. О детском послушании // Воспитание и обучение. – 1901. – № 7. – С. 257–282.
7. Карапетян И. К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930): дисс. на соискание уч. степ. доктора пед. наук. – М., 2000. – 344 с.
8. Королев Ф. Ф., Корнейчик Т. Д., Равкин З. И. Очерки по истории советской школы и педагогики 1921–1931 / под ред. Ф. Ф. Королёва и В. З. Смирнова – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 506 с.
9. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 1995. – 336 с.
10. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986. – 288 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Э. М. Гусманова

**Средняя общеобразовательная школа № 2,
г. Альметьевск, Республика Татарстан, Россия**

Summary. Author brightly opens the personality development of a child as a man, because he has inherent need to be personality. So, he lightly touches the principles of personalization. He said the process of personality development subordinated psychology lows. Author divides the personality development into three phases. The first phase is called personality becoming.

Key words: personality development, psychology lows, principles of personalization.

Как происходит становление личности, как она развивается, как из «неличности» или «ещё неличности» рождается личность? Младенец, очевидно, личностью быть не может. Взрос-

лый, бесспорно, личность. Какая личность – другой вопрос. Как и где произошёл этот переход, трансформация, скачок к новому качеству? Сразу? Одномоментно? Вряд ли. Скорее всего, этот процесс имеет постепенный характер; шаг за шагом мы продвигаемся вперёд к тому, чтобы стать личностью. Но тогда ещё один вопрос: а есть ли в этом движении какая-либо закономерность или всё это носит чисто случайный характер? Вот где приходится выйти на исходные рубежи давней дискуссии о том, как развивается человек, становясь личностью. По поводу этой проблемы было сломано немало копий, да и спор по сей день не окончен, но, не углубляясь в него, попытаемся обсудить одну из обоснованных гипотез.

Как мы уже знаем, человеку присуща потребность быть личностью, т. е. быть в максимальной степени представленным в жизнедеятельности других людей, и способность быть личностью – наличие индивидуальных особенностей, позволяющих удовлетворить эту потребность. Удовлетворение этой потребности при наличии соответствующих способностей выступает как персонализация индивида. Напомнить всё это необходимо, так как принцип персонализации лежит в основе наших дальнейших рассуждений.

Что же с точки зрения этого принципа является источником развития и утверждения личности? Противоречие между потребностью человека в персонализации и заинтересованностью его окружения принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют его интересам. Идёт ли речь о переходе малыша из детского сада в школу, подростка в новую компанию, абитуриента – в трудовой коллектив, призванного – в армейское подразделение, служащего – в новое учреждение, невестки – в семью мужа или же говорится о развитии личности от младенчества до гражданской зрелости? Мы не можем себе мыслить этот процесс – иначе, как вхождение его в жизнь общности, которая приемлет его или не приемлет, к которой он должен приспосабливаться или её приспосабливать к своим нуждам и целям.

Этот процесс подчинён психологическим закономерностям, которые воспроизводятся относительно независимо от особенностей той группы, в которой он протекает: в начальных классах школы, и в новой компании, и в производственной бригаде, и в воинском подразделении, и в спортивной команде. Они вновь и вновь будут повторяться, но каждый раз наполняясь новым содержанием. Мы назовём их фазами развития личности. Этих фаз три.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЕМОГО

Ю. В. Никитенко

Военный авиационный инженерный университет,
г. Воронеж, Россия

Summary. In given article author shine a problem of the moral education youth. Teacher plays important role in shaping the directivities to personalities.

Key words: moral education, directivity to personalities, role.

Внешнее воздействие на систему ценностно-смысловых образований и притязаний оказывает влияние на субъективную потребность личности, её потребностное состояние, мотив цели. Это в свою очередь определяет средства и способы реализации цели и порождает деятельность.

Различают следующие виды направленности личности: профессиональная, нравственная, политическая, бытовая и др. Направленность характеризуется уровнем зрелости, широтой, интенсивностью, иерархией видов направленности [1].

Безусловно, педагог играет важнейшую роль в формировании профессиональной направленности личности. Однако не стоит забывать о том, что и нравственная направленность зачастую формируется под влиянием педагогической деятельности, увы, не родителей.

В современном мире, перегруженном информацией, подрастающему поколению сложно сориентироваться, какие из представляемых интернетом и СМИ ценностей являются действительными, а какие ложными. Обложки молодёжных журналов пестрят изображениями обнаженных тел, заголовки статей пропагандируют стремление к исключительно материальным ценностям, а кинематограф представляет мир полным жестокости и насилия. Эпоха воспитания молодёжи в духе уважения к старшим, стремлению работать на благо страны (а не только для личного обогащения), привитие морально-нравственных ценностей – всё это, к сожалению, осталось в прошлом. Родители всё чаще озабочены тем, чтобы ребёнок «ни в чём не нуждался», «был не хуже других», «получил выгодное образование» и т. д. В этих условиях педагог может стать для ребёнка единственным источником истинных нравственных ценностей, способных положительно повлиять на формирование личности.

В связи с этим становится актуальным как никогда высказывание А. В. Суворова: «Воспитатель влияет на воспитуемых не только тем, что даёт им определённые знания, но и своим поведением, образом жизни, отношением к обыденным явлениям».

Таким образом, личность педагога и его поведение являются одним из важнейших факторов в формировании нравственной направленности обучаемых.

Библиографический список

1. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФИЛОСОФСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

О. Е. Бурова

**Камчатский государственный университет
имени Витуса Беринга,
г. Петропавловск-Камчатский, Россия**

Summary. In this article the problem of the person's professional self-development is considered from the point of view of the famous scientists in philosophy, psychology and pedagogic. The problem of pedagogical assistance necessity to senior pupils in their self-development, self-education, self-upbringing in the stage of pupils professional determination is brought up.

Key words: upbringing, a person, self-development, professional determination.

Проблема саморазвития личности по своей научной и социальной значимости может претендовать на роль одной из «классических» проблем прошлого, настоящего и будущего человечества. Сегодня в образовании саморазвитие приобретает приоритетное значение и присутствует почти в каждой образовательной программе в качестве главного ориентира. В статьях Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года и в других концептуальных документах приоритетное внимание уделяется проблеме формирования личности, способной к эффективному устойчивому саморазвитию.

Актуальность рассматриваемой темы связана с социальными потребностями общества и государства в инициативных, созидательных личностях, способных к устойчивому саморазвитию и продуктивной творческой самореализации в современных динамичных условиях.

Идеи саморазвития личности уходят своими корнями в историю античности, средних веков, нового времени.

В дохристианскую эпоху Аристотель смысл развития человека видел не в следовании своей природе, а в том, что чело-

век должен стремиться подняться над своими природными возможностями: «насколько возможно, надо возвышаться до бессмертия и делать всё ради жизни, соответствующей наивысшему в самом себе» [1].

Рассмотрение проблемы человека в эпоху Античности помогают увидеть его самосовершенствование как самопознание (Сократ); обращение души на себя (Платон); усовершенствование личностью дарованных ей от природы способностей (Цицерон); опору на самооценку (Марк Аврелий).

В эпоху средневековья философские концепции отдельных мыслителей противопоставлялись религиозной догматике. В своём учении Фома Аквинский утверждал, что «... Человек... есть нечто движущее само себя. Душа сообразно двигательной силе есть движущая часть, а одушевлённое тело есть движимая часть» [12].

Усовершенствование человеком самого себя происходит, по мысли Гуго Сен-Викторского, в личной практике: «Личная практика – это всяческая забота о себе самом, укрепление и приумножение добродетелей...» [6].

В период эпохи Возрождения проблема саморазвития и самосовершенствования человека становится одной из главных в гуманистических концепциях философов и педагогов.

Так представитель итальянского гуманизма Джованни Пико делла Мирандола акцентировал внимание на способности человека к самовзращиванию. Человек от природы владеет мощной интенцией – «святым стремлением». «В душу вторгается святое стремление, чтобы мы, не довольствуясь заурядным, страстно желали высшего и, по возможности, добивались, если захотим, того, к чему предназначены люди» [2].

По мнению Пьера Паоло Верджерио итогом самосовершенствования обучающегося должна была стать способность самостоятельно управлять своим поведением и внутренним состоянием: «сформировать душу и тело так, чтобы душа могла принимать верные решения и приказывать разуму, а тело – мужественно выносить лишения и легко подчиняться душе...» [5].

М. Монтень в своих рассуждениях о гуманистической педагогике полагал, что « Главное, чему следует учить питомца, это – чтобы он умел сам познавать себя...» [9, с. 287].

Н. Кузанский осмысливал феномен саморазвития личности как способность к самотворчеству. Вся человеческая деятельность направлена на человека: «у творческой деятельности человека нет другой конечной цели, кроме человека», в своём творчестве он не выходит за пределы самого себя, но, «развёртывая свою силу, достигает самого себя» [8].

В трудах учёных и мыслителей, принадлежавших эпохе Просвещения, мы снова находим упоминание о способности самостоятельного человека, его возможности самому преобразовывать себя согласно своему замыслу и велению души.

Так, главной целью воспитания и образования подрастающего поколения, по мнению Я. А. Коменского, должно стать обучение детей владеть собой, совершенствовать себя.

С точки зрения Ж.-Ж. Руссо, воспитание не есть приучение, а есть развитие внутренних сил ребёнка. А для успешного развития и воспитания ребёнку нужна свободная личностно и социально ценностная самореализация.

В трудах немецких философов Ф. Шеллинга, Г. Гегеля смысл жизни есть не что иное, как самопознание и саморазвитие, свобода и самоосвобождение. Развитие человека рассматривается как постепенное преобразование им себя в духовное существо.

По мнению А. Дистервега вся наука воспитания есть теория возбуждения (возбудить самостоятельное мышление и суждение, ведущее к сознательной, т. е. духовной деятельности; возбуждение к раскрытию, к свободному проявлению, к самостоятельной деятельности); средство к самостоятельности и к самоопределению есть самодеятельность. Призвание человека состоит в соответствии его природе деятельности, а счастье совпадает с достижением этого призвания. «Человек становится тем, чем ему должно быть, не иначе, как только через свободное развитие своей природы... Человек требует свободного, всестороннего, гармонического развития всех своих сил для беспрепятственного проявления их в деятельности по внутренним, прирождённым человеческой природе законам» [10, с. 159].

Право человека на авторство в самосозидании, самосовершенствовании подчеркнуто в трудах русских философов «серебряного века» В. В. Зеньковского, Н. А. Бердяева и др.

Личность в концепции Н. А. Бердяева мыслится как сосредоточение всех духовных и душевных способностей человека, его «внутренний экзистенциальный центр», осуществляющий связь человека с миром творчества и свободы. Творящий субъект включает мир в себя, в свою внутреннюю жизнь, открытую для свободы, и тем самым преображает его.

Сущность саморазвития и протекание этого процесса в юношеском возрасте рассмотрены в философских работах Г. С. Батищева, М. М. Бахтина, В. С. Библера, В. И. Вернадского, К. Ясперса.

Из вышеперечисленного очевидно, что описание сущности процесса саморазвития личности в философских трудах прошлого и настоящего является необходимым условием для

дальнейшего рассмотрения проблемы саморазвития личности в психолого-педагогической теории.

Фундаментальные основы психологической теории развития и саморазвития заложены в трудах К. А. Абульхановой-Славской, Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, Л. Н. Куликовой, А. В. Петровского и др.

Представление о человеке как субъекте собственной жизнедеятельности и роли активности в его саморазвитии рассмотрено в работах Б. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, И. С. Кона, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, Б. И. Додонова, Л. И. Анцыферовой, В. И. Слободчикова; В. Э. Чудновского; В. М. Бехтерева и др.

Так, например, В. Э. Чудновский представляет самотрансценденцию как самореализацию, раскрытие собственных способностей, стремление «положить себя вовне», т. е. осуществить в реальных действиях и поступках [13].

В свою очередь В. М. Бехтерев утверждал, что «личность с объективной точки зрения есть психический индивид со всеми её самобытными ценностями, индивид, представляющийся самодетельным существом по отношению к окружающим внешним условиям» [11].

Вопрос о роли саморазвития в юношеском возрасте нашёл отражение в исследованиях А. Адлера, Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалёва, И. С. Кона, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма, Э. Эриксона и др.

В трудах представителей «гуманистической психологии» А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, представителей «неофрейдизма» А. Адлера, Э. Эриксона, Э. Фромма саморазвитие понимается как постоянное движение в направлении актуализации потенциальных возможностей творческого «Я», как мощный процесс, происходящий с каждым ребёнком и в котором он постоянно находится.

По мере взросления в жизни человека всё большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и внутренние условия, через которые действуют все внешние причины, влияния.

Подлинное воспитание представляет собой сотворчество, освоение и созидание духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов – воспитателей и воспитуемых.

Понимание неповторимой индивидуальности личности и признание её ценности реализуется в русле гуманистической педагогики прошлого (К. Шмидт, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, В. В. Зеньковский, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и др.), а также в педагогике со-

трудничества (Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман, В. А. Караковский, В. С. Библер, А. В. Хуторской, И. П. Иванов и др).

Основы гуманистической парадигмы воспитания в педагогике, изложенные в трудах Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Канта, И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстого, А. Шартье, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, И. П. Волкова, И. П. Иванова, С. Л. Соловейчика, Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской, и др.

В свете рассматриваемой темы особый акцент необходимо сделать на проблеме саморазвития личности учащихся старших классов.

В условиях скорого окончания школы, связанного с необходимостью решить проблему своего будущего у старшеклассников, формируется личностное новообразование, которое обозначается термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

Самосознание не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития. В ходе этого развития перед человеком не только открываются новые стороны бытия, но и происходит глубокое переосмысливание жизни. Этот процесс переосмысливания образует самое сокровенное и основное содержание внутреннего существа человека, определяющее мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни.

В проводимом нами исследовании, в котором принимали участие старшеклассники 9–10 классов средних общеобразовательных школ г. Петропавловска-Камчатского, на начальном этапе преобразующего эксперимента было проведено анкетирование и определён у учащихся уровень развития способностей к личностному саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Группы Уровни	Эксперименталь- ная группа (65 чел.)	Контрольная группа (81 чел.)
Очень низкий	-	-
Низкий	10,7 % (7 чел.)	11,1 % (9 чел.)
Ниже среднего	10,7 % (7 чел.)	13,5 % (11чел.)
Несколько ниже среднего	24,6 % (16 чел.)	11,1% (9 чел.)
Средний	26,1 % (17 чел.)	29,6 % (24 чел.)
Несколько выше среднего	13,8 % (9 чел.)	18,5 % (15 чел.)
Выше среднего	6,1 % (4 чел.)	7,4 % (6 чел.)
Высокий	7,6 % (5 чел.)	8,6 % (7 чел.)
Очень высокий	-	-

Проанализировав полученные данные, мы видим, что у большей части старшеклассников в экспериментальной и контрольной группах уровень развития способностей к саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию выше среднего показателя не поднимается. На вопрос нуждаются ли они в педагогическом содействии, помощи, поддержке в процессе личностного саморазвития, 67 % старшеклассников ответили положительно.

Период обучения в 9–11 классах совпадает с моментом профессионального и в определённой степени жизненного самоопределения старшеклассников.

Очевидным становится тот факт, что для полноценного гармоничного и успешного вхождения подростка в жизнь и будущую профессию со стороны педагогов необходимо компетентное педагогическое сопровождение процесса личностного саморазвития старшеклассников.

Роль учителя в процессе личностного саморазвития старшеклассников, по мнению К. Шмидта, как раз и состоит в том, «что развитой человек преднамеренно ведёт человека развивающегося к сознательной самодеятельности и самостоятельности, раскрывая в нём божественные начала истины, свободы и любви и притом действуя на него сообразно с его индивидуальностью, с духом того времени...» [10, с. 265].

В самом воспитаннике скрыто творческое, формирующее начало, и задача воспитателя – пробудить дремлющие в нём творческие силы, чтобы содействовать их освобождению «от всего стесняющего их, от всего уменьшающего их размах, чтобы дать им возможность самим сформировать то идеальное и прекрасное, что заложено в данной индивидуальности. Освобождение творческих сил в ребёнке – вот великий лозунг и великий метод воспитания» [4].

Основа школы и источник её успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование [6].

Библиографический список

1. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Соч.: в 4 т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 4. – С. 117.
2. Брагина Л. М. Итальянский гуманизм. Этические учения XIV–XV веков. – М.: Высшая школа, 1977. – С. 227.
3. Брушлинский А. В. Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 6–10.
4. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – 3-е изд. – М., 1919. – С. 9–10.
5. Верджерио. О благородных нравах и свободных науках // Образ человека в зеркале гуманизма. – М.: УРАО, 1999. – С. 114–116.

6. Гуго Сен-Викторский. Семь книг назидательного чтения или Дидаскаликон // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. – М.: АО «Аспект-Прес», 1994. – Т. 2. – С. 72.
7. Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. / под. ред. А. М. Арсеньева. – М., 1982. – С. 357.
8. Кузанский Н. Сочинения: в 2 т. – М., 1979. – Т. 1. – С. 261.
9. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён / под общ. ред. В. П. Сальникова; науч. ред., вступ. статья, предм. указ. М. В. Захарченко. – СПб.: Алетейя; Санкт-Петербургский университет МВД России; Академия права, экономики и безопасности жизнедеятельности; Фонд поддержки науки и образования в области правоохранительной деятельности «Университет». – Ч. 1., 2000 – 429 с.
10. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён / под общ. ред. В. П. Сальникова; науч. ред., вступ. статья, предм. указ. М. В. Захарченко. – СПб.: Алетейя; Санкт-Петербургский университет МВД России; Академия права, экономики и безопасности жизнедеятельности; Фонд поддержки науки и образования в области правоохранительной деятельности «Университет». – Ч. 2., 2000 – 496 с.
11. Обьективная психология. – М., 1992 – С. 393–394.
12. Фома Аквинский. Сумма теологии // Хрестоматия по философии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – С. 129.
13. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 15–25.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

А. В. Лоскутова

**Магнитогорский государственный университет,
г. Магнитогорск, Россия**

Summary. The essence of professional self-determination is an independent and informed finding the meanings of the job and the entire life of the particular cultural-historical situation. Professional self-determination is carried out within the entire professional life: the person constantly reflect, rethink their professional life and self-affirm in the profession.

Key words: professional self-determination, personal self-determination, self-realization, self-actualization, professional goal, professional development.

Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации [2, с. 78].

Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии. Ядром профессионального самоопреде-

ления является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексит, переосмысливает своё профессиональное бытие и самоутверждается в профессии. Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др.

Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, её потребности в самореализации и самоактуализации [1, с. 55].

Исследуя профессиональное самоопределение личности, можно выявить следующую его содержательно-процессуальную модель:

1. Осознание ценности общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения).
2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.
3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели – мечты.
4. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.
5. Представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.
6. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи.

Определение специфики возрастного и профессионального развития человека позволяет чётко определить содержание профориентационной и профконсультационной работы и, следовательно, эффективно решить проблему профессионального и личностного самоопределения [1, с. 58].

Библиографический список

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология. Теория и практика: учеб. пособие для вузов. – М: Изд-во «Академический Проект», 2004. –192 с.

2. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб. пособие для вузов. – М: Изд-во «Центр», 2002. – 234 с.

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВОГО НЕДОРАЗВИТИЯ

Н. Н. Иванова, Т. И. Кардашевская
Педагогический институт Северо-Восточного
федерального университета им. М. К. Амосова,
г. Якутск, Россия

Summary. This article describes how to overcome the speech underdevelopment using logopedic rhythm for children of preschool and school age.

Key words: logopedic rhythm, methodology, child, music, articulating motility.

В современной логопедии применяются различные приёмы и методы для воспитания красивой, правильной речи у детей с раннего возраста. Общее недоразвитие речи – это сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Для преодоления речевых и сопутствующих нарушений необходим комплексный подход, включающий в себя логопедическое, музыкально-ритмические воздействия. В системе комплексного метода коррекционной работы особое место занимает логопедическая ритмика. Логоритмика – форма активной терапии, целью которой является преодоление речевых нарушений путём развития двигательной сферы ребёнка в сочетании со словом и музыкой. Всё окружающее нас живёт по законам ритма. Смена времён года, день и ночь, сердечный ритм и многое другое подчинено определённому ритму, как универсальной космической категории. По определению Э. Жак – Далькроза (1913): «Пространство и время наполнены материей, подчинённой законам вечного ритма» [1, с. 5]. Любые ритмические движения активизируют деятельность мозга человека. Поэтому с самого раннего детства рекомендуется заниматься развитием чувства ритма в доступной для дошкольников форме – ритмических упражнениях и играх. На занятиях соблюдаются основные педагогические принципы – последовательность, постепенное усложнение и повторяемость материала, отрабаты-

ется ритмическая структура слова, и чёткое произношение доступных по возрасту звуков и обогащается словарь детей. Цель логоритмических занятий – повышение эффективности работы по коррекции звукопроизношения с использованием закона безусловной активности детей в познавательной деятельности. В результате реализуются следующие задачи: развитие артикуляционной моторики; развитие фонематического восприятия; расширение лексического запаса; развитие слухового внимания и двигательной памяти; совершенствование общей и мелкой моторики, выработка чётких, координированных движений во взаимосвязи с речью; развитие мелодико-интонационных и просодических компонентов, творческой фантазии и воображения. Логоритмические занятия опираются на связь слова, музыки, движения и включают в себя пальчиковые, речевые, музыкально-двигательные и коммуникативные игры. Главной целью этой методики является нормализация двигательных функций и речи, в том числе дыхания, голоса, ритма, темпа и мелодико-интонационной стороны речи. Занятия по логоритмике проводит логопед совместно с музыкальным руководителем. Занятия целесообразно проводить раз в неделю с продолжительностью от 20 до 30 минут индивидуально или по группам. Каждое занятие должно планироваться как игра-сказка, где ребёнок является основным действующим лицом и на своём примере обучает сказочных персонажей. Большое значение на логоритмических занятиях имеет музыка. Дети выполняют движения под музыкальное сопровождение с чётко выраженным ритмом. Амплитуда и темпы упражнений согласовываются с динамикой звучания музыки. Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения на занятиях логоритмики проводятся с музыкальным руководителем. Главной задачей этих игр является ритмическое исполнение стихотворного текста, согласованное с движениями. При работе над дыханием нужно обратить внимание на развитие продолжительного, равномерного выдоха у детей. Хорошо развивает выдох и медико-интонационную сторону речи пение. В занятиях логоритмикой обязательно должны включаться коммуникативные игры и танцы. Большая их часть построена на жестах и движениях, выражающих дружелюбие, открытое отношение друг к другу, что даёт детям положительные и радостные эмоции. В коммуникативных танцах и играх оценивается качество выполнения движений, что позволяет ребёнку раскрепоститься и наделяет смыслом сам процесс его участия в танце-игре.

Мы считаем, что координированная работа специалистов очень важна для детей с речевыми нарушениями. Только тогда речь ребёнка будет красивой, звучной и выразительной. Занятия

по преодолению нарушений речи сопровождаются музыкой и движениями, что позволяет развивать детские эмоции и повышать интерес каждого ребёнка к занятиям по логоритмике. Это помогает ребенку научиться работать в детском коллективе. В результате использования логоритмики у детей прослеживается положительная динамика речевого развития. Регулярные занятия логоритмикой способствуют нормализации речи ребёнка вне зависимости от вида речевого нарушения, формируют положительный эмоциональный настрой, учит общению со сверстниками.

Библиографический список

1. Жак-Далькроз Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6 лекций. – СПб., 1913. – С. 5.
2. Волкова Г. А. Коррекционная педагогика. – М.: Логоритмическая ритмика, 2002.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДОМЕ РЕБЁНКА

Н. Н. Иванова, У. Н. Тарасова, Н. З. Игнатьева
Педагогический институт
Северо-Восточного федерального университета
им. М. К. Амосова,
г. Якутск, Россия

Summary. In the article reflects the characteristics of children with speech impairments, taking into account the critical periods and further psychological and pedagogical support.

Key words: infants, the critical period, house child development.

Мы живём в XXI веке – в веке новых технологий, новых открытий, где всё совершенствуется. Но вместе с тем, к сожалению, в нашем обществе растёт число детей с трудностями в обучении, у которых отмечают низкий уровень коммуникативного и познавательного развития, эмоциональную неуравновешенность, сложность в налаживании отношений со сверстниками и взрослыми, слабо развитую речь и т. д. Детей с различными нарушениями в доме ребёнка с каждым годом становится всё больше. Безусловно, такая проблема очень актуальна, но недостаточно изучена. Дом ребёнка – государственное оздоровительно-воспитательное учреждение для детей раннего возраста, оставшихся без попечения родителей. В нём воспитываются дети, имеющие различные проблемы развития [1, с. 30].

Психологические и социальные проблемы воспитанников детских домов в разных аспектах исследовали В. Арамавичюте (1975), Р. Браслаускене (2000), Р. Гукканен и др. (1999), А. Юодрайтис (2004), Г. Квескене, М. Баркаускайте (1999), Г. Валицкас (1997), П. Ворриа и др. (1998), Р. Жукаускене, О. Лейпите (2002) и другие авторы [2, с. 85].

В домах ребёнка нервно-психическое развитие протекает с задержкой. У 70 % воспитанников, воспитывающихся с рождения, в 3 года нервно-психическое развитие характеризуется как критическое, то есть задерживается почти на год. В группе детей, поступивших после 2 лет, преобладает слабое нервно-психическое развитие (отставание на 6 месяцев). Наиболее критическими периодами в развитии ребёнка являются 1–3 года. Именно в эти возрастные периоды происходят выраженные изменения, вносящие новое качество и развитие ребёнка: 1-й год – период овладения; 2-й год – период формирования наглядно-действенного мышления, переломный период в развитии речи (формирование фразы); 3-й год – период, когда особенно ясно выступает связь поведения и развития ребёнка со второй сигнальной системой.

В домах ребёнка критические периоды сдвигаются и прослеживаются позже. Анализ причин отставания в развитии показал, что на первом месте (93 %) – нарушение состояния здоровья ребёнка: наличие органической симптоматики, функциональных расстройств, длительных соматических заболеваний и пр. (биологический фактор развития). Однако недостаточно быть только физически здоровым. Ребёнок нуждается в благоприятной социально-педагогической развивающей среде, включающей специально организованное предметно-игровое окружение, условия для эмоционального, познавательного, коммуникативного развития, для овладения детскими видами деятельности (социальный фактор развития). Ведущим звеном среди проблем в развитии детей домов ребёнка и самым сложным в плане коррекции является нарушение речи.

Основными особенностями динамики довербального развития у воспитанников домов ребёнка 1-го года жизни являются благополучное развитие голосовой активности в первом полугодии и его задержка во втором. У большинства годовалых малышей развитие экспрессивной и импрессивной речи отстает на 4–5 месяцев. Отставание начинается у таких детей с младенчества: вовремя не появляется гуление, а затем и лепет. Эти дети весьма ограниченно понимают обращённую к ним речь, не могут показать указательным жестом знакомые предметы. У них несформирован интерес к общению с близкими взрослыми, к окружающим предметам, не развиты фонематический слух и

артикуляционный аппарат, которые являются предпосылками к речевому развитию.

У ребёнка с отклонениями в развитии снижен интерес к игрушкам и окружающим предметам, ориентировочная реакция кратковременная, часто переходящая в реакцию страха. Прослеживание за предметом фрагментарно; ребёнок не изучает игрушку, не «ощупывает» её взглядом, после некоторого сосредоточения теряет к ней интерес. Зрительно-моторная координация неполноценна или отсутствует. Дети предпочитают рассматривать свои руки, а не игрушки.

У детей второго года жизни оказываются несформированными предпосылки, необходимые для развития речи: действия с предметами, эмоциональное общение со взрослыми, развитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. У детей меньше собственных и совместных со взрослыми действий, совсем не сформировано подражание. Воспитанники не обращают внимания на многие предметы, а значит, и не запоминают их названий. Тем более они плохо овладевают названиями действий.

Начальный этап развития речи – доречевой. В это время происходит развитие фонематического слуха, возникают вокализации, гуление и лепет. Очевидно, что появление лепета – это результат влияния слышимой речи.

В многочисленных исследованиях доказано, что основная причина задержек в развитии воспитанников домов ребёнка кроется в неадекватно построенном общении персонала с детьми. Особенно ярко отставание проявляется в развитии тех видов деятельности и таких качеств личности, которые требуют для своего формирования индивидуального, личностного подхода к ребёнку.

Известно, что дети из домов ребёнка опережают своих сверстников по уровню овладения бытовыми навыками: они лучше пользуются ложкой, быстро одеваются, приучаются к туалету и т. д. Подобные действия нетрудно сформировать путём «натаскивания» ребёнка. Что касается таких фундаментальных для детского развития видов активности, как общение со взрослым, познавательная деятельность, творческая игра, то по уровню их развития воспитанники домов ребёнка значительно отстают от своих сверстников из семьи. Очень часто в домах ребёнка употребляются стереотипные фразы, которые замедляют процесс общения, понимания, активной речи. Так, например, воспитанники в возрасте полутора-двух лет часто не могут выполнить простые поручения – «пойдем, помоем ручки». Однако когда воспитатель произносит слово: «мыть руки», они выполняют его. Или «положи игрушку на стол» – не выполняют, а «сядь за стол» – выполняют. То же самое происходит и с други-

ми поручениями. Дело в том, что сотрудники, сами не замечая, употребляют стереотипные фразы, и дети слышат только их.

Дефицит речевого общения является одной из причин задержек не только развития речи у ребёнка, но и психического развития в целом.

Многие дети с органическим поражением центральной нервной системы начинают говорить только после трёх лет. Главное заключается в том, что речь такого ребёнка не может ещё служить ни средством общения, ни орудием мышления. Она также не может принять на себя функцию передачи ребёнку общественного опыта и регуляции его действий.

Для развития понимания речи характерно то, что до полутора лет интенсивно устанавливаются связи между предметами, действиями и их словесными обозначениями. У детей, воспитывающихся в условиях депривации, эти связи довольно слабые, и требуются специальные условия, чтобы они упрочились. Недостаточно прочна и связь между отдельными анализаторными системами. Этим объясняется, что даже если ребёнок понимает задание взрослого, реагирует на него недостаточно правильно. Например: «покажи, где собака?», – говорит педагог; малыш смотрит на названный предмет, а рука показывает на другое.

На третьем году жизни ребёнок в основном усваивает человеческий язык и начинает общаться с помощью речи. Между этими двумя периодами существует удивительный этап, когда ребёнок начинает говорить, но не на нашем языке, а на каком-то своём. Этот этап в детской психологии называют этапом «автономной детской речи». Считается, что период автономной детской речи есть у каждого ребёнка. И воспитанники домов ребёнка часто минуют этот период. Если автономная речь не похожа на обычную ни по своему звучанию, ни по своему значению, то понять её сможет только тот, кто хорошо знает ребёнка, кто может разгадать его шифр. Близкие люди без труда понимают малыша, потому что они ориентируются не только на его слово, но и на ту ситуацию, в которой находится ребёнок. Взрослых в окружении воспитанников слишком много, они постоянно меняются, заняты своими проблемами, не внимательны к высказываниям малыша. Не связывают такие слова с предметом или ситуацией. Ребёнок, не видя понимания со стороны взрослого, перестаёт говорить.

В появлении у детей активной речи решающую роль играют три составляющие коммуникативного фактора. Первая из них – установление эмоциональных контактов взрослого с ребёнком. Вторая составляющая – насыщение ребёнка слышимой речью. Третья составляющая – организация взрослым сотрудничества с ребёнком, в ходе которого он усваивает способы и средства общения. Для ребёнка, которому предстоит освоиться с миром речи, ни

в коей мере не безразлично, кто и как произносит слово. Ведь только благодаря обращённому к нему слову он может стать человеком в истинном смысле слова. Причём, в первую очередь, здесь подразумевается не передача информации, а нечто совсем иное, имеющее гораздо большее значение – взгляд в глаза, заинтересованное внимание, ответная улыбка, эмоциональная выразительность [1, с. 23]. По статистике, на сегодняшний день по Республике Саха (Якутия) функционируют 9 детских домов, не считая специальных (коррекционных) школ. В столице республики функционирует только одна школа V вида, среди воспитанников – 7 детей-сирот. Хочется верить, что в ближайшем будущем эта картина изменится в лучшую сторону и речевых школ станет больше, так как количество детей с нарушениями речи увеличивается, а специализированных школ для таких детей мало.

Мы, как будущие олигофренопедагоги, хотим, чтобы эта проблема решалась не только людьми, имеющими отношение к детям, но и с участием людей, которым небезразлична жизнь каждого ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. и общая редакция В. М. Астопова, Ю. В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
2. Буторина О. Г. Об опыте воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание школьников, № 7. – 2010.

ЗНАЧЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДИК РИСОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ, В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

И. П. Прокопова
Детский сад № 815, г. Москва, Россия

Summary. To use unusual, exceptional technician of the drawing in work with children, having speech breaches, can promote correction motor awkwardness (but signifies and weak art of the skills, demonstrated children when undertaking traditional occupation on art of activity); on new opens before child world that helps to actuate and increase the vocabulary spare; gives the belief about new possibility of the interaction subject, allowing install the grammatical regularities at description their own action, as well as creates powerful base for development speech.

Key words: unusual technician of the drawing, speech breaches, the formation of personality.

Изобразительная деятельность, включающая в себя рисование, лепку и аппликацию, является одним из самых интересных видов деятельности детей дошкольного возраста. Она позволяет ребёнку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем его мире, выразить своё отношение к нему. Вместе с тем изобразительная деятельность имеет неоценимое значение для творческого развития ребёнка.

К концу дошкольного возраста ребёнок представляет собой личность. Он имеет представление о том, какого он пола, знает, в какой стране он живёт. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не только его собственным отношением к самому себе, но, прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей. Это всё обусловливается тем, что дошкольный возраст в целом является «сензитивным» периодом развития ребёнка. Наличие сензитивных периодов развития объясняется тем, что наибольшее влияние обучения оказывает на те психические качества, которые только начинают формироваться. В этот момент они наиболее гибки, податливы, пластичны, их можно «повернуть» в новую сторону. Гораздо труднее изменить, перестроить уже сложившиеся качества. И дошкольный возраст наиболее чувствителен к тем видам обучения, которые воздействуют на развитие восприятия, воображения, мышления, а также на развитие творчества.

Творческий процесс – это создание новых общественно значимых духовных и материальных ценностей. Процесс творчества включает в себя интеллектуальную деятельность по осмыслению жизни, созданию новых теоретических идей и деятельность физическую по внедрению их в жизнь. Различные виды деятельности имеют свои специфические особенности, что делает многогранным, специфичным и процесс творчества.

Дети с различными нарушениями развития, в том числе и речевыми нарушениями (ОНР), являются особой категорией. Психофизические особенности данных детей неизбежно оказывают влияние на формирование всех видов деятельности, в том числе и изобразительной. Отсюда следует отметить, что изобразительная деятельность детей с различными речевыми нарушениями во многом отличается от изобразительной деятельности детей в норме. Такие дети гораздо позже начинают обращать внимание на окраску предметов и соотносить цвета. Они с трудом запоминают их названия, плохо дифференцируют их, обнаруживают тенденцию к замене названий промежуточных цветов, причём перенос этот является стойким.

Малонасыщенные цвета эти дети часто называют «белыми»: недостаточное восприятие слабонасыщенных цветов влияет и на их название. Если дети с нормально развитой речью в стар-

шем возрасте свободно используют слова-определения «зеленоватый», «светло-жёлтый», «голубой», то дети с ОНР такими определениями не владеют. Четырёхлетние дети часто не знают даже названий основных цветов, не узнают и не соотносят их.

У детей с ОНР речевые проблемы сочетаются с двигательными нарушениями различного характера и степени выраженности. С задержкой развивается готовность руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию. У детей с ОНР отмечается общая моторная неловкость, недостаточная координированность движений руки и пальцев. Наблюдается замедленное формирование пространственных представлений. При ОНР отмечается зеркальное воспроизведение частей рисунка, отображение только одного или нескольких пространственных признаков, отсутствие некоторых (иногда значимых) деталей, наблюдения пропорций, отклонение линий от заданного направления, разрывы между линиями в местах соединения, пересечение линий. В ряде случаев при ОНР наблюдаются лёгкие двигательные расстройства (тремор пальцев рук). Дети не могут правильно держать карандаш, кисть, регулировать силу нажима. У детей с ОНР нарушены тонкие, дифференцированные движения пальцев, что отрицательно сказывается на овладении техникой рисования. Отмечается ослабление и обеднение зрительных представлений о предмете, трудности в соотношении воспринятого на слух слова с его зрительным представлением. При рисовании тех или иных предметов из-за бедного словарного запаса и трудностей в усвоении понятий часть-целое опускаются значимые для их опознания детали (например, носик у чайника, гребешок у петуха и т. д.). Всё это затрудняет полноценную изобразительную деятельность.

В целом у детей с различными речевыми нарушениями моторики наблюдается несформированность техники рисования. Это приводит к однообразию способов изображения предметов, наличию «заученных» изображений (шаблонов), которые повторяются из рисунка в рисунок с небольшими изменениями и дополнениями. Отсюда узость тематики рисунков, их схематизм. На качество изображения оказывают влияние также нарушения внимания, памяти, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы (повышенная возбудимость нервной системы). Для таких детей часто важен процесс рисования, а не его результат. Изобразительная деятельность детей с речевыми нарушениями нуждается в целенаправленном развитии. Однако поступательное движение в данном направлении будет невозможным, если не стимулировать развитие познавательных процессов, речевой деятельности, мелкой моторики, а в конечном счете, интереса к самой деятельности. Необходимо работать с причиной, а не со следствием. Совместить коррекцию имеющихся у детей на-

рушений с совершенствованием изобразительных умений и навыков можно, используя нетрадиционные техники рисования.

Нетрадиционные техники рисования – это способы создания нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонирует всё: и цвет, и линия, и сюжет. Это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное, самовыражаться. Проблемой развития нетрадиционных техник рисования занимались Р. Г. Казакова, Т. И. Сайганова, Е. М. Седова, В. Ю. Слепцова, Т. В. Смагина, О. В. Недорезова, В. Н. Волчкова, Н. В. Степанова и другие. Дети изучают различные технологии изображения, такие как:

- рисование пальчикам;
- рисование ладошками;
- оттиск печатками из картофеля;
- тычок жёсткой полусухой кистью;
- тампонирование.

Включение в работу с детьми нетрадиционных техник рисования позволяет развивать сенсорную сферу не только за счёт изучения свойств изображаемых предметов, выполнение соответствующих действий, но и за счёт работы с разными изобразительными материалами. Кроме того, осуществляется стимуляция познавательного интереса ребёнка (использование предметов, которые окружают малыша каждый день в новом ракурсе – можно рисовать собственной ладошкой, пальчиками, использовать вместо кисточки колосок или листик берёзы). Происходит развитие наглядно-образного, и словесно-логического мышления, активизация самостоятельной мыслительной и речевой деятельности детей. (Чем я ещё могу рисовать? Что я могу этим материалом нарисовать?) За счёт использования различных изобразительных материалов, новых технических приемов, требующих точности движений, но не ограничивающих пальцы ребёнка фиксированным положением (как при правильном держании кисти или карандаша), создаются условия для преодоления общей моторной неловкости, развития мелкой моторики. Ведь вместо традиционных кисти и карандаша ребёнок использует для создания изображения собственные ладошки, различные печатки, трафареты, технику «кляксография». Созданию сложного симметричного изображения способствует техника «монотипия».

В процессе такой работы по мере тренировки движений рук совершенствуется состояние речи детей. Формированию психофизиологической основы речи способствует и совместная деятельность детей и педагога. Именно нетрадиционные техники рисования создают атмосферу непринуждённости, открытости, раскованности, способствуют развитию инициативы, самостоятель-

ности детей, создают эмоционально-положительное отношение к деятельности. Результат изобразительной деятельности не может быть плохим или хорошим, работа каждого ребёнка индивидуальна, неповторима. Создавая ситуацию успеха для каждого ребёнка, мы корректируем его эмоционально-волевую сферу, что также положительно сказывается на динамике речевого развития. Кроме того, совместная деятельность, увлечённость общим делом способствуют речевому развитию ребёнка и через межличностное взаимодействие. На занятиях рисованием с использованием нетрадиционных техник мы решаем и частные задачи развития речи, такие как развитие артикуляционной моторики и правильного речевого дыхания. Так, в старшем дошкольном возрасте, создавая изображение с помощью выдувания красок («рисование мыльными пузырями», техника «кляксография»), дети незаметно для себя укрепляют мышцы губ, а мы имеем возможность осуществлять своеобразную дыхательную гимнастику, необходимую при некоторых речевых нарушениях. Формирование активного и пассивного словаря происходит за счёт использования слов, обозначающих предметы, действия и признаки с учётом грамматически правильного согласования слов в роде, числе и падеже, что способствует коррекции грамматического строя речи.

Таким образом, использование нетрадиционных техник рисования в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, может способствовать преодолению моторной неловкости (а значит и слабых изобразительных умений, демонстрируемых детьми при проведении традиционных занятий по изобразительной деятельности); по-новому открывает перед ребёнком мир, что помогает активизировать и расширить словарный запас; даёт представление о новых возможностях взаимодействия предметов, позволяя установить грамматические закономерности при описании своих действий, а также создаёт мощную психофизиологическую базу для развития речи.

Творческие способности развиваются тогда, когда для этого созданы все условия, которые используются в полной мере. Такие условия, как:

- широкий подход к решению проблемы;
- проявление творчества в художественной деятельности;
- атмосфера творчества;
- единая позиция педагогов в понимании перспектив развития ребёнка в взаимодействия между ними;
- комплексное и системное использование методов и приёмов;
- бережное отношение к процессу и результату детской деятельности;
- овладение детьми способами изображения;

- обучение;
- индивидуальный подход к каждому ребёнку;
- использование нетрадиционных способов и приёмов изображения;

Проводимая нами работа показала эффективность использования данных условий в изобразительной деятельности дошкольников, так как они способствует творческой активности детей, а значит и развитию детского изобразительного творчества и необходимость использования нетрадиционных техник изображения на занятиях по изобразительной деятельности.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991.
2. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников. – М.: Академия, 1997.
3. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. – М.: Академия, 2000.
4. Комарова Т. С. Дети в мире творчества. – М.: Мнемовина, 1995.
5. Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. – М.: Просвещение, 1991.
6. Комарова Т.С. Зарубежные педагоги о детском изобразительном творчестве // Дошкольное воспитание. – № 12. – 1991.
7. Комарова Т. С. Обучение детей технике рисования // Дошкольное воспитание. – № 3. – 1991.
8. Комарова Т. С. Что такое изобразительное творчество ребёнка? // Дошкольное воспитание. – № 1. – 1991.
9. Левин С. Ваш ребёнок рисует // Советский художник. – 1979.
10. Лыкова И. Цветные ладошки. – М.: Карапуз, 2009
11. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. – М.: Педагогика, 2006.
12. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет. – М.: Мозаика-синтез, 2002.
13. Жукова Н. С., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Книга для логопеда. – М.: Просвещение, 1998.
14. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. – М.: Просвещение, 1999.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Е. И. Чернова

Детский сад компенсирующего вида № 815,
г. Москва, Россия

Summary. The Contact – a main condition of the all-round development to personalities. Beside children, having general underdeveloped speech (ONR), communication function speech often can be is violated that is conditioned by vagary of attention, bad memory, difficulty at orientation in space, insufficient development to cognitive activity, breach grammatical building speech, presence of the difficulties of the assimilation logician-grammatical design, insufficiency phonetics-phonemic perception, emotional-volitional sphere problems, finally, they scruple to communicate, are afraid the taunt. In system our work with children, having general underdeveloped speech, we include the plays and playing exercises, which raise the mental activity, improve the speech skills, promote the development of the psychic processes, raise the emotional activity that promotes shaping communication speech skill and, in total, correct communication behaviour. In system our work with children, having general underdeveloped speech, we include theater therapy: the plays and playing exercises, which raise the mental activity, improve the speech skills, promote the development of the psychic processes, raise the emotional activity that promotes shaping communication speech skill and, in total, correct communication behaviour. So theater therapy is very effective method to solve these problems.

Key words: children, theatrical activity, communication skills.

Общение – основное условие всестороннего развития личности. У детей, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР), коммуникативная функция речи часто бывает нарушена, что обусловлено неустойчивостью внимания, плохой памятью, трудностями при ориентировке в пространстве, недостаточным развитием познавательной деятельности, нечёткой дифференцированностью словаря, нарушением грамматического строя речи, наличием трудностей усвоения логико-грамматических конструкций, недостаточностью фонетико-фонематического восприятия, незрелостью эмоционально-волевой сферы, наконец, критичностью к своему дефекту (стесняются общаться, боятся насмешек). Дети, склонные к тормозным процессам, проявляют робость, скованность, быструю утомляемость, детям с повышенной возбудимостью не хватает внимания, сосредоточенности. Все эти факторы мы учитываем при организации коррекционной работы с ними.

В систему коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, мы включаем игры и игровые упражнения, которые повышают умственную активность, совершенствуют речевые навыки, способствуют развитию психиче-

ских процессов, повышают эмоциональную активность, что способствует формированию коммуникативных речевых навыков и, в итоге, правильного коммуникативного поведения.

Как показывают практические наблюдения, особая роль в этом принадлежит театрализованным играм. Участвуя в них, дети познают окружающий мир, становятся участниками событий из жизни людей, животных, растений. Исходя из особенностей психического развития детей все театрализованные действия мы строим на материале сказок. Тематика театрализованных игр разнообразна, например, «игрушки», «посуда», «мебель», «из жизни животных», «из жизни растений», «труд людей» и т. д.

Практический материал для театрализованных игр распределяем так, что каждая тема пронизывает все этапы работы – от развития понимания речи до умения связно рассказывать, чувствовать и передавать интонацию, пользоваться движениями, мимикой, жестами, контактировать с участниками игр.

Воспитательное значение театрализованных игр состоит в формировании уважительного отношения детей друг к другу, развитии коллективизма. Развитие эмоций, познавательной деятельности, с одной стороны, и решение задач коррекционного обучения (расширение знаний об окружающем мире, становление основных психических процессов, развитие речи: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения и т. д.) – с другой, тесно взаимосвязаны между собой в театрализованных играх.

В театрализованных играх есть сюжетный замысел и ролевые действия. Одна из ведущих ролей в них принадлежит воспитателю. Дети вначале являются зрителями: они не могут сразу и в полном объеме овладеть творческим процессом, необходимым для участия в театрализованных играх. Речь воспитателя на этом этапе служит образцом для подражания. Дети наблюдают, как воспитатель говорит, действует за персонажей, имитирует ролевые движения. Особое внимание мы уделяем анализу сюжета игры, разбору действий и поступков героев, уточнению знаний о предметах, явлениях, их назначении, сравнительным характеристикам героев. Постепенно творческая активность детей возрастает. Детям становится интересно, когда они не только говорят, но и действуют как сказочные герои. Они пытаются имитировать ролевые движения, наблюдают друг за другом, стараются всё лучше и лучше играть роль.

Мы используем любые моменты в жизни группы для упреждений в различном интонировании слов (радостно, удивленно, грустно, тихо, громко, быстро, медленно.) Так у детей развивается мелодико-интонационная выразительность, плавность речи. При организации игр используется фланелиграф (особенно на начальных этапах). Картинки иллюстрируют рассказ, сказку. От игры к игре нарастает активность детей, они запоминают текст,

перевоплощаются «входят в образ», овладевают средствами выразительности. Дети начинают чувствовать ответственность за успех игры. Воспитатель остаётся активным её участником. Своими пояснениями он направляет внимание на те предметы и явления, которые надо уточнить, закрепить в их сознании.

Немалое значение придаем оформлению театрализованных игр, обсуждению вместе с детьми атрибутов игры, костюмов. Последнее особенно важно для детей с ОНР, у которых слабо развито воображение: они помогают «входить в образ». К оформлению игр привлекаем родителей. Этот творческий процесс доставляет радость всем: и детям, и родителям, и педагогам.

Но нельзя рассматривать театрализованную деятельность детей только как развлечение. В театрализованных играх осуществляется познавательное развитие детей, так как они способствуют расширению и углублению представлений об отношениях между людьми, совершенствуют внимание, память, мышление, а в силу того, что театрализованная игра носит коллективный характер, она способствует формированию навыков общения, коллективизма, взаимопомощи.

Воспроизводя в игровой форме образы своих героев, дети передают и основные их черты: щедрость, доброту, смелость, хитрость, жадность и т. д. Эти качества передаются в манере игры и, затрагивая эмоциональную сферу ребёнка, способствует его нравственному и эстетическому воспитанию. У детей формируются личностные качества – выдержка, дисциплинированность, целеустремленность; нравственные – смелость, честность, доброжелательность и т. д. Безусловно ребёнку с такими качествами легче найти друзей и адаптироваться в коллективе.

В России, как и во всём мире, искусство, театр, театрализованные и игровые методики общения всё больше проникают в образовательный процесс. В этом выражается потребность времени: найти комплексный, достаточно универсальный, учитывающий новейшие разработки и основанный на естественных природных качествах личности путь всестороннего гармоничного развития, обучения и воспитания личности с самого раннего возраста.

В последнее время часто говорится о личностно-ориентированном подходе к детям, который опирается на особенности нервной системы, темперамента и индивидуальные возможности каждого ребёнка. Именно они определяют степень активности ребёнка, влияют на его развитие. Это необходимо учитывать, чтобы воспитательно-образовательный процесс был организован с наибольшей эффективностью. Думаю, что театрализованная деятельность совместно с другими формами деятельности ребёнка способна решить эти задачи.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЧУВСТВА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Н. А. Неустроева

Педагогический институт Северо-Восточного
федерального университета имени М. К. Аммосова,
г. Якутск, Россия

Summary. In the article are considered sense in children with intellectual disabilities in special (correctional) educational institutions using different methods and techniques.

Key words: aesthetic sense, a student, aesthetic education, socialization.

Эстетические чувства, те чувства, которые возникают у человека при восприятии и создании прекрасного, возвышенного, комического, трагического, это любовь к красоте. Эстетические чувства проявляются в художественных оценках и вкусах, которые зависят от эстетических предпочтений: одним нравится лёгкая, другим серьёзная музыка и прочее. Развитое эстетическое чувство позволяет познать эстетическое качество произведений искусства и окружающего мира природы и людей – их красоту, испытать эстетическое чувство прекрасного. С поступлением в школу развитие эмоций и чувств переходит на новую, более высокую ступень. Целенаправленное обучение и воспитание с 1 класса ведёт к тому, что чувства становятся всё более и более сознательными, глубокими и управляемыми. Новое положение, которое занимает младший школьник среди детей и в семье, обуславливает целый ряд новых обязанностей и прав, выполнение и использование которых сопровождается различными эмоциональными переживаниями, чувствами, сопровождающими формирование познавательных интересов, что определяется ежедневной активной познавательной деятельностью. Процесс обучения – это непрерывное познание законов. «Интересно развиваются в школьном возрасте познавательные свойства, познание качеств, предметов, и явлений, связей между предметами и явлениями. Развитию познавательных интересов и на этой основе развитию интеллектуальных чувств способствуют различные экскурсии на природу, в парк, в музей» [1, с. 229]. Формирование нравственных чувств младшего школьника обусловлено прежде всего его жизнью в классном коллективе. Важное значение имеет воспитательная работа педагога, направленная на разъяснение и привитие школьникам норм морального поведения. Определённое влияние на формирование моральных качеств личности школьника оказывают детская художественная литература, произведения изобразительного искусства и детские кинофильмы. «Среди моральных чувств, активно формирующихся

в младшем школьном возрасте, следует отметить чувство любви к Родине, сочувствие обиженным, чувство восхищения героизмом и мужеством людей, чувство коллективизма, товарищества, трудолюбия. Эстетические чувства учащихся начальных классов успешно развиваются как на уроках эстетического цикла – изобразительного искусства и музыки, так и в процессе занятий на других уроках, во время ухода за цветами, уборки класса, оформления выставки в классе, на экскурсии, по ходу которой учитель обращает внимание детей на красивую цветовую гамму листвы, стройные, изящные корпуса новых зданий, широкую панораму дальнего пейзажа и многое другое, что отличается красотой, изяществом». [2, с. 231]. Труд как естественное наполнение жизни является необходимым условием существования человеческого общества. Он основной источник духовного и материального богатства людей, главный критерий социального престижа человека, один из основных блоков в фундаменте всестороннего развития и воспитания личности.

«Чувство – это сложное, постоянное, устоявшееся эмоциональное отношение человека. Чувства выражаются в эмоциях, то есть мы испытываем чувства к чему-то или кому-то, имеющим для нас постоянную мотивационную значимость. Чувства человека отличаются большим разнообразием качеств, свойств и оттенков. Одной из особенностей чувств является их полярность или противоположность: радость-грусть, любовь-ненависть, удовольствие-страдание, страх-смелость, благодарность-неблагодарность. Эта полярность даёт основание для деления чувств на положительные и отрицательные. Если наши потребности удовлетворяются, то это вызывает у нас положительные эмоции; то, что препятствует удовлетворению потребностей, вызывает у нас отрицательные эмоции – это приятные для человека чувства, отрицательные – неприятные» [3, с. 198]. «Чувства человека выполняют в жизни различные функции: оценивающую-положительные и отрицательные эмоции показывают, как человек относится к чему-либо и оценивают это (недовольство, стыд и другие содержат те или иные оценки); побуждающую – чувства могут побуждать человека к действию, а могут препятствовать этому; направление внимания – то, что возбуждает наши чувства, мы воспринимаем более ясно и точно» [3, с. 199]. «Высшие чувства присущи только человеку. Они тесно связаны с его личностью, с отношением к жизни, к людям, к обществу, к своим обязанностям, к самому себе. Человеколюбие является основной ценностью нравственных чувств. Не случайно Б. Л. Пастернак писал: «Нарушитель любви к ближнему первым из людей предаёт самого себя.» [3, с. 206]. «Нравственные чувства развиваются с раннего детства в процессе усвоения нравственных норм, принятых в обществе. Человек на-

чается (или не научается) не только отличать хорошее от плохого, но в связи с хорошим или плохим он начинает переживать различные чувства, у него постепенно вырабатывается принципы собственного нравственного поведения и нормы нравственного убеждения. Всё, что для нас является нравственным, вызывает у нас положительные чувства, а то, что безнравственно-отрицательные. К числу нравственных чувств относится: любовь, товарищество, патриотизм, чувство долга, чести, дружба, стыд, муки совести, ненависть, трусость, жадность, зависть злорадство, чувства симпатии, антипатии, привязанности, уважения, презрения, признательности и другие. С. Л. Рубинштейн писал: «Моральное отношение к человеку – это любовное отношение к нему... Лишь через своё отношение к другому человеку человек существует как человек». [2, с. 137]. Каждое из нравственных чувств – сложнейшее единство переживаний и размышлений. Вот, например, как тонко определял М. Пришвин чувство совести: если судить самого себя, то всегда будешь судить с пристрастием: или больше в сторону вины, или в сторону оправдания. Это неизбежное колебание в ту или иную сторону называется совестью «Интеллектуальные чувства возникают в процессе умственной деятельности и связаны с познавательными процессами творчеством. Интеллектуальные чувства могут быть очень сильными. Жажда знаний и нового могут стать страстью а радость открытия – подняться до уровня аффекта. Вообще возникновение проблемы, поиски её решения вызывают те или иные чувства.

Формирование эстетического чувства у детей – не самоцель. Ведь переживание ребёнком чувства красоты прокладывает тропинку к его сердцу. А наслаждение прекрасным в процессе созидания или творчества может перейти в устойчивое стремление, в цель деятельности. Способность понимать, чувствовать прекрасное является не только определённым критерием, показателем уровня развития ребенка, она выступает стимулом для развития его собственных творческих способностей.

«Свой идеал я вижу в том, чтобы буквально каждый ребёнок увидел прекрасное, остановился перед ним в изумлении, сделал прекрасное частицей своей души....» В. А. Сухомлинский [4, с. 10].

И счастлив тот человек, который детское восприятие мира сумеет пронести через всю жизнь, не растеряв этот прекрасный дар: видеть красоту, уметь радоваться ей, стремиться создавать её своими руками!

Эстетическое чувство человека к миру охватывают всё, с чем ему приходится соприкасаться: явления природы, предметы быта, произведения искусства, человеческие поступки и т. д. У детей и молодёжи эстетические отношения, вкусы проходят сложный процесс развития. Поэтому необходимо такое поступательное эс-

стетическое развитие, когда интуитивное чувствование и понимание прекрасного переходит со временем в осознанное отношение к прекрасному в искусстве и в жизни. Способность понимать, чувствовать прекрасное является не только определённым критерием, показателем уровня развития ребёнка, она выступает стимулом для развития его собственных творческих способностей.

«Тысячу раз убеждался: без поэтической, эмоционально-эстетической струи невозможно полноценно умственное развитие ребёнка. Сама природа детской мысли требует поэтического творчества. Красота и живая мысль так же органически связаны, как солнце и цветы». Сухомлинский [4, с. 20].

Успех в эстетическом воспитании К. Д. Ушинский связывал с созданием условий для свободного развития личности, проявление ребёнком самостоятельности и творчества во всех видах деятельности. Он писал: «Дитя счастливо не тогда, когда его забавляют, хотя оно и хохочет, но тогда, когда оно совершенно серьёзно занимается увлекательным делом... К кому дитя больше привяжется: к тому ли, кто его смешит или лакомит, или к тому, кто сумеет давать ему увлекательную работу? Какую игрушку предпочитает дитя: ту ли, которая тешит его блеском, звонком или яркими красками, или ту, которая даёт посильную, но самостоятельную деятельность его душе?»

А. С. Макаренко говорил «что важно побудить у ребёнка стремление утверждать красоту дома, всюду, где он проводит своё время, занимается делом или отдыхает. Детей следует шире привлекать к тому, чтобы они создавали эстетическую обстановку в квартире, в школе, в классе».

Библиографический список

1. Мирский С. Л. Образовательный стандарт в трудовом обучении вспомогательной школы // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 229.
2. Мирский С. Л. Формирование знаний учащихся вспомогательной школы на уроках труда. – М., Просвещение, 1992. – С. 126.
3. Обучение учащихся 1–4 классов вспомогательной школы / под ред. В. Г. Петровой. – М., Просвещение, 1983. – с. 207.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1972. – С. 39.

ДЕРЕВЯННОЕ ЗОДЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Н.Н. Иванова, А. А. Лыткина, Д. И. Алексеева
Северо-Восточный федеральный университет имени
М. К. Амосова, Педагогический институт,
Россия, г. Якутск

Summary. In article are considered application of elements of wooden architecture in educational process, for activization of informative activity.

Key words: a tree, building, architecture, pupils with intelligence infringement, activity.

В вопросах обучения детей с нарушением интеллекта актуально применение элементов деревянного зодчества в образовательном и воспитательном процессе. Дети с нарушением интеллекта знакомятся с культурой любого народа, включая много понятий. В преподаваемых предметах, как литература, музыка, живопись и многое другое интегрированы знания об искусстве, об истории развития деревянного зодчества в России и других странах. Важное место в культуре самобытного народа занимает деревянное зодчество. В России большие площади заняты лесами и это обстоятельство обусловило то, что дерево является одним из самых распространённых материалов, используемых для строительных целей. Из дерева строились в прошлом и строятся сейчас жилые помещения, хозяйственные и производственные постройки, культовые здания. Этот вид искусства в России имеет большую историю и очень важно нам не потерять его исторические корни. Для русского деревянного зодчества характерно сочетание как строительных качеств дерева, так и его художественных возможностей. Издавна русский человек селился по богатым лесами берегам озёр и рек. Лесные чащи давали ему приют, кров, пищу. Из дерева рубили избы и амбары, возводили церкви и соборы, строили города и крепости. От одной деревни к другой, от города к городу шли артели плотников с топорами за поясом. Они и создавали удивительные памятники архитектурного и строительного искусства. Имена их, как правило, неизвестны, ведь строили не бояре и воеводы, не заезжие прославленные зодчие, а простые русские мужики, народ – тот самый, что испокон веков жил на этой земле, пахал и защищал ее. В России всегда по-особому относились к дереву: ему поклонялись, его одушевляли. В древней языческой Руси существовали обряды, связанные с рубкой дерева для строительства и самим строительством. Строения русского деревянного зодчества всегда характеризует сочетание функциональной целесообразности и художественной одухотворённости.

К сожалению, необходимо отметить, что этот принцип сохранялся не всегда. Он нарушался зачастую при перестройках, в угоду различных идеологических и религиозных причин. Испокон веков русские украшали свои жилища. Отделка фасадов зданий осуществлялась, как правило, с использованием резных элементов. Наиболее распространённым видом резьбы в русском деревянном зодчестве была прорезная резьба по дереву. Детали декора, выполненные приёмами прорезной резьбы, превращали деревянные дома в произведения искусства. Резные наличники, резные ставни, подзоры кровли, фронтоны, причалены, резные блясины создавали единый неповторимый художественный облик дома. Для украшения дверей обычно применялась объёмная резьба. Каждый мастер стремился придать особую индивидуальность дому. При украшении деревянного дома необходимо было избежать перегруженности облика дома излишними украшениями. Мотивами резьбы, украшениями служили геометрические элементы, изображения цветов, злаков, животных, рыб и сказочных существ. Часто резьба применялась и для украшения интерьера дома. При реставрации объектов важно восстановить основные элементы, которые были искажены поздними перестройками или утеряны в процессе эксплуатации. При этом приходится уделять большое внимание используемым материалам, а также вопросам сохранения реставрированного объекта от разрушительного воздействия внешних факторов, таких как сырость, огонь и т. п. Возведение новых объектов деревянного зодчества в настоящее время, конечно, осуществляется не с помощью топора, которым мастерски владели старые мастера. Сейчас используются современные инструменты и механизмы. Но должны соблюдаться основные принципы построения объектов, их облик, украшение внешнего вида и интерьера, и конечно, применение основного строительного материала: дерева. Только тогда будет получен объект, о котором с гордостью можно будет сказать, что это истинное русское зодчество.

Историю русского деревянного зодчества, исчисляемого ещё с древних времен, школьники начинают изучать в условиях школьного обучения. Для обучения детей с нарушением интеллекта в образовательном процессе применяются различные подходы, так как ознакомление с традициями и красотой деревянного зодчества необходимо осуществлять с учетом региональных особенностей. В условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида в рамках преподавания изобразительной деятельности в учебном процессе нами применяются циклы искусствоведческих бесед о картинах русских художников и интересных работах скульпторов, истории старины и сохранении культуры деревянного зодчества. Учащиеся школы заинтересованы в познании

истории деревянного зодчества. В процессе обучения и воспитания они способны к социализации в обществе. В трудах П. П. Блонского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др. одной из важных задач социализации является воспитание "нового" человека, так как социализация является многогранным и непрерывным процессом на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения растущего человека. Процесс социализации ребенка, его формирование и развитие, становление его как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов. В современных условиях речь идет о формировании активной личности, способной к социальной адаптации в сложных жизненных ситуациях с учетом психофизических особенностей развития. В результате сформированности социальных умений и навыков личность овладевает приемами самопомощи. Социальная адаптация личности дает ей возможность достичь более продуктивного социального поведения посредством применения знаний в области деревянного зодчества.

Таким образом, в коррекции познавательной деятельности детей с нарушениями в развитии выдвигается создание необходимых, наиболее комфортных условий для развития каждой личности; активизации всех процессов в интеллектуальном, эмоциональном, моральном, культурном, физическом развитии и реабилитации личности ребенка.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995.
2. Смирнов И. А. Деревянное зодчество: проблемы, реставрация, исследования. – Вологда: «Издательский Дом Вологжанин», 2005.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ ВНИМАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

М. Д. Макарова

Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Амосова,
г. Якутск, Россия

Summary. In given article are considered particularities of the development of attention beside childrens of the junior school age with breach of the intellect the revealed methods to correction by means of didactic plays.

Key words: attention, didactic games, correcting work, fatigue.

Внимание – один из тех познавательных процессов человека, в отношении прав на самостоятельное существование которых среди психологов до сих пор нет полного согласия, несмотря на то, что его исследования ведутся уже много десятков лет. Одни учёные утверждают, что внимания как особого, независимого познавательного процесса не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психологического процесса или деятельности человека. Другие полагают, что внимание представляет собой самостоятельный психический процесс и особое психологическое состояние человека.

С другой стороны, существуют разногласия в том, к какому классу психических явлений следует относить внимание. Одни считают, что внимание – это познавательный психический процесс. Другие связывают внимание с волей и деятельностью человека, основываясь на том, что любая деятельность, в том числе и познавательная, невозможна без внимания, а само внимание требует проявления определённых волевых усилий.

Внимание – важный компонент деятельности человека, требующей организованности и точности. Вместе с тем внимание считают одним из главных показателей общей оценки уровня развития личности индивида. На человека одновременно воздействует большое число раздражителей, но он реагирует не на все, а только на те, которые для него наиболее значимы. Внимание, в отличие от познавательной деятельности, не имеет своего содержания. Оно проявляется внутри психических процессов, сопровождает их, характеризует их протекание и проявляется в любой сознательной деятельности: прислушивается ли человек к музыке или всматривается в чертёж детали. Наличие внимания делает человеческую деятельность организованной и продуктивной, т. е. организует всю психическую деятельность индивида. Оно обеспечивает активизацию нужных и торможение не нужных в данный момент психических и физиологических процессов; способствует

целенаправленному отбору поступающей информации; обеспечивает сосредоточенность психической активности на определённой деятельности.

Особенностью внимания является то, что оно не существует само по себе, вне осуществляемых человеком действий. Ребёнок внимателен, когда он не просто смотрит, а видит или рассматривает, когда не просто слышит, а слушает или прислушивается. Поэтому внимание иногда называют «рабочим состоянием сознания». Организация педагогического процесса является, по сути, организацией внимания учащихся.

Установлено, что обучение оказывает решающее влияние на ход развития ребёнка с нарушением интеллекта, положительно изменяя структуру его личности и познавательные процессы, повышая активность и целенаправленность деятельности. Факты говорят о том, что постепенно дети приобретают умение подчинять свою деятельность определённому намерению, словесным указаниям. У них последовательно формируются произвольные процессы, проявляющиеся в умении концентрировать и удерживать на чём-либо своё внимание, преднамеренно пользоваться приёмами запоминания и т. п. Заметно улучшается понимание речи окружающих и собственная речь, а также поведенческие реакции.

Внимание и запоминание, особенно у детей с нарушением интеллекта слабое, сам процесс обучения не захватывает учащихся.

Рассматриваемый процесс развития внимания у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках русского языка ставит перед собой цель выявления эффективности коррекционной работы по развитию внимания у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках русского языка. Она заключается в том, что развитие внимания у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках русского языка эффективно при разнообразии методов обучения; использовании дидактических игр по развитию внимания на уроках русского языка. При этом разработана система коррекционной работы по развитию внимания у школьников, учитывающая индивидуальные и психофизические особенности детей с нарушением интеллекта. На уроках русского языка применяются дидактические игры, оказывающие воздействие на познавательную деятельность, и предметом изучения становятся речь, язык. Это предполагает, как отмечал К. Д. Ушинский, опору на логическую способность ребёнка, на его умение «отвлекаться от конкретных представлений и возводить эти конкретные представления в общие понятия, различать и комбинировать эти поня-

тия, находить между ними сходные и различающие признаки, сливать их в одно общее суждение» [1, с. 3].

Речевое недоразвитие детей с нарушением интеллекта, отсутствие у них внимания к единице любого уровня, несформированность первоначальных языковых обобщений, недостатки мыслительной деятельности и сенсомоторной сферы делают предельно сложным преподавание русского языка в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

Недостатки внимания наиболее часто встречаются у детей с нарушением интеллекта и отрицательно влияют на всю их деятельность. Специалисты указывают на то, что эти дети с большим трудом переключают своё внимание с одного объекта на другой. Их внимание обладает меньшей, по сравнению с нормой, устойчивостью. Возникают различного рода трудности и при необходимости распределения внимания между несколькими объектами или видами деятельности. Отрицательное влияние на развитие внимания оказывает свойственная детям с нарушением интеллекта бедность интересов и повышенная утомляемость. Очень важно установить, что является причиной низких результатов работы: отсутствие интереса, непонимание задания, повышенная истощаемость или несформированность внимания, прежде всего таких его качеств, как устойчивость, концентрация, объём, переключаемость, распределение.

Для выявления уровня развития внимания у учащихся с нарушением интеллекта используются методики С. Д. Забрамной, Р. В. Овчаровой и Б. Бурдона. Методики направлены на выявление таких качеств внимания, как устойчивость, переключаемость, распределение, объём; способность к сосредоточению; наблюдательность; наличие интереса к работе. С помощью этих методик выявлено, что у детей с нарушением интеллекта можно развить внимание, используя дидактические игры на уроках русского языка. Для развития познавательного интереса к уроку русского языка учителя используют разнообразные методы и приёмы обучения русскому языку, привлекая красочный наглядный и раздаточный материал, технические средства обучения, чем вовлекают учащихся в активный процесс овладения знаниями.

Наряду с различными методами и приёмами разнообразия дидактических материалов одним из эффективных средств пробуждения живого интереса к учебному предмету является дидактическая игра. Ещё К. Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности, игры в серьёзный учебный труд учащихся. Это позволяет организовать и сделать более продуктивной работу школьников [2, с. 3].

Использование игр позволяет заинтересовать их, вызвать положительные эмоции, что повышает эффективность обуче-

ния. В младших классах важное место занимают игры, направленные на коррекцию восприятия, внимания и наблюдательности, умения ориентироваться в пространстве, осуществлять анализ и сравнение. В ходе игр у учащихся развивается речь, формируются количественные и временные представления, счётные навыки, расширяется кругозор. Из всего существующего многообразия различных видов игр именно дидактические игры самым тесным образом связаны с учебно-воспитательным процессом. Они используются в качестве одного из способов обучения различным предметам в начальных классах специальной (коррекционной) школы.

Библиографический список

1. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1974. – Т. 2. – 256 с.
2. Перова М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для учителя. – 2 издание, переработанное. – М.: Просвещение, 1996. – 142 с.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК НАРУШЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ

Л. В. Веденкина

Юридический техникум, г. Челябинск, Россия

Summary. The man is brought up by the family, school, and society. Aggressiveness, cruelty, cynicism are growing in the society. The family is a basic social unit. It is necessary to draw society's attention to the problems of the family.

Key words: the family, aggressiveness, problems.

Человека воспитывает семья, школа, общество. В условиях социально-экономического кризиса резко возрастает преступность несовершеннолетних детей, связанная в немалой степени с ломкой социально-пространственного восприятия. В обществе растут цинизм, жестокость, агрессивность.

Как известно, семья – ячейка общества. И от того, какие ценности вложила в ребёнка семья, в которой он воспитывался, он понесёт их в общество. Необходимо привлекать общество к проблемам семьи.

«Двое братьев выкинули с балкона третьего этажа свою бабушку. Потому что она не дала им денег на водку...». «После ссоры дочь подожгла свою спящую мать...». «Сын зарезал престарелого отца...».

В милицейских сводках таких случаев огромное множество. Дети убивают, избивают, калечат своих родителей.

Так откуда же они берутся – дети, поднимающие руку не просто на человека, а на самого близкого и родного?

А всё оттуда же из детства. Из необдуманных слов, поступков, примеров.

Сегодня в России треть детей рождаются в неполных семьях, а в Европе – почти половина. Наблюдается общее падение морали и нравственности [3].

«Для воспитания ребёнка требуется более проникновенное мышление, более глубокая мудрость, чем для управления государством», – сказал когда-то американский писатель Уильям Ченнинг.

Криминологический анализ причин преступности несовершеннолетних свидетельствует, что в среднем в 2/3 случаев механизм совершения преступлений был обусловлен недостатками семейного воспитания. Свойствами личности несовершеннолетнего насильственного преступника являются жестокость, агрессивность [6].

Наиболее криминогенным фактором, способствующим образованию социально-негативных свойств личности подростка, является развод родителей. Неполный характер семьи существенным образом сужает возможность оставшегося родителя в достаточном общении с подростком, контроля за успеваемостью, совместном проведении досуга, его времяпрепровождения. Условия воспитания в семье усложняются. Подростки, оставшиеся без отцов, отличаются повышенным чувством тревожности, часто недисциплинированы. Более трети подростков, воспитывающихся в неполных семьях, отбывают наказания за совершение тяжких насильственных преступлений [1].

Среди несовершеннолетних социальные отклонения могут проявляться как в виде преступных уголовно-наказуемых действий, так и в виде правонарушений и аморального поведения.

Чаще встречаются социальные отклонения агрессивной ориентации, направленные против личности (оскорбление, хулиганство, побои, изнасилования, убийства), и отклонения социально-пассивного типа, выраженные в стремлении ухода от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, нежелании решать как личные, так и социальные проблемы. К такому роду проявлениям можно отнести уклонение от работы и учебы, бродяжничество, употребление алкоголя и наркотиков, токсических средств, погружающих в мир искусственных иллюзий и разрушающих психику. Крайнее проявление социально-пассивной позиции – самоубийство, суицид [1].

Девиантное поведение – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали.

Юношеский возраст вообще и ранняя юность в особенности представляет собой группу повышенного риска.

Так, Масько и Сырбу во время распития спиртных напитков, зная о сложных отношениях между несовершеннолетней Зайцевой и её братом Кропачёвым, стали возбуждать в Зайцевой неприязнь к собаке Кропачёва, говоря, что собака не даёт ей и соседям прохода, что её надо привести и убить. Зайцева привела собаку Кропачева, привязала её за поводок к столбу, по указанию Р. И. Сырбу связала собаке задние лапы. После чего Сырбу, причиняя боль животному, нанёс два удара топором по голове собаки, при этом перерубил поводок, подрезал ножом горло, а когда подраненная собака пыталась отползти, то несовершеннолетняя Ю. В. Зайцева, забрав топор, ударила собаку по туловищу, а затем топором более трёх раз нанесла собаке удары по голове, что повлекло её гибель [8].

Жан-Жак Руссо отводит огромную роль воспитанию и формированию личности. Он требовал уважать личность ребёнка, хорошо знать его возрастные особенности и глубоко изучать индивидуальные склонности и способности, считаться с его интересами и запросами. Он предлагал создавать для ребенка развивающую среду, которая способствовала бы его развитию. Основная задача воспитания, по мнению Жанна Жака Руссо, следить, чтобы ребёнок никому не делал зла, предупреждать капризы, удалять отрицательные примеры.

Алкоголизации подростков способствует стремление погасить характерное для них состояние тревожности и одновременно избавиться от избыточного самоконтроля и застенчивости. Важную роль играют также стремление к экспериментированию и особенно нормы юношеской субкультуры, в которой выпивка традиционно считается одним из признаков мужественности и взрослости. И, само собой разумеется, действует отрицательный пример родителей. Алкоголизм часто коренится во внутреннем конфликте, обусловленном стремлением личности преодолеть тяготящее её чувство зависимости. Это имеет свои социально-педагогические предпосылки. Если строгость воспитания и дефицит эмоционального тепла в раннем детстве сменяются затем установкой на самостоятельность и личные достижения, человеку трудно совместить эти противоречивые установки. Это вызывает чувство зависимости, мотивационный конфликт, находящий временное разрешение в алкогольном опьянении, создающим иллюзию свободы.

Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически отягощённых семьях, в 4 – 5 раз, а в семьях, где царят агрессивность и жестокость, в 9 – 10 раз выше, чем у тех, кто растёт в педагогически сильных и устойчивых семьях [4].

Так, в проведённом нами исследовании среди несовершеннолетних, находящихся в Центре изоляции несовершеннолетних, совершивших правонарушения, выяснилось, что группа несовершеннолетних преступников характеризуется более низким уровнем самосознания. Они более депрессивны, зависимы, замкнуты, недоверчивы, отстранены от других людей. Социальное поведение у них развивается из так называемого первичного недоверия (у их «нормальных» сверстников – из первичного доверия).

Для оздоровления социальной среды несовершеннолетних необходимо:

1. Привлекать население к оказанию помощи детям из неблагополучных семей, чаще передавать последних на воспитание в семьи, которые в состоянии обеспечить их нормальное развитие.

2. Совершенствовать деятельность органов опеки и попечительства и инспекций по делам несовершеннолетних: обеспечивать доведение до подростков содержания официальных норм, осознания ими того, что эти нормы устанавливают оптимальные для общества и его членов правил поведения в существующих условиях. И того, что такие нормы подлежат неуклонному исполнению.

3. Находить для ребят временные и посильные вакансии, чтобы изолировать их от влияния улицы и приобщить их к созидательной работе.

4. Создать школу по обучению специалистов по детской подростковой психологии и педагогике.

5. По каждому факту проявления подростками элементов агрессивности, жестокости своевременно реагировать мерами общественного воздействия как на подростка, так и на родителей [2].

Преступность несовершеннолетних и проблемы её предупреждения всегда вызывали повышенное внимание. Это вполне обоснованно, поскольку молодое поколение является естественным резервом социального развития, а нарушение уголовного закона несовершеннолетними свидетельствует о существующих недостатках воспитания, условий для включения молодёжи в жизнедеятельность общества. Распространённость преступлений среди лиц данной возрастной группы, их качественные характеристики не без оснований могут расцениваться как прогностические для всей преступности. Не случайно предупреждение преступлений среди несовершеннолетних рассмат-

ривается в масштабах мирового сообщества как важнейший аспект предупреждения преступности в обществе в целом [7].

Библиографический список

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / Социальное здоровье России. – М. 1994. – С. 27
2. Долгова А. И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М.: Юридическая литература, 1981. – С. 133.
3. Интервью с адвокатом М. Борщевским // Аргументы и факты. – № 20. – 19.05.2010.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – С. 238–251.
5. Кудрявцев В. Н. Правовое поведение: норма и патология. – М., 1982. – С. 185.
6. Миньковский Г. М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков / Социологические исследования. – 1982. – № 2. – С. 106.
7. Руководящие принципы ООН по предупреждению преступности среди несовершеннолетних / Международные акты о правах человека: сборник документов. – М., 1999. – С. 273.
8. Уголовное дело № 211546 // Архив СУ УВД г. Кыштым Челябинской области.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕВИАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

В. Н. Косарев, Л. В. Косарева, И. В. Макогон
Урюпинский филиал Волгоградского
государственного университета,
г. Урюпинск, Россия
Министерство иностранных дел России,
г. Москва, Россия
Волгоградская академия МВД России,
г. Волгоград, Россия

Summary. Any person is brought up in a direction set by social and economic living conditions of a society. Therefore correctly and effectively organize educational work means requirement of the state and a society to struggle for people, for thoughts and motives of their behavior, for social freedom and democratic way of life in the wide social aspect.

Key words: person, socialization, education, family, society, behavior, mentality, requirement, law.

Поведение человека – это результат выбора им определённых вариантов регуляции из числа, предоставленных государственно-правовой системой общества [1, с. 12; 5, с. 36]. В решении вопроса о том, какой именно из предлагаемых вариантов поведения избрать, проявляется закономерность другого уров-

ня – закономерность социализации конкретной личности в семье, коллективе, обществе. Приобретённые в раннем детстве социальные свойства личности существенно влияют на характер человека, на формирование у него мотивов, ценностных ориентаций и установок [2, с. 19–20].

Следовательно, социальные свойства человека вступают в сложное взаимодействие с его психофизиологическими качествами, а складывающаяся на этой основе сложная структура (модус личности) образует детерминационную модель любого поведения, в том числе и девиантного. Модус личности может быть нормальный (адекватный), антиобщественный (девиантный) или преступный [8, с. 18].

Формирование личности, в том числе и девиантной, обусловлено не только и не столько возможностями, представленными государством, а тем механизмом, каким она реально смогла воспользоваться. А это во многом определяется особенностями социализации личности в семье.

Формирование личности представляет собой сложнейший социально-психологический детерминационный процесс. Этот процесс в наших условиях не всегда управляем, в него, кроме общих закономерностей, включена случайность, и она в прошлые времена (да и сейчас) во многих случаях социализации личности преобладает [3, с. 73]. В результате деформация социально-психологических свойств личности, приводящая к девиантному поведению, происходит постепенно с раннего детства [10, с. 63, 104]. Девиантное поведение уходит своими корнями в то, что понято и усвоено человеком ещё в раннем детстве, а возможно ещё и раньше, на подсознательном уровне [13, с. 4–7].

Наиболее интенсивные процессы формирования личности начинаются с момента рождения в семье. Накопление знаний происходит по крупицам как эмпирическими, так и теоретическими методами благодаря осознанному восприятию окружающей действительности, а также обучающим и воспитывающим установкам [7, с. 32–43].

По мнению учёных, дефицит любви и доброты в большей степени зависит от психофизиологических и социальных факторов, таких, например, как нормальный родовой процесс, длительность естественного (грудного) вскармливания и общения в этот период матери и ребёнка, когда закладываются глубокие эмоциональные возможности правомерного и доброжелательного поведения [11, с. 18–19].

Как показывают исследования, в годы построения социализма сильно уменьшилось (по прошлым исследованиям до 20 %, по современным до 40 %), число детей, которых матери вскармливали естественным путём, переводя их на искусствен-

ное питание и групповое (ясельное) воспитание. Как правило, из экономических, физиологических или нравственных проблем (в связи, с чем шёл интенсивный процесс акселерации детей). Учёные полагают, что нарушение родового процесса, искусственное вскармливание и групповое воспитание – это трагедия для ребёнка, психологическая катастрофа [6, с. 4; 9, с. 16; 4; 12].

Семья – главное звено той причинной цепочки, которая приводит к девиантному поведению. Первые 3–7 лет жизни ребёнка являются главными для становления личности. Отрицательные свойства и качества, которые получают дети в это время, трудно, порой невозможно изменить дальнейшим «перевоспитанием и исправлением». Государственные и общественные институты воспитания лишь дополняют и усугубляют семейное. Потому что нет преемственности и методик такого воспитания.

Социальная, физиологическая и нравственная роль семьи в психическом развитии ребёнка изучены ещё не достаточно. Механизм взаимосвязей и взаимообусловленности процессов зачатия – рождения – вскармливания – общения – становления психики – особенностей психофизиологического развития ребёнка практически не исследован. Видимо, на эти психолого-педагогические проблемы и должны быть нацелены современные программно-целевые исследования.

Библиографический список

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., 1976. – С. 12.
2. Авдеева Н. Н. Ранний этап в развитии личности // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 19–20.
3. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. – М., 1985. – С. 73.
4. Баев А. А. Программа «Геном человека». Надо ли раскрывать карты? // Правда. – 1990. – 13 янв.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С. 36.
6. Гарбузов В. И. Нервные дети. – М., 1990. – С. 4.
7. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания. – М., 1980. – С. 32–43.
8. Костенко А. Н. Принцип отражения в криминологии. – Киев, 1986. – С. 18.
9. Косарев В. Н. Роль и значение вскармливания ребёнка в механизме социализации личности преступника // Вопросы ювенальной юстиции. – № 5 (14). – 2007. – С. 16.
10. Михайловская И. Б., Спиридонов Л. И. Основы социологических знаний. – М., 1988. – С. 63, 104.
11. Спиваковская А. С. Как быть родителями (О психологии родительской любви). – М., 1986. – С. 18–19.
12. Электронный ресурс: <http://www.babyblog.ru/com/breastfeed/350787>.
13. Ярошевский М. Г. История психологии. – М., 1985. – С. 4–7.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ГРАЖДАН В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА ЗАКРЫТОГО ТИПА

Е. Ю. Смирнова

Костромской государственный университет
им. Н. А. Некрасова, Кострома, Россия

Summary. The article is devoted to the problem of the spiritual and moral education, the analysis of the spiritual and moral upbringing of juveniles with delinquent behavior.

Key words: spiritual-moral education, development, value.

Широкому развитию духовно-нравственного воспитания в нашей стране способствует государственная образовательная политика, строящаяся на Конституции РФ (статья 28,48), ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях» (1997), «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г.» (2000), «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009) и направляющая педагогическую работу на обеспечение культурной и духовной идентичности российского народа, на возрождение его духовности и нравственности.

В Послании Президента Федеральному Собранию РФ 5 ноября 2008 года выделяется две основные социальные структуры, формирующие и развивающие ценностно-нормативную основу национального самосознания – Конституция РФ и система образования [2].

Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России.

Поскольку «основу нашей политики должна составить идеология, в центре которой – человек» [2], то воспитание человека призвано поддерживать и укреплять в нём гуманность, пробуждать стремление к нравственному преображению, культурному, социальному и духовному развитию.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России.

Сущность духовно-нравственного воспитания позволяет сформулировать его главную цель и определить основные задачи в условиях конкретного образовательного учреждения.

Цель определяется общей потребностью россиян в сильном и могущественном государстве; восстановлении и укреплении национальных традиций, ценностей, идеалов; в сплочении всего народа на благо Родины, Отечества, человека; в духовно-нравственном оздоровлении всех слоёв населения; психологической готовности к любым испытаниям, трудностям во имя интересов каждого человека и всего народа нашей великой Родины. Цель духовно-нравственного воспитания – развитие в обществе высокой духовности, становление юных граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах своей Родины [3].

Рассмотрим на примере Костромского специального профессионального училища закрытого типа (далее училище) систему духовно-нравственного развития несовершеннолетнего гражданина.

Училище создано на базе ПТУ – 7 п. Бычиха, реорганизовано в «Специальное профессиональное училище закрытого типа Костромской области» в 1997 году.

Основной целью деятельности училища является психологическая, медицинская и социальная реабилитация детей и подростков с девиантным поведением.

Основная деятельность – образовательная деятельность.

Первоочередной задачей обучения и воспитания в училище является формирование и духовно-нравственное развитие личности гражданина России. Духовно-нравственное развитие в училище обеспечивается программами воспитания и социализации подростков. Эти программы имеют непрерывный и комплексный характер и интегрированы со всеми компонентами образовательного, социально-воспитательного и реабилитационного пространства.

Духовно-нравственное развитие воспитанника представляет собой постепенное расширение ценностно-смысловой сферы личности подростка под влиянием процессов обучения, воспитания, реабилитации и социализации. Начинается в семье и для сохранения и развития связи с семьёй воспитанника педагоги училища сотрудничают с родителями или опекунами подростка через различные виды связи и личные встречи, создавая условия к этому.

В 2010 году в училище была разработана КОНЦЕПЦИЯ духовно-нравственного воспитания воспитанников Костромского СПУ ЗТ. Это принципиально новый для училища документ, поскольку в нём сформированы: система базовых общенациональных ценностей, требования к результату организации и условиям воспитания подростков Костромского СПУ ЗТ, структуре и содержанию программ воспитания и социализации.

Каждая из базовых ценностей, педагогически определяемая как вопрос, превращается в воспитательную задачу. Для её решения воспитанники вместе с педагогами, по возможности с родителями, иными субъектами духовной, культурной, социальной жизни обращаются к содержанию: общеобразовательных дисциплин; произведений литературы и искусства для юношества; периодической литературы, СМИ, отражающих современную жизнь; традиционных российских религий; фольклора народа России; истории своей семьи, рода; жизненного опыта своих родителей и прародителей; общественно-полезной и личностно-значимой деятельности в рамках педагогически организованных социальных и культурных практик; других источников информации и научного знания [1].

Реабилитация, воспитание и социализация подростков, обеспечивающие их духовно-нравственное развитие, включает все основные виды деятельности: урочную; внеурочную (культурные практики); профессиональную подготовку; трудовую деятельность; социально-бытовую ориентировку (личностное гражданское становление); общественно-полезную.

Базовые ценности отражены в содержании внеурочных воспитательных мероприятий (праздников, викторин, выставок, дискуссий, игр и т. д.), а также в деятельности кружков, секций, клубов и других форм дополнительного образования. Основной педагогической единицей внеурочной деятельности является культурная практика, представляющая собой организуемое педагогами и воспитанниками культурное событие, участие в котором помещает их в меняющиеся культурные среды, расширяет их опыт конструктивного, обучаемого творческого поведения в культуре. Мероприятия внеучилищной деятельности (экскурсии, сборы помощи, благотворительные, экологические, военно-патриотические мероприятия, полезные дела и др.) организовываются во взаимодействии с учреждениями дополнительного образования Костромы и Костромской области.

В училище ежегодно проводятся праздники: Рождество, Масленица, дни прилёта птиц и встречи весны. По несколько раз в год училище посещает настоятель Церкви Спаса Нерукотворного образа отец Михаил, благославляет воспитанников на добрые дела, напутствует их.

В учебный план училища по общеобразовательной подготовке в 2009–2010 уч. г. введена программа «Истоки». Воспитанники 5–11 классов изучают не только истоки основ православной культуры, но и истоки мудрости, силы, славы, творчества, процветания, культуры и духовности народов России, традиции, обычаи, достижения других государств.

Ребята посещают в каникулярные и выходные дни музей деревянного зодчества Костромы, музей природы, Художествен-

ный музей, спектакли драматического театра им. Н. А. Островского, терем Снегурочки, где знакомятся с жизнью и бытом, народными легендами, обрядами и обычаями Костромской земли.

Частые контакты с Костромской епархией способствовали возникновению плана строительства храма-часовни на территории училища. 1 сентября 2008 года на территории училища состоялось освящение памятного креста на месте строительства будущего храма в честь святителя Спиридона Тримифонтского.

Процесс духовно-нравственного воспитания в училище – процесс многофакторный, он включён во все виды деятельности учреждения: урочную; внеурочную (культурные практики); профессиональную подготовку; трудовую деятельность; социально-бытовую ориентировку (личностное гражданское становление); общественно-полезную.

Библиографический список

1. Концепция духовно-нравственного воспитания воспитанников Костромского СПУ ЗТ. – Кострома, 2010.
2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 5 ноября 2008 г.
3. Сергеева В. П. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования личности. – М: УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2011. – 28 с.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ ТУРИЗМА

Л. Г. Рубис

**Государственный университет технологии и дизайна,
г. Санкт-Петербург, Россия**

Summary. Tourist section for difficult teenagers. A day regimen in campaigns. An education-individual approach way.

Key words: tourist campaign, difficult teenagers.

Являясь инструктором и мастером спорта по спортивному туризму, я организовала в Подростковом клубе Центрального района города секцию туризма для подростков, состоящих на учёте в милиции. Эта работа настолько увлекла меня и ребят, что занятия проходили практически круглый год. Что это за дети, состоящие на учёте в отделениях милиции? Это дети и подростки, не получившие того, что положено каждому ребёнку: образования, достаточного питания, качественной и красивой одежды. И на общем неблагоприятном фоне – минимальное или полное отсутствие внимания со стороны перегруженных и озабоченных поисками заработка родителей. Всё это чаще ведёт к агрессии,

правонарушениям ребёнка, к негативным срывам, болезням и суицидным настроениям. Как правило, в дни каникул мы уходили в походы, а в остальное время занимались в клубе. В походе, я знаю, некоторые инструкторы возражают против строгого режима дня, считая, что дети едут отдыхать. Возможно, они и правы. Но я придерживаюсь другой точки зрения, ведь у меня в походе подростки. А они в этом возрасте и так находятся в задумчиво-философском настроении, как правило, рассеяны и малоактивны. Необходимо как можно быстрее привести их в нормальное уверенное состояние, в своё «Я». Поэтому утро начиналось с подъёма, всегда с общего построения и зарядки. На построении выясняются все их «ночные» проблемы: кто плохо спал; кто замерзал; у кого промокла палатка; почему комары в палатке; кому нездоровится и ещё тысяча вопросов. Для чего? Для того, чтобы вовремя устранить все неудобства и причины, их вызвавшие.

Главное, на мой взгляд, в работе с подростками – выслушать каждого, как бы заглянуть в душу и понять, что у него там, чем дышит и живёт, какие нерешённые вопросы волнуют. Мне кажется, нет другого пути воспитания и помощи.

Несмотря на то, что ребят, в первую очередь, привлекает в походе романтика путешествия и неформальные нерегламентированные отношения друг с другом, для меня эта часть мероприятия являлась лишь приманкой для подростка.

Основная цель – за время похода направить подростка в нужное русло убеждениями, беседами (с каждым в отдельности), играми, рассказами. За счёт этих бесед, если это было крайне необходимо с целью воспитания, порою сокращается маршрут движения, меняется основной маршрут на запасной. Скорее я изменю график движения, чем допущу нарушения техники безопасности. И, как правило, всё это даёт положительные результаты даже уже после первого похода. Когда разобраны и упакованы в лодки все вещи, вновь построение для объявления пути движения, об ожидаемых препятствиях, напоминание о посещении перед выходом на «санитарную стоянку» и ещё раз проверка чистоты оставаемой поляны.

Плывём обычно 3–4 часа до обеда. Во время движения через каждые 40–45 мин останавливаемся на санитарную стоянку, либо стоянку по требованию. В эти же минуты отдыха – короткие перекусы. После обеда, пока дежурные моют посуду, час отдыха, а затем – подготовка к различным соревнованиям, конкурсам, играм, концертам, которые сами для себя и устраиваем.

Все беседы и откровенные разговоры, вопросы и задачи обычно решаются после ужина у костра.

Мы сидим на брёвнышках плотным кольцом у костра, смотрим, как ярко потрескивают дрова в костре, и слушаем, и

рассказываем, и говорим, и спорим. Незаметно разговор переводится на какую-либо интересную для подростка психологическую задачу, либо философскую, и тут уж конца разговорам нет.

В отличие от родителей мы никуда не торопимся и спокойно решаем все такие важные для детей вопросы.

Отбой обычно проходит с трудом в 23–24.00, ведь завтра снова в путь и ребятам необходимо выспаться.

В заключение хочется с гордостью сообщить, что все ребята, прошедшие через мои руки, а их было более трёх тысяч, стали полноправными гражданами России и ни один из них не попал на скамью подсудимых.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ НА ТРАДИЦИЯХ ПРАВОСЛАВИЯ В ТУВЕ

К. Д. Даваа, Е. К. Даваа
Тувинский государственный университет,
г. Кызыл, Россия

Summary. This article considers the problems of education. According to the author's opinion the traditional religion has important educational role.

Key words: education, religion, tradition.

В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения в числе обязательного для изучения в школе предусмотрен курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Цель курса: «Формирование первоначальных представлений о светской этике, об отечественных традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России» [5, с. 18].

Учебно-воспитательный процесс в рамках этого курса, по задумке разработчиков, должен быть направлен на знакомство школьников с основами духовных и светских традиций многонациональной культуры России. Цель – нравственное воспитание молодёжи на основе традиционных идеалов и общечеловеческих ценностей. Обеспечение духовно-нравственного развития личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации.

Духовно-нравственное воспитание на Руси развивалось в тесной связи с историей развития русского народа. Духовно-нравственное развитие личности начинается в семье. С принятием христианства на Руси начинается воспитание детей на православных традициях. Православная религия являлась органической частью древнерусской культуры.

В трактате «Поучение детям» Владимира Мономаха заложены принципы православного воспитания, которые стали в последующие годы основой православной педагогики. Многие положения этого памятника направлены на формирование общечеловеческих ценностей у детей и имеют большое значение на современном этапе развития педагогики. Цитируем некоторые положения из этого памятника: «Не забывайте бедных. Будьте отцами сирот;... Бойтесь всякой лжи, пьянства и любострастия; Чтите старых людей как отцов, любите юных, как братьев; Лениость – мать пороков» [2, с. 79]. Современная жизнь общества со множеством брошенных детей, забытых стариков показывает, что люди стали забывать эти правила нравственности.

Педагогические идеи другого памятника «Домострой» являются актуальными и в современном обществе. Прочитируем некоторые мысли из этого выдающегося памятника культуры: «...заботится о чадах своих отцу и матери, обеспечить их и воспитать в добром поучении». Родители должны наставлять чад: « Не красть, не блудить, не лгать, не клеветать, не завидовать, не обижать, не наущничать, на чужое не посягать, не осуждать, не бражничать, не высмеивать, не помнить зла, ни на кого не гневаться, к старшим быть послушным» [4, с. 24].

Анализируя содержание двух памятников «Поучение детям» Владимира Мономаха и «Домостроя» мы не можем не отметить сходства направлений воспитания на православных традициях, которые актуальны и в наше время.

С принятием Русью христианства появились православные праздники. Одним из самых больших праздником у православных считается Пасха. У православных Пасха отмечается в апреле, в первое воскресенье после весеннего равноденствия. Светлое Христово воскресенье встречает весь христианский мир. «Центр русской культуры» города Кызыла не остался в стороне от этого события, проведя культурные мероприятия по этому поводу, в которых участвовало множество жителей города разных национальностей.

Также в ночь с субботы на воскресенье в Свято-Троицкой церкви города Кызыла прошла пасхальная служба. В храме собралось много народа. При церкви существует постоянно действующая воскресная школа. Учащиеся воскресной школы были активными участниками этого праздника. Кроме послушания в церкви, дети увлекаются и другими видами деятельности: учёбой, спортом, танцами, музыкой.

Ученица старших классов кызылчанка Саша Г. утверждает, что в жизни строго следует десяти заповедям, тогда жизнь, по её словам, обретает смысл. В храм она всегда идёт с молитвой, с просьбой к Всевышнему о том, чтобы уберёг её и всех её

близких от искушений и от опасностей, которые жизнь ныне щедро преподносит. Саша также просит, чтобы Всевышний наставил всех на путь истинный, тогда испытания не будут казаться тяжёлыми. Саша любит своих близких людей и хочет отвести их от опасностей жизни.

Сохранение традиций православия по настоящее время оказалось возможным во многом благодаря крепкому семейному укладу. Именно в семье прививались духовно-нравственные ценности, которые помогали человеку успешно преодолевать различные испытания жизни.

Согласно христианскому вероучению, семья – это малая церковь, основанная на взаимной любви. «Домострой» гласит: «... следовать всем христианским законам и жить с чистой совестью и в правде, в праведном житии, а жену поучая, также и домочадцев своих наставляя не насильем, не побоями, не рабством тяжким, а как детей, чтобы были всегда успокоены, сыты и одеты, и в тёплом доме, и всегда в порядке» [4, с. 7].

В процессе преподавания нового курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России» важно с воспитательной точки зрения организовать живое общение, совместное обсуждение детьми и взрослыми тех или иных жизненных, общественных, нравственных проблем как в школе на уроках, так и дома, в кругу семьи.

Библиографический список

1. Данилюк А. Я. Основы религиозных культур и светской этики. – М. , 2010.
2. Егоров С. Ф., Лыков С. В., Волобуева Л. М. Введение в историю дошкольной педагогики. – М. , 2001.
3. Рудаков М. Христос воскрес // Тувинская правда. – 6 апреля, 2011 г.
4. Филиппов В. Так ли плох был «Домострой»? – М. , 1992.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. , 2010.

ДУХОВНЫЙ СМЫСЛ СОВРЕМЕННОЙ ИГРУШКИ

М. В. Шулика

**Белгородский государственный институт культуры
и искусств, г. Белгород, Россия**

Summary. Spirituality in the most general sense – a set of manifestations of the spirit in the world and man. Toys – not a window in childhood, as a sign that we are now able to enjoy, to love and easy to forgive all. Very sorry that modern toys do not meet the spiritual needs of the modern child.

Рассматривая духовный смысл современной игрушки, необходимо уточнить, что мы понимаем под понятием «духовность». В самом общем смысле – совокупность проявлений духа в мире и человеке. В социологии, культурологии, под «духовностью» часто понимаются объединяющие начала общества, выражаемые в виде моральных ценностей и традиций.

Игрушка – это не окно в детство, а знак того, что мы и сейчас умеет радоваться, любить и легко прощать всех (забывать обиды). Как это ни покажется странным на первый взгляд, но игрушка возводит ребёнка к религиозным архетипам.

Взрослым трудно настроить свою душу на символическое духовное восприятие жизни, но для детей это легко. Именно поэтому игрушку можно считать неподвижной точкой, откуда ребёнок начинает познавать мир. Игрушка для ребёнка – не просто забава, а культурное орудие, с помощью которого он осваивает огромный и сложный мир, постигая законы человеческих взаимоотношений и вечные истины. Но в то же время каждая игрушка символизирует собой те или иные стороны человеческих отношений, в ней скрыт определённый духовный смысл.

За последние несколько десятилетий, когда происходило разрушение и подмена ценностей традиционной русской культуры, хорошо покупаемой игрушкой становится та, которая нравится взрослым. Несмотря на свою красоту и изобретательность, она чаще всего хороша только для витрины и ничего не даёт ребёнку. Не многие родители задумываются о том, какими игрушками играет их малыш. Чем должна быть современная игрушка для ребёнка – забавой или дидактическим материалом, который должен быть использован в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения?

Давно замечено, что игрушка – это часть среды, которую создаёт вокруг себя человек. Происходящие изменения в игрушке способствуют обратному влиянию на общество и развитие личности. С игрушкой для многих связываются определённые человеческие ценности, в том числе нравственные, эстетические и художественные.

Если рассматривать производство современных игрушек, то можно заметить следующую закономерность: произведённые по западным образцам современные игрушки не оставляют места для самостоятельного духовного и художественного творчества ребёнка. Окружённый пластмассовыми «Бэтменами», трансформерами, в будущем ребёнок представляет собой человека, заряженного энергией западного массового общества, несущего не всегда положительный заряд [1]. Если ребёнок с раннего детства будет окружён такими игрушками, то духовно-нравственные качества в нём, скорее всего, атрофируются, а став взрослым, он будет «запрограммирован» на служение тем, чьим пластмассовым

подобиям отдавал предпочтение в первые годы жизни, с помощью которых происходило формирование его мировоззрения.

Сегодня кукла Барби становится передовым отрядом «культурной агрессии», разрушающей у русских детей унаследованные от предков архетипические модели восприятия реальности. Куклы, при помощи которых девочки играли в «дочки-матери», теперь вытеснены Барби. Обладая такой куклой, девочка воображает себя не мамой, укачивающей дитя, а, к примеру, горничной, ухаживающей за госпожой, убирающей её дом и приводящей к ней «бой-френда». На наших глазах – архетип материнства незаметно подменили архетипом блуда [1, с. 31].

На одной из выставок игрушек можно было встретить необычную куклу, в руководстве к ней написано: «Игрушечными ножницами вспороть брюхо посланцам неземных цивилизаций и по очереди вытащить его внутренности – селезёнку, печень и так далее». Данная игрушка рассчитана на детей дошкольного возраста. Неужели, покупая такую игрушку, взрослые не задают себе вопрос: «К чему может привести необъяснимая агрессия детей?»

Получая в руки такие игрушки, ребёнок получает первый опыт культурной колонизации. При этом происходит подчинение игрушкам на подсознательном уровне. С течением времени в жизни ребёнка наблюдается первая социокультурная травма, которая впоследствии может сформировать комплекс культурной неполноценности [2].

Естественно, современные игрушки не могут рассматриваться однопланово. Так, например, в последнее время можно купить произведённую по советскому образцу любимую всеми пирамидку, показывающую ребёнку иерархичность бытия, его слаженность и последовательность красоты. По определению Дионисия Ареопагита, она есть «священный чин, знание и деятельность, по возможности уподобляющаяся Божественной Красоте и при озарении, сообщаемом ей свыше, направляющаяся к возможному Богоподражанию».

По мнению иерея Андрея Кононова, духовное значение пирамидки можно упрочить, если всем цветам придать символическое значение и разместить соответствующим образом на пирамидальной вертикали.

Венчать пирамидку – должен белый шарик (символ Бога), ниже следовать – жёлтый, самый маленький диск (символ ангельских чинов), ещё ниже – красный (символ святых), далее – голубой (символ неба), потом – зелёный (символ человека и «всякого дыхания», последний – коричневый (символ земли), завершающий диск, в центре которого утверждена вертикальная палочка, должен быть белого цвета, как венчающий пирамидку

палочка, должен быть белого цвета, как венчающий пирамидку шарик. Символическое значение одного цвета шарика и основания – Бог пронизывает Своей Силой всю совокупность бытия.

Современная игрушка не отвечает элементарным психолого-педагогическим требованиям формирования морального сознания ребёнка, его интеллектуального развития и духовного здоровья.

Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? – М.: 2001. – 144 с.
2. Кокуева Л. В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 144 с.

СУБСТРАТ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ КАК ПРОДУКТА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

С. Б. Калинковская

**Владимирский государственный гуманитарный
университет, г. Владимир, Россия**

Summary. The article describes biological, psychological and social foundations of the creative imagination formation. The author analyzes the approaches of Russian physiologists, psychologists and educators to understand the essence of the creative imagination. Special attention is paid to the artistic images creating and quality of the images depends on social conditions in which there is a personality.

Key words: imagination, creative imagination, person, society.

Заинтересовавшись развитием творческого воображения как продуктом социализации личности, мы не могли не задаться вопросом об основе творческих способностей, о физиологии воображения.

В литературе физиологический процесс воображения представлен как образование новых сочетаний и комбинаций из уже сложившихся нервных связей в коре головного мозга [8, с. 155]. На основании исследований отечественных учёных выявлено, что за процесс воображения ответственны ассоциативные области коры, так как в них происходит синтез поступающей информации, осуществление сложных программ поведения, требующих выделения значимых символов на основе прошлого опыта и предвидения будущего [2, с. 28–36].

За творчество отвечает мозг в целом, и, чтобы создать что-либо качественно новое, надо, воспользовавшись целостными и

полушарие), сгруппировать их, выстроить в соответствии с объективными зависимостями, и, наконец, выразить на понятном людям языке (левое полушарие) [7, с. 164–166].

За согласованную работу обоих полушарий в творческом процессе, за обмен информацией между ними ответственно в основном (субстратно) мозолистое тело. А функционально – это скорость информационного (а быть может, и какого-то иного) взаимодействия полушарий. Т. е. высокая скорость процессов функционирования каждого полушария мозга и высокая скорость их взаимодействия – вот то, что в некоторой степени отличает творческую личность от человека, склонного к репродуктивному, стандартному поведению. При этом нельзя проводить параллель между динамичностью и творчеством.

При раскрытии вопроса о субстрате творческого процесса необходимо учитывать два значимых обстоятельства:

Чтобы открыть некую связь между объектами или составляющими их элементами, надо обладать способностью, сводить в одну временную плоскость разные объекты, точнее, их модели для сопоставления и наблюдать их в одном «пространстве» мышления. При таких перемещениях в воображении надо стараться практически отвлечься на невообразимо большую величину и разместить созерцаемые объекты в единой системе образов.

Чтобы понять что-либо в исследуемом объекте, надо уметь мысленно обгонять его развитие: предвидеть его состояния на основе обнаруженных зависимостей (объективных законов) и проследивать его развитие без наблюдения за ними как за реальностью, т. е. надо мысленно опережать изменения объекта.

Оба обстоятельства определяются скоростными возможностями мозга. Они указывают на то, что можно увязать с понятием творчества в исследовательской деятельности. Первое обстоятельство относится к «обязанностям» правого полушария мозга. Второе же, результат активности левого. А связывает их в одно целое высокая скорость процесса мышления, позволяющая и разрешать образы модельных представлений объектов в едином обозримом пространстве, и запускать эти объекты в различные точки временного ряда.

Что касается психологических основ воображения, то они широко освещены в литературе различными исследователями – как отечественными, так и зарубежными. Воображение как психический процесс исследовали Ж. Пиаже, З. Фрейд, Л. С. Выготский [3; 4; 11; 13] и др.

В психологической литературе воображение определяется как «отлёт» от прошлого опыта, преобразование данного и порождение на этой основе новых образов, являющихся и продуктами творческой деятельности человека, и прообразами для неё [9].

Одной из основных функций воображения является защита личности, компенсация негативных переживаний, которые порождаются подсознательными процессами и фиксируют социальные конфликты личности. В связи с этим эффекты творческого воображения – поведения – это не что иное, как изживание гнетущих эмоций, возникающих в конфликте, до тех пор, пока не будет достигнут терпимый для личности уровень эмоционального состояния [1, с. 20]. Защитная функция воображения обозначается термином «аффективная» [10, с. 319]. Такая защита может осуществляться двумя путями. Во-первых, через многократное воспроизведение (проигрывание) травмирующих воздействий или ситуаций человек как бы отстраняется от них, начинает видеть их со стороны. Во-вторых, человек создаёт воображаемые ситуации, в которых он может утвердить себя – почувствовать себя сильным, смелым, ловким, всемогущим.

Ещё одна основная функция воображения – познавательная. Основная задача познавательного воображения – воссоздание объективной реальности, достраивание целостной картины мира, получение новых впечатлений. Без этого невозможно представление последующих действий и их конечного результата, без чего, в свою очередь, невозможен любой труд человека [8, с. 155–156].

Воображение выполняет также регулирующую функцию в ходе усвоения человеком норм поведения.

Роль воображения в жизни человека может быть различной в зависимости от того, в какой мере воображение включается в реальную деятельность. Воображение может выступать как мысленное преобразование действительности, с её последующим практическим, действенным преобразованием, предвосхищая результаты нашей деятельности. Так, например, мечта, создаваемая воображением, стимулирует к тому, чтобы работать над её воплощением в действительности, чтобы бороться за её осуществление [9, с. 350–351].

Как правило, выделяются следующие виды воображения:

1. Непроизвольное воображение – это наиболее простая форма воображения. Оно определяется как образы, которые возникают без специального намерения и усилий со стороны человека. Происходит непродуманная трансформация образов, которая совершается под воздействием малоосознанных потребностей, влечений, тенденций, независимо от какого-либо сознательного вмешательства субъекта. Образы воображения как бы самопроизвольно трансформируются, всплывая перед воображением, а не формируются им; здесь нет ещё собственно оперирования образами. В чистом виде такая форма воображения встречается лишь в определённых случаях на низших уровнях

сознания, в дремотных состояниях, в сновидениях. В этих случаях за образом обычно скрываются в качестве движущих сил аффективные моменты потребностей, влечений. Сгущение, вытеснение, замещение – основные преобразования, которым подвергаются образы в этом примитивном виде воображения [12].

2. Произвольное воображение. Оно проявляется в случаях, когда новые образы или идеи возникают в результате специального намерения человека вообразить что-то определённое, конкретное.

3. Воссоздающее воображение – это представление новых для человека объектов в соответствии с их описанием, чертёжом, схемой. Данный вид воображения опирается только на знания.

Воссоздающее воображение в зависимости от характера делится на конкретное и абстрактное [9].

Конкретное воображение оперирует образами единичными, вещными, обогащёнными множеством деталей.

Абстрактное воображение оперирует образами типизированными, обобщёнными схемами, символами.

Абстрактное и конкретное воображение не являются при этом внешней полярностью; между ними существует множество взаимосвязей и взаимопереходов.

Всякое воображение является преобразующей деятельностью. Но при этом делится на банальное, трафаретное, к которому относится воссоздающее воображение, и более или менее творческое, оригинальное, к которому относится творческое, или преобразующее воображение.

4. Мечта – это создание образов желаемого будущего. Мечта может быть бездеятельной, пустой, которая служит лишь для того, чтобы дымкой фантазии заслониться от реального дела, а может быть действительной и давать толчок к действию, приводить к воплощению в творческой деятельности [9].

5. Творческое воображение – это есть самостоятельное создание новых образов в процессе творческой деятельности [8, с. 158].

Для понимания психологического механизма воображения и связанной с ним творческой деятельности нужно выявить связь, которая существует между фантазией и реальностью в поведении человека.

Существуют четыре основные формы, связывающие деятельность воображения и действительность [3, с. 8–19].

Первая форма заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека. Воображение может создавать всё новые и новые степени комбинаций,

комбинируя сначала первичные элементы действительности, вторично комбинируя затем уже образы фантазии.

Здесь заключается первый и самый важный закон, которому подчиняется деятельность человека: творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт предоставляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материала, которым располагает его воображение.

Вторая форма представляет собой другую, более сложную связь, на этот раз не между элементами фантастического построения и действительностью, а между готовым продуктом фантазии и каким-нибудь сложным явлением действительности. Она полностью подчиняется первой закономерности, которая описана выше.

Третья форма – это эмоциональная связь. Данная связь проявляется бинарным образом. С одной стороны, всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству. Образы фантазии служат внутренним выражением для чувств.

Явление, когда всякое чувство имеет не только внешнее, телесное выражение, но и выражение внутреннее, сказывающееся в подборе мыслей, образов и впечатлений, называется законом общего двойного выражения чувств.

Влияние эмоционального фактора на комбинирующую фантазию называется законом общего эмоционального знака [5]. Сущность этого закона сводится к тому, что впечатления или образы, имеющие общий эмоциональный знак, т. е. производящие на человека сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой, несмотря на то, что никакой видимой связи ни по сходству, ни по смежности между этими образами не существует. Получается комбинированное произведение воображения, в основе которого лежит общее чувство, или общий эмоциональный знак, объединяющий разнородные элементы, вступившие в связь.

Всякие построения фантазии обратно влияют на наши чувства, даже если эти построения и не соответствуют сами по себе действительности, реально переживаемым, захватывающим человека чувствам. Это явление называется законом эмоциональной реальности воображения.

Четвёртая форма (последняя) одной стороной тесно связана с только что описанной, но другой – существенно отличается от неё. Сущность этой последней заключается в том, что построение фантазии может представлять из себя нечто совершенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету; однако, бу-

дучи воплощено вовне, это «кристаллизованное» воображение, став вещью, начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи.

Получается, что любое техническое приспособление, продукт художественного творчества и т. д. описывает в своём развитии круг. Элементы, из которых они построены, были взяты человеком из реальности. Внутри человека, в его мышлении, они подверглись сложной переработке и превратились в продукты воображения. Наконец воплотившись, они снова вернулись к реальности уже новой активной силой, изменяющей эту реальность.

Воображение в процессе создания творческого образа проходит несколько этапов.

Первый этап – начало процесса, в него входят восприятие внешнее и внутреннее, составляющие основу нашего опыта (опорные точки для будущего творчества).

Второй этап – сложный процесс переработки этого материала. Важнейшими составными частями этого процесса являются диссоциация и ассоциация воспринятых впечатлений.

Диссоциация – расщепление сложного целого на части, выделение определённых частей преимущественно по сравнению с другими, сохранение одних и забывание других. Этот процесс крайне важен во всём умственном развитии человека, он лежит в основе абстрактного мышления, в основе образования понятий.

За процессом диссоциации следует процесс изменения, которому подвергаются эти диссоциированные элементы. Этот процесс изменения, или искажения, основан на динамичности внутренних нервных возбуждений и соответствующих им образов. Следы от внешних впечатлений представляют собой процессы, они движутся, изменяются, живут, отмирают, и в этом движении лежит залог их изменения под влиянием внутренних факторов, искажающих и перерабатывающих их. Параметрами такого внутреннего изменения выступают преувеличения и преуменьшения отдельных элементов впечатлений.

Ассоциация – это объединение диссоциированных и изменённых элементов. Ассоциация может проходить на различной основе и принимать различные формы от чисто субъективного объединения образов, до объективно научного синтеза.

Третий этап (является заключительным и последним моментом предварительной работы воображения) – это комбинация отдельных образов, приведение их в систему, построение сложной картины.

Четвёртый этап – это воплощение (кристаллизация) воображения во внешних образах.

Протекание перехода воображения в действительность зависит от следующих психологических факторов:

1. Потребности человека в приспособлении к окружающей среде и социуму. Если окружающая жизнь не ставит перед человеком задачи, если привычные и наследственные его реакции вполне уравнивают его с окружающим миром, тогда нет никакого основания для возникновения творчества. В основе творчества всегда лежит неприспособленность, из которой возникают потребности, стремления и желания.

2. Самопроизвольное воскрешение образов. Потребности и желания сами по себе ничего создать не могут. Они являются только стимулами и движущими пружинами. Для изобретения необходимо наличие самопроизвольного воскрешения образов. Самопроизвольным называется такое воскрешение, которое происходит внезапно без явно вызывающих его причин. Причины эти фактически существуют, но их действие облекается в скрытую форму мышления по аналогии, аффективного настроения, бессознательной мозговой работы.

Деятельность творческого воображения зависит от следующих показателей:

- потребностей и интересов, в которых эти потребности выражаются;
- комбинаторной способности и упражнения в этой деятельности, воплощения продуктов воображения в материальную форму;
- технических умений;
- традиций, т. е. от тех образов творчества, которые существуют в данном обществе и влияют на человека;
- сложности окружающей среды (стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды).

Деятельность творческого воображения очень сложна и зависит от целого ряда самых различных факторов. Совершенно понятно, что эта деятельность не может быть одинакова у детей и у взрослых. Творческое воображение начинает развиваться в дошкольном возрасте. Данный период жизни человека представляет собой наиболее чувствительный, «сензитивный», возраст для развития воображения [6, 94]. Расцвет творчества достигает своей зрелости у взрослого человека только при условии активного развития воображения в дошкольном детстве при прохождении детьми процесса социализации.

Библиографический список

1. Аверин В. А. Психология развития детей дошкольного возраста. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000.
2. Возрастная физиология и школьная гигиена / под ред. А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, Ф. А. Фарбер. – М.: Просвещение, 1990.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1965.
5. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: Просвещение, 1950.
6. Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984.
7. Жариков Е. С., Золотов А. Б. Как приблизить час открытий? – Кишинев: Штиица, 1990.
8. Крутецкий В. А. Психология. – М.: Просвещение, 1986.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – В 2 т. – Т 1. – М.: Педагогика, 1986.
10. Смирнова Е. О. Психология ребёнка. – М.: Школа-пресс, 1997.
11. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. – М.: Педагогика, 1967.
12. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы личности. – М.: Педагогика, 1993.
13. Фрейд З., Домова К. М. Художник и фантазирование. – М.: Республика, 1995.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Е. А. Шанц

**Шадринский государственный педагогический
институт, г. Шадринск, Россия**

Summary. The characteristic features of activity of the person and the initiative which allows to form socially significant qualities are considered in the article. The initiative is presented as the most important indicator of the person activity due to its vital activity that forms a subject-personal basis of the person, the leading parameter by the construction of the vital strategy.

Key words: activity; social activity; the initiative; being initiative.

Формирование и развитие социальной активности молодого поколения нашей страны становится важной проблемой современности, решающим фактором прогрессивного социального развития. Сегодня даже при самых благоприятных условиях жизни молодёжь часто бывает инертной, не заинтересованной в самостоятельной деятельности, способной лишь усваивать сложившийся опыт, не прилагая усилий для преобразования окружающей действительности.

Социальная активность представляет собой не только общественно необходимое явление, но и имеет глубоко индивидуальный аспект, требующий изучения на уровне конкретного индивида, конкретного человека.

Анализ научной литературы показывает, что существует множество трактовок социальной активности. Такое многообразие объясняется сложностью, многоплановостью проблемы и специфичностью подходов к ней. Для конкретизации понятий «активность», «социальная активность» мы использовали полинаучный анализ, рассмотрев позицию философов, социологов, психологов, педагогов по данному вопросу.

В философии социальная активность рассматривается как тип активности, характерный для человека, соответствующий социальному уровню организации материи, обусловленный и проявляющийся при взаимодействии субъекта с социальной средой в социальной деятельности, в процессе которого происходит преобразование субъекта и среды. Социальная активность является высшей формой активности. Её отличительными особенностями являются: наличие чётко выраженного момента творчества; принадлежность к чисто человеческой сфере; практически отсутствие пространственных временных границ, т. е. неограниченность в своих формах, которые в совокупности составляют культуру (Ю. В. Воробьёв, Б. Н. Королёв, Э. Ф. Шакирова).

В настоящее время в философии имеется два подхода к определению объёма категории «активность». Представители первого подхода – Н. И. Жуков, М. С. Каган, А. В. Марцлис, В. А. Смирнов считают, что понятие «активность» применительно только к живой природе. Так, М. С. Каган определяет активность, как «свойственное живой природе внутреннее детерминированное движение». Следуя классификации форм движения, можно выделить типы активности: физическую, химическую, биологическую, социальную (а в ней психическую) активность (В. И. Кремянский).

При изучении социальной активности в философии получил признание второй подход – системный. Он позволяет осуществить системный анализ функций социальной активности личности, отражающих её внутреннюю структуру. Методология системного подхода предполагает, что социальная активность личности рассматривается как целостный объект исследования, причём главное внимание уделяется не её элементам, а тем взаимосвязям, которые конструируют систему. Социальная активность соответствует высшей ступени организации материи – социальной, где действуют наделённые сознанием люди, следовательно, вобрав в себя основные свойства предшествующих ступеней развития (способность стихийно воздействовать на среду, изменять её и изменяться в ходе этого взаимодействия), данная активность изменяет свои свойства (избирательность поведения, целеполагание, целенаправленное изменение окружающей среды).

Таким образом, по мнению учёных, активность рассматривается в органическом единстве внутреннего и внешнего количественного (интенсивность взаимодействий с социальной средой) и качественного аспектов (осознанность, самостоятельный характер), что позволяет обнаружить две стороны активности объектов: во-первых, как способности изменять внешнюю среду, во-вторых, изменяться.

В связи с данными положениями социальная активность – это тип активности, характерный для человека, соответствующий социальному уровню организации материи, обуславливающий и проявляющийся при взаимодействии субъекта с социальной средой в социальной деятельности, имеющей позитивную целенаправленность и самостоятельный, творческий характер, в процессе которой происходит преобразование субъекта и среды.

В социологии несколько иное направление изучения социальной активности, оно связано с изучением социальных механизмов активности людей, установлением причин и путей повышения социальной активности граждан. Социальная активность рассматривается как социологическая категория, характеризующаяся совокупностью свойств (качеств) социального субъекта (личности, группы, общества в целом), посредством которых субъект саморазвивается к определившейся для него цели, отражающей объективные законы общественного развития.

В психолого-педагогических исследованиях неоднократно у разных авторов рассматривалось понятие «социальная активность». Термин «активность» во многих исследованиях отождествляется с деятельностью (Ю. И. Агеев, С. А. Батурин, С. Н. Кожевников, Е. А. Лукьянчик, Н. Н. Седова). Исследователи отмечают, что социальная активность есть деятельность людей, направленная на прогрессивное преобразование общественной жизни. Данный подход не учитывает содержательной стороны социальной активности, ее само детерминируемого характера. Анализ подходов к определению понятия «социальная активность» в отечественной психологии позволил осознать необходимость использования деятельностного подхода, разрабатываемого в работах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Петровского и др. С позиций данного подхода развитие личности происходит в процессе осуществления деятельности. Деятельность – это внутренняя (психическая) и внешняя (физическая) активность человека, регулируемая сознаваемой целью. В тех случаях, когда отсутствует осознание цели, нет деятельности в человеческом смысле слова, а имеет место импульсивное поведение. По мнению Л. П. Бугевой, главный источник детерминации социального поведения личности находится в диалектическом взаимодействии личности и общества.

Таким образом, обнаруживается два пласта активности: внешняя активность (реализуется в социальных ролях и функциях) и внутренняя (реализуется в потребности саморазвития, стремлении выйти за пределы себя).

Для психологической характеристики социальной активности показательны: целесообразная взаимосвязь различных свойств личности, составляющая психическую структуру социальной активности, её критерии, степень, уровень проявления, а также основные условия и факторы развития. Проблему активности А. Н. Леонтьев назвал самой трудной в психологии. Психологи рассматривают активность как «деятельное состояние живых организмов, как условие их существование в мире». Так, К. К. Платонов считает, что активность личности не аморфное её свойство, она имеет свою структуру, соответствующую общей структуре личности. Кроме того, активность любой личности определяется рядом её свойств, входящих в каждую из её подструктур, по-особому проявляющихся у индивидов.

Попытка дать социальную характеристику личности через проявление активности впервые была предпринята в отечественной психологии В. М. Бехтеревым, П. П. Блонским, К. Н. Корниловым и др. При всём различии их взглядов, общим в подходе было то, что в качестве доминирующего фактора развития личности они рассматривали общественную среду. Обоснование же всякой активности, в том числе и социальной, рассматривалось авторами в рамках физиологии. В работах Л. П. Буевой, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского раскрыт источник активности. По их мнению, источником активности живого существа являются его потребности.

Понятие «социальная активность» В. Г. Мордкович характеризует как совокупность двух признаков, считая, что социальная активность есть и напряжённая деятельность, и черта личности, органически ей присущая и проявляющаяся в деятельности. Аналогичная трактовка понятия «социальная активность» дана в работах Е. А. Ануфриева, Т. С. Лапиной, А. П. Петрова. Работы А. П. Петрова заслуживают особого внимания. Он отмечает, что «социальная активность в своём развитии рассматривается как усиленная деятельность по сравнению с нормативной и обычной». Многочисленные исследования подтверждают, что социальная активность у различных групп людей различна и проявляется на высоком, среднем и низком уровнях [3; 4]. Высокий уровень активности характеризуется как усиленная деятельность по сравнению с обычной. На низком уровне деятельность пассивна, как правило, слабо реализуются творческие силы, способности личности, зачастую выражается негативное отношение личности к своей деятельности.

Таким образом, с одной стороны, социальная активность характеризует деятельность человека, с другой стороны – социальная активность определяется мерой интенсивности деятельности, направленной на достижение общественно значимых целей.

Значимая позиция представлена в исследовании И. А. Филипповой, рассматривающей социальную активность и как черту личности, и как социальное явление. По её мнению, социальная активность – это способность человека «сознательно воздействовать на окружающую среду, изменяя и преобразуя её в соответствии с задачами общественного развития».

Независимо от подхода к определению социальной активности, общим, на наш взгляд, является указание на её целевую направленность.

Мы в своем исследовании определяем сущность понятия «социальная активность» как деятельное инициативное отношение личности к миру, проявляющееся под влиянием мотивов и волевых актов, в основе которых лежат общественно значимые потребности.

Инициатива (лат. *initiare* – начинать) – почин, предприимчивость в выдвижении и реализации какой-либо новой идеи, в решении какой-либо проблемы; внутренне побуждение к новым формам деятельности.

В педагогическом словаре инициативность трактуется как черта личности, характеризующаяся способностью и склонностью к активным и самостоятельным действиям.

К. А. Абульханова-Славская определяет инициативу как форму самовыражения личности, проявление встречной активности по отношению к другому человеку [1].

Е. А. Погодина под инициативой понимает форму активности, которая является причиной начала и развертывания деятельности. Реализуя системный подход к изучению инициативы, автор выделяет в её структуре мотивационно-потребностный, эмоциональный и когнитивный компоненты и две фазы инициативы: выдвижение нового замысла (начинание) и его реализация.

Педагогическую значимость инициативы подчёркивает и Н. С. Степашов, указывая на системообразующую функцию инициативы для компонентов творческой системы обучения и подчёркивая, что через творческую инициативу может осуществляться влияние на цели и содержание обучения [5].

Проблему классификации инициатив изучали различные авторы (М. С. Говоров, Н. С. Степашов, П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов).

В исследованиях М. С. Говорова [2], на наш взгляд, дана более разветвлённая классификация видов инициативы по направ-

ленности, общественной значимости инициативы (положительная, отрицательная); по роду проявления (индивидуальная, коллективная); степени самостоятельности (совершенно самостоятельная и инициатива, способная проявляться лишь тогда, когда её поддерживают товарищи); длительности психологической деятельности, подготавливающей проявление инициативы (внезапная; инициатива, проявляющаяся в результате длительной подготовки); степени творчества (репродуктивная, творческая); степени развития инициативы как черты личности (эпизодическая, постоянная); мотивации (эгоистическая и инициатива, развивающаяся под влиянием общественно значимых мотивов); богатству внутреннего содержания: внешняя (по существу – пустая) и инициатива с богатым содержанием; продуманности инициативных действий (правильное инициативное действие; ошибочное, поспешное, хотя и отличающееся новизной и оригинальностью); широте (инициатива, постоянно проявляющаяся в нескольких видах деятельности; инициатива, проявляющаяся во всех основных видах деятельности); устойчивости (кратковременность инициативных действий и длительность проявления инициативы).

Преодолению локальности отдельных взглядов на инициативу способствует системный подход, который позволяет рассматривать инициативу в нескольких плоскостях. Во-первых, как сложное антропологическое явление, которое обеспечивается потенциалом потребностно-мотивационной, волевой, когнитивной, поведенческой сфер личности. Во-вторых, как форму социальной активности личности и деятельность, позволяющую формировать социально значимые качества.

К. А. Абульханова-Славская подчёркивает значимость субъектных условий для возникновения инициатив и выделяет причины их отсутствия: неумение реализовывать и представлять инициативы из-за несформированности внутреннего побуждения; подавление инициативных проявлений на ранних этапах развития; отсутствие развитых социально-психологических способностей организаторских умений, что не позволяет реализовывать инициативы организационно-практически; блокирование инициатив самой личностью по причине предполагаемого неодобрения окружающих [1].

В работах Е. А. Погодиной поддержка значителен в числе важных факторов проявления инициативы. Автор предпринимает попытку выявить пути и условия превращения отдельных актов инициативы и инициативного поведения в инициативность как устойчивое качество личности. Исследователь указывает, что зарождению инициативы способствуют социально-психологические факторы: общественная потребность, одобрение, поощрение, поддержка коллектива, положительная оценка идей, помощь коллек-

тива в реализации замыслов, что побуждает личность к проявлению инициативы, укрепляя уверенность в себе.

Таким образом, на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы под инициативой мы понимаем самодеятельное участие индивида в различных сферах жизнедеятельности. Она характеризуется способностью личности выходить за пределы требуемого, самостоятельно брать на себя решение каких-либо задач, обладающих просоциальными ценностями, осознавать необходимость достижения цели с позиции должного.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Говоров М. С. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1962. – 261 с.
3. Даровских Л. В. Проблемы развития инициативности учащихся // Химия в школе. – 2006. – №10. – С.11–16.
4. Игнатенко Т. Ф. Формирование инициативности старшеклассников в процессе учебно-познавательной деятельности: дис. ...канд. пед. наук. – Брянск, 1996. – 194 с.
5. Степашов Н. С. Творческая инициатива в системе обучения. – М.: Общество «Знание», 1990. – 41 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Н. А. Фофонова
Мурманский филиал Санкт-Петербургского
гуманитарного университета профсоюзов,
г. Мурманск, Россия

Summary. "Social activity" is a complex concept, which can be represented, on the one hand, as a quality inherent to man, reflecting the inner necessity of purposeful participation in social work, on the other hand, both internally due to the measure of man's participation in public life, useful to society activities leading to concrete changes in society and social relations. The most important means of forming social activities of adolescents in the process of being benevolent and socially active person can be a socio-cultural activities.

Key words: social activity, socio-cultural activities, student youth.

В условиях современного информационного общества, процесса включения России в систему рыночных отношений возникает потребность в личности, способной к принятию грамотных решений, проявлению инициативы и ответственности за свои поступки. Преобразования в России предопределяют становление личности, одной из важнейших характеристик которой является активность в освоении социальной действитель-

ности. Поэтому становится очевидным, что только активная личность, способная успешно функционировать во всех сферах жизнедеятельности, может взять на себя ответственность за собственное будущее и будущее своей страны.

Рассмотрение феномена социальной активности применительно к подростковому возрасту объясняется наличием у данной категории большого потенциала и склонности к социально активному поведению в силу психофизиологических особенностей. В этой связи особенно важно уберечь подрастающее поколение от проявлений деструктивной активности, основные формы которой заключены в понятиях «асоциальное» или «девиантное» поведение, и направить естественную активность личности в социально-позитивное русло.

Осуществление молодёжной политики, стимулирующей общественно значимую активность отдельных личностей и организованных молодёжных структур, даёт возможность подготовить подростков к умению самостоятельно принимать решения, делать осознанный выбор, быть готовыми и способными творить на благо общества. Целенаправленное воздействие позволяет формировать личность, которая будет искать собственный путь в быстроменяющемся мире, отстаивать свои интересы, поддерживать общечеловеческие ценности созидания и социального творчества.

Современные изменения в социально-культурной ситуации предоставляют значительные возможности подрастающему поколению для проявления социальной активности в самых различных сферах жизнедеятельности. Сфера свободного времени позволяет подростку выбирать формы деятельности в соответствии со своими интересами, свободно общаться, проявлять инициативу, творить, осуществлять действия, ведущие к изменениям в социальной ситуации и ценностной динамике в сознании личности. Опираясь на закономерности досуга, сфера свободного времени существенно расширяет возможности успешного решения задач самореализации, самоопределения, формирования отзывчивости на общественные проблемы, умения подростков приобретать новый социальный опыт. И чем выше уровень организации досуга подростка, тем более его поведение приобретает творческий характер, тем большую роль начинает играть социальная активность как системообразующее качество личности.

Историко-педагогический опыт воспитания социальной активности личности в России показывает, что существуют традиции формирования и развития социальной активности подрастающего поколения, заключающиеся в развитии активной природы личности ребёнка; в единстве внешних и внутренних факторов, действующих на личность; в включении детей в преобразующую деятельность и социальное общение; коллективист-

ской направленности средств формирования социальной активности личности; расширении возможностей самореализации учащихся в различных сферах социальных отношений; развитии ученического самоуправления; широком использовании авторских школ, различных общественных объединений, летних лагерей, сборов и др.

Таким образом, «социальная активность» является комплексным понятием, которое может быть представлено, с одной стороны, как качество, присущее человеку, отражающее внутреннюю необходимость целенаправленного участия в социальном творчестве, а с другой, как внутренне обусловленная мера участия человека в жизни общества, полезная для общества деятельность, ведущая к конкретным изменениям в условиях жизни общества и общественных отношениях. Такой подход позволяет определить социальную активность как имманентный бытию человека феномен, который проявляется в конструктивном социальном действии, включающем «ценностно-обусловленную мотивацию, совокупность поступков, ведущих к изменениям социальной ситуации или изменению социального статуса и ценностной динамике в сознании личности» [1, с. 212].

Современные изменения в социально-экономической и социально-культурной ситуации предоставляют значительные возможности подрастающему поколению для проявления социальной активности и инициативы в самых различных сферах жизнедеятельности. Немаловажное значение в процессе развития социальной активности подростков играют такие социальные институты, как семья, школа, внешкольные учреждения, общественные объединения.

Предполагая, что досуг может выступать важнейшим средством формирования социальной активности подростков, необходимо учитывать возможности педагогического управления процессом становления высоконравственной и общественно активной личности не только в процессе обучения, но и в досуговом творчестве. В последние десятилетия появились работы, раскрывающие такие аспекты формирования социальной активности, как развитие структурных компонентов личности учащихся, представляющих уровень социальной деятельности, поведения и общения (О. С. Газман); стимулирование социальной активности в учреждениях дополнительного образования и инновационных образовательных учреждениях (В. В. Зинченко, Л. А. Герасимова, Т. И. Лёвкина); педагогическое влияние детских объединений на развитие социальных ориентаций школьников (О. Д. Чугунова, Н. Т. Полянских); использование деловых игр в качестве практико-ориентированных средств развития социально активной личности (В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров, Н. В. Лебедева, В. А. Платов, А. С.

Пругченков) и др. На основании вышеизложенного определяются следующие факторы, оказывающие влияние на развитие социальной активности подростков, а именно: уровень социально-экономического развития общества, уровень общекультурного развития подрастающего поколения, развитость инфраструктуры досуга, влияние семьи и образовательных учреждений на становление личности подростка, роль социального окружения и т. д.

Технология развития социальной активности личности подростка должна быть основана на стимулировании мотивации участия в социальном творчестве и поэтапном включении подростков с различным уровнем активности в полезную для общества деятельность. Тогда в процессе формирования у подростков умений и навыков самостоятельного планирования своего досуга; вовлечения подростков в интеллектуально насыщенное по содержанию и эмоционально привлекательное по форме общение со сверстниками; использования возможностей культурно-досуговой деятельности в целях саморазвития; придания деятельности подростков социально значимого характера; создания благоприятных условий для экспонирования результатов культурно-досуговой деятельности подростков широкой общественности и оказания организационно-методической помощи подросткам в реализации социальных инициатив, социальная активность подрастающего поколения возрастает и приобретает значимый для общества характер.

Учитывая обоснованные психологией этапы развития личности, наиболее оптимальным периодом формирования этих качеств является подростковый возраст. А самой эффективной сферой жизнедеятельности, в которой подростки могут максимально раскрыть и реализовать себя, выступает сфера свободного времени.

Именно в сфере свободного времени в различных формах культурно-досуговой деятельности подростки обретают широчайшие возможности самоутвердиться и проявить своё неповторимое «Я».

Анализ философского и педагогического содержания понятия «социальная активность» и конкретизации его сущности применительно к личности подростка раскрывает специфику развития социальной активности подрастающего поколения, которая обусловлена возрастными особенностями личности и её ролью в обществе. С учётом уровней развития социальной активности подростков культурно-досуговая деятельность базируется на следующих принципах:

1. Добровольности и свободы выбора форм досуга, сознательного и последовательного включения подростков в творчество с учётом уровня развития их социальной активности;

2. Самоорганизации, способствующей включению подростков в субъект-субъектные отношения в процессе осуществления культурно-досуговой деятельности;

3. Интеграции подростка в культурно-досуговую среду, которая позволит: оказывать на него целенаправленное педагогическое воздействие; стимулировать к проявлению инициативы; обеспечивать общественное признание результатов деятельности;

4. Кооперации подростков с различными группами сверстников на основе единства интересов и духовной общности и ориентации на высокие жизненные ценности средствами социально значимой культурно-досуговой деятельности.

На основании вышеизложенного делаем вывод о том, что культурно-досуговая деятельность может стать эффективным средством развития социальной активности подростков, если:

- во-первых, используемые педагогические технологии реализуют развивающий и созидающий потенциал досуга;

- во-вторых, будет обеспечено поэтапное включение подростков с разным уровнем активности в социально значимую и творческую деятельность;

- в-третьих, вовлечение подростков в культурно-досуговую деятельность будет основано на разработке педагогических методик, адекватных целям и уровню развития социальной активности.

Таким образом, развитию социальной активности подрастающего поколения будет способствовать стимулирование свободы творчества и расширение спектра общественных инициатив подростков в сфере рационального использования свободного времени; расширение диапазона социальных контактов подростков, в первую очередь в среде сверстников; оснащение педагога или педагога-организатора методиками, позволяющими реализовать его творческую индивидуальность и способность объединить подростков, раскрыть их творческий потенциал и сформировать моральные, культурные и общечеловеческие ценности личности современного общества.

Библиографический список

1. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. – М. : Наука, 2002. – 456 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ОСНОВНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ИНОСТРАНЦЕВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РОССИИ¹

Н. В. Усова

**Институт социального образования (филиал) Россий-
ского государственного социального университета,
г. Саратов, Россия**

Summary. The article discusses results of correlation research between subjective wellbeing and fulfillment of primary necessities of life for foreigners living in Russia.

Key words: personality, subjective wellbeing, necessities, migratory behavior.

Жизнь в современном мире, характеризующаяся быстрым темпом экономических, социальных и иных процессов, а также высоким развитием техники и технологий, создаёт большие возможности для мобильности человека. Активность, проявляемая личностью, позволяет человеку менять уклад своей жизни и подбирать те условия, которые с её точки зрения окажутся более благоприятными для её жизнедеятельности. Изменения места жительства как региональные, так и на уровне стран и континентов, стало достаточно привычным явлением в эпоху «открытого мира». Ряд исследований последних десятилетий, направленных на изучение мотивации миграции, позволили выделить достаточно большое количество мотивов. По ряду оснований классификации миграционного поведения (В. В. Гриценко, Т. И. Заславская, В. Н. Павленко, Г. У. Солдатова, И. А. Субботина, Д. Берри, Д. Финни, К. Уорд и др.) выделяют этническую, образовательную, экономическую, политическую, климатическую и т. п. миграции. Мы считаем, что, несмотря на большое количество мотивов миграционного поведения, одним из детерминирующих его факторов является поиск лучшей жизни, более благоприятных (экономических, политических, климатографических, социальных и прочих) условий, поиск субъективного благополучия.

Следуя пониманию субъективного благополучия, которое отражает собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для неё значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополуч-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности» (грант №11-06-00026 а)

ной» внешней и внутренней среде, и характеризующееся переживанием удовлетворённости, необходимо отметить, что система отношений личности, являясь целостной формой синтеза психических образований личности, включает и потребности [4, с. 37]. В исследованиях Р. М. Шамионова подчёркивается, что потребности включены в систему внутренних отношений и, стало быть, определяются и определяют эти отношения, а следовательно, и субъективное благополучие.

Одно из важнейших качеств личности, характеризующееся способностью изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями, – активность [2]. Социальная активность связана с превращением интереса в фактор действия, с познанием, целеполаганием и преобразованием действительности, обусловлена деятельной природой человека, противоречием между условиями существования и объективными потребностями личности и направлена на ликвидацию несоответствия между потребностями и условиями бытия субъекта. Таким образом, миграция выступает как вид социальной активности, направленной на преодоление противоречий между возникающими потребностями и возможностью их удовлетворения.

В данной статье представлены результаты исследования, направленного на выявление взаимосвязей между эмоциональным компонентом субъективного благополучия и удовлетворённостью основных жизненных потребностей в ситуации миграции.

В качестве методического аппарата мы использовали шкалу субъективного благополучия, предложенную М. В. Соколовой [3] и методику «Ваше самочувствие», разработанную О. С. Копиной [1]. Для обработки результатов использованы *t*-критерий Стьюдента, корреляционный анализ по методу Пирсона.

В исследовании приняли участие 110 человек (50 иностранцев, обучающихся в вузах Саратова и 60 россиян).

Перейдём к рассмотрению полученных результатов исследования. Удовлетворённость основных жизненных потребностей у изучаемых нами групп находится в зоне частичной удовлетворённости, несмотря на это, в группе иностранных граждан данный показатель всё-таки выше, чем в группе коренных жителей России. Основные различия мы обнаружили по следующим показателям. Иностранные граждане в отличие от коренных жителей России, более удовлетворены материальной обеспеченностью ($t=2,3$) и жизненными перспективами ($t=2,5$). Наблюдается тенденция к высокому уровню удовлетворения потребностей в профессиональной и семейной сферах. У россиян, в отличие от иностранных граждан, обнаружена тенденция к более высокому удовлетворению питанием, но, скорее всего, здесь речь идёт не о качестве питания, а о привычном наборе продуктов, продиктованном культурой и

традициями России. По остальным параметрам удовлетворённости основных жизненных потребностей статистически верных различий нами не обнаружено. Данные результаты свидетельствуют в пользу того, что преднамеренная миграция способствует более высокому удовлетворению основных жизненных потребностей.

Анализ результатов исследования взаимосвязи удовлетворённости основных жизненных потребностей и эмоционального компонента субъективного благополучия иностранных граждан, проживающих в России, свидетельствует о том, что удовлетворённость питанием и удовлетворённость возможностью выразить себя в чём-либо существенным образом сказывается на эмоциональном компоненте их субъективного благополучия.

Следует отметить высокую значимость и интегрированность удовлетворённости возможностью выразить себя в чем-либо. Именно этот показатель имеет наиболее значимое корреляционное значение ($r=-0,30$) и взаимосвязан с наибольшим количеством параметров эмоционального компонента субъективного благополучия (напряжённость и чувствительность, изменение настроения, самооценка здоровья) в данной группе опрошенных. Интересным является и то, что, несмотря на обнаруженные нами взаимосвязи эмоционального компонента субъективного благополучия и отдельными сферами жизненных потребностей, общий показатель удовлетворённости основных жизненных потребностей оказался не взаимосвязан с эмоциональным компонентом субъективного благополучия иностранных граждан, проживающих в России. Совершенно другую картину мы видим при анализе результатов исследования, полученных в группе коренных жителей России. В таблице 1 представлены корреляционные взаимосвязи удовлетворённости основных жизненных потребностей и эмоционального компонента субъективного благополучия россиян.

Таблица 1

**Взаимосвязь субъективного благополучия
и удовлетворённости основных жизненных потребностей
в группе иностранцев проживающих в России**

Показатели удовлетворён- ности	1	2	3	4	5	6	7
Удовлетворённость основных жизненных потребностей	-0,38	0,01	-0,11	-0,28	-0,38	-0,38	-0,19
Отношения в семье	-0,21	0,00	-0,03	-0,21	-0,17	-0,18	-0,05
Дети: их здоровье и благополучие	-0,13	0,35	0,10	-0,19	-0,45	-0,17	-0,07
Питание	-0,29	-0,01	-0,09	-0,20	-0,18	-0,22	-0,12

Отдых	-0,38	-0,04	-0,21	-0,08	-0,35	-0,41	-0,26
Материальная обеспеченность	-0,24	0,01	0,02	-0,16	-0,25	-0,19	-0,14
Общение с друзьями	-0,39	-0,09	-0,26	-0,19	-0,31	-0,37	-0,28
Положение в обществе	-0,40	-0,28	-0,19	-0,30	-0,20	-0,40	-0,19
Жизненные перспективы	-0,12	0,07	0,00	-0,27	-0,04	-0,24	0,04
Любовь, сексуальные чувства	-0,32	-0,02	-0,16	-0,23	-0,37	-0,29	-0,20
Возможность выразить себя в чём-либо	-0,21	0,12	-0,07	-0,16	-0,24	-0,20	-0,19

Примечание. В таблицах приняты следующие обозначения: 1 – общий показатель субъективного благополучия; 2 – напряжённость и чувствительность; 3 – психоэмоциональная симптоматика; 4 – изменение настроения; 5 – значимость социального окружения; 6 – самооценка здоровья; 7 – удовлетворённость повседневной деятельностью.

Из таблицы 1 видно, что на эмоциональный компонент субъективного благополучия коренных жителей России существенное значение оказывает большинство изученных нами сфер основных жизненных потребностей. Сразу обращает на себя внимание большая интегрированность данных показателей и высокие корреляционные значения, свидетельствующие в пользу большой значимости удовлетворения данных сфер для эмоционального компонента субъективного благополучия россиян. Из таблицы 2 так же видно, что удовлетворённость возможностью выразить себя в чём-либо имеет менее значимые показатели взаимосвязи данной потребности с эмоциональным компонентом субъективного благополучия личности по сравнению с другими потребностями и по сравнению с миграционной группой в целом. Данный результат позволяет нам говорить о том, что для эмоционального компонента субъективного благополучия коренных жителей России менее значимым, по сравнению с миграционной подгруппой, является удовлетворение метапотребностей, тогда как потребность в питании, отдыхе, признании и любви занимает доминирующее положение.

Описанные результаты исследования позволяют нам сделать следующие выводы.

Миграция как вид социальной активности является фактором, способствующим более высокому удовлетворению основных жизненных потребностей и субъективному благополучию в целом.

В ситуации добровольной миграции наибольшего удовлетворения личность достигает в досуговой сфере, в сфере жизненных перспектив и материального положения.

В миграционной группе на эмоциональный компонент субъективного благополучия наибольшее значение оказывает удовлетворение биогенных и метапотребностей, тогда как в группе коренных жителей России с эмоциональным компонентом субъективного благополучия взаимосвязано удовлетворение биогенных, социальных и материальных потребностей.

В целом удовлетворённость основных жизненных потребностей по-разному взаимосвязана с эмоциональным компонентом субъективного благополучия в зависимости от условий проживания. Так, в группе коренных россиян данная взаимосвязь характеризуется более значимыми и интегрированными показателями, тогда как в миграционной группе удовлетворение основных жизненных потребностей не имеет существенных взаимосвязей с эмоциональным компонентом субъективного благополучия.

Библиографический список

1. Копина О. С., Суслова Е. А., Заикин Е. В. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 119–132.
2. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. Москва, 1990. – 494 с.
3. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль, 1996.
4. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов, 2008. – 296 с.

II. ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И МЕЖГРУППОВОГО ОБЩЕНИЯ

К ВОПРОСУ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И МЕЖГРУППОВОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Л. П. Талан

Средняя школа № 62, г. Красноярск, Россия

Summary. In the article is described the problem of interpersonal communication among students and the communication of the students in groups during the lessons. This problem can be solved during the lessons, if we use the work in groups.

Key words: interpersonal communication, work in groups, lessons, student.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое взаимодействие. Это взаимодействие ученика и учителя, взаимодействие учеников между собой и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие [1, с. 308]. Нельзя не согласиться с автором сказки о Маленьком принце, известным французским писателем и мыслителем А. Сент-Экзюпери, который, оценивая значимость общения в человеческой жизни, определил его как «единственную роскошь, которая есть у человека». Реальность и необходимость общения определены совместной деятельностью людей. Именно в процессе общения и только в общении может проявиться сущность человека. Всё дальнейшее развитие ребёнка определяется местом, которое он занимает в системе человеческих отношений. Вне общения формирование личности вообще невозможно. Именно в процессе общения с другими людьми ребёнок усваивает общечеловеческий опыт, накапливает знания, овладевает умениями и навыками, формирует своё сознание и самосознание, вырабатывает убеждения, идеалы и т. п. [3].

В психологической литературе межличностные отношения определяются как вид массовидных явлений, возникающих в любой группе людей как результат их психического взаимоотражения в процессе общения: взаимопознание и взаимопереживание [2, с. 65].

Проблема формирования у учащихся межличностного и межгруппового общения в учебном процессе ярко проявилась на учебных занятиях (уроки английского языка), которые проводили студенты-практиканты из педагогического колледжа. Сами студенты хорошо владеют английским языком, но при общении с учащимися не получали обратной связи, так как не

могли организовать работу учащихся в группах. Студенты объединяли учащихся в группы спонтанно, не учитывая при этом межличностных отношений учащихся, и коммуникативная задача на уроке не была решена.

В ходе обсуждения проведённых занятий студентам было предложено посещать уроки, с тем, чтобы наблюдая за учащимися, выявить психологические особенности и объективно распределить их в группы.

Следующей трудностью, с которой столкнулись студенты стало неумение устанавливать контакты внутри группы. На первых занятиях в группах складывались конфликтные отношения, отсутствовало межличностное взаимодействие (либо никто не хотел быть лидером, либо все занимали лидерские позиции, учащиеся не слушали и не слышали друг друга). Для ликвидации данной проблемы учащимся были предъявлены критерии оценки работы в группах и даны чёткие инструкции поведения. Групповая работа подразумевает совместную деятельность, включающую в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека – форму сотрудничества (взаимодействия) самих учеников друг с другом.

Учащиеся, работая в группе, стали осознавать, что главным является совместная деятельность, коллективное достижение цели и установление контактов внутри группы, поэтому они стали вести себя более организованно, дисциплинированно и конфликты прекратились. После решения выше изложенных проблем, появилась еще одна проблема – неадекватное общение между группами. Каждая группа хотела быть первой, не было достигнуто контакта между субъектами общения. Чтобы решить эту проблему, студентам было предложено организовать работу между группами таким образом, чтобы блокировать возможность действовать репродуктивно, а обеспечить поиск новых способов действия и взаимодействия, т. е. построение учебного сотрудничества со сверстниками (умение выслушивать отвечающих, давать свою аргументированную оценку, уметь рефлексировать, вносить свои коррективы). В свою очередь поставленная учителем задача должна объективно предполагать существование более чем одной точки зрения на содержание и способ её решения. К концу практики студенты научились организовывать работу в группах: 1) снизились дисциплинарные трудности, 2) изменился характер взаимоотношений между учениками (отношения стали партнёрскими), совместная деятельность была направлена на получение общего результата и достижение единой цели.

Если в начале практических занятий отношения в группах и между группами с точки зрения комфортности составляли всего лишь 20 %, то к концу практики наблюдалась положи-

тельная динамика (увеличение до 60 %). Учащиеся овладели умениями и навыками работы в группе — научились обмениваться информацией между членами группы и между группами, стали активными субъектами общения.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. — Изд. 2-е, доп. испр., и перераб. — М.: Логос, 2002. — 384 с.
2. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Выс. шк., 1984. — 174 с.
3. [krip.kbsu.ru > ps/glava12.html](http://krip.kbsu.ru/ps/glava12.html)

СВЯЗЬ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА ПЕРВОГО КУРСА И СТИЛЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

А. Ю. Карманенков

**Гродненский государственный университет
им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь**

Summary. In this article results of empirical studying of value-semantic sphere of the person of the cadet of the first course are presented. The received results testify to interrelation presence between vital values of the cadet of the first course and style of its relations to associates.

Key words: vital values, interpersonal relations, cadets.

Характерной чертой развития современного общества является постоянно возрастающий интерес к личности человека, который ощущает острую потребность не только в познании самого себя, но и в понимании других. Искусство взаимодействия с людьми требует от каждого умения соответствующим образом выстраивать межличностные отношения. Выбирая определённый стиль отношений, человек исходит из собственных ценностных ориентаций, так как именно жизненные ценности определяют направленность личности, демонстрируют отношение человека к окружающему миру, другим людям, самому себе, составляют основу его мировоззрения, а значит, непосредственно влияют на поступки, поведение и межличностные отношения. Разумное и грамотное воздействие на процесс формирования жизненных ценностей и стиля межличностных отношений возможен на этапе начального обучения в высшем учебном заведении, так как именно в этот период становления личности происходит переориентация с юношеских норм и ценностей на взрослые, поэтому данная проблема является весьма актуальной.

Нами было проведено исследование взаимосвязи жизненных ценностей личности курсанта первого курса и стиля межличностных отношений. В нём принимали участие 30 человек (курсанты в возрасте от 17 до 19 лет).

Целью исследования являлось установление взаимосвязи между жизненными ценностями и стилем межличностных отношений курсантов.

Объект исследования – ценностно-смысловая сфера личности курсанта.

Предметом исследования – взаимосвязь жизненных ценностей и стиля межличностных отношений в юношеском возрасте.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза: существует взаимосвязь между жизненными ценностями и стилем межличностных отношений.

Для создания мотивации участия в исследовании и получения достоверных результатов мы информировали испытуемых о том, что:

а) участие в исследовании может быть анонимным (в этом случае указывались только инициалы испытуемого или псевдоним);

б) после обработки данных свои результаты узнает каждый желающий участник исследования.

Эти организационные мероприятия, на наш взгляд, позволили повысить достоверность полученных результатов и исключить влияние временных ситуационных факторов. Исследование проводилось в три этапа. Первый этап – оценка жизненных ценностей личности с помощью методики Шварца. Второй этап заключался в определении стиля межличностных отношений с помощью «ДМО» Т. Лири. И первое, и второе исследование – индивидуальные процедуры. Третий этап – обработка полученных данных, ответы испытуемых обрабатывались в соответствии с ключом.

Для установления наличия взаимосвязи жизненных ценностей и стиля межличностных отношений мной был выбран коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что между стилем межличностных отношений и жизненными ценностями курсанта существует взаимосвязь, об этом свидетельствуют данные, представленные в таблице.

Таблица 1

**Показатели взаимосвязи жизненных ценностей личности
и стиля межличностных отношений**

Ценность/стиль	Valid	Spearman	T(N-2)	p-level
Традиции/зависимый	30	0,5	3,2	0,003
Доброта/агрессивный	30	0,4	2,3	0,03
Доброта/подчиняемый	30	0,6	3,7	0,0009
Доброта/дружелюбный	30	0,6	4,3	0,0002
Доброта/альтруистический	30	0,7	5,1	0,00002
Универсализм/ альтруистический	30	0,5	3,5	0,001
Самостоятельность/ авторитарный	30	0,4	2,7	0,01
Самостоятельность/ эгоистичный	30	0,4	2,6	0,01
Самостоятельность/ агрессивный	30	0,5	3,5	0,001
Самостоятельность/зависимый	30	0,5	2,9	0,006
Стимуляция/эгоистичный	30	0,6	4,0	0,0004
Стимуляция/агрессивный	30	0,4	2,4	0,02
Гедонизм/агрессивный	30	0,5	2,9	0,006
Достижения/авторитарный	30	0,4	2,3	0,03
Безопасность/альтруистический	30	0,5	3,5	0,002

Анализируя результаты исследования, можно сделать ряд выводов о взаимосвязи жизненных ценностей курсанта и стиля межличностных отношений.

Доброта как жизненная ценность связана с дружелюбным, альтруистическим и подчиняемым стилем межличностных отношений. Это можно объяснить тем, что добрый человек всегда приносит в жертву свои интересы, стремиться помочь и сострадать «всем и каждому», любезен и дружелюбен в отношениях.

Самостоятельность как ценность производна от потребности в автономности и независимости и связана с авторитарным, эгоистичным и агрессивным стилями. Самостоятельная личность во всём полагается на своё мнение, любит командовать и давать советы.

Установлена взаимосвязь между гедонизмом как жизненной ценностью и авторитарным, эгоистичным, агрессивным стилями межличностных отношений. Для получения удовольствия человек может стать эгоистом, если же он не получает желаемого, то его переполняет недовольство и гнев, соответственно личность становится агрессивной и неуравновешенной по отношению к окружающим.

Наличие прямой взаимосвязи самостоятельности как жизненной ценности и зависимого стиля межличностных отношений интерпретируется следующим образом: самостоя-

тельная личность сама выбирает способы действия и сама себя контролирует, при этом у неё есть опасения, тревога, а правильны ли её действия. Такой человек имеет навязчивые страхи, он тревожится по любому поводу – всё это характеризует зависимый стиль межличностных отношений.

Выявлена взаимосвязь доброты как жизненной ценности и агрессивного стиля межличностных отношений. Данное противоречие объясняется тем, что испытуемый хотел скрыть проявление агрессивности по отношению к окружающим, на время проведения исследования пытался замаскировать свои отрицательные качества.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии взаимосвязи между жизненными ценностями курсанта и стилем его отношений к окружающим. На наш взгляд, это может помочь педагогам более эффективно воздействовать на систему ценностей ещё формирующейся личности курсанта и тем самым повлиять на стиль его межличностных отношений.

ДИАЛОГ КАК ФОРМА И ГОТОВНОСТЬ К ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

О. В. Паратунова

**Волгоградский государственный педагогический
университет, Михайловский филиал,
г. Михайловка, Россия**

Summary. The article deals with the pedagogical phenomenon of dialogue communication in the context of the humane – anthropological approach. It is also shown under which conditions to form the future teachers readiness to mate such situations.

Key words: communication, pedagogical communication, dialogue, educational situation in the humane model of education, the situation of dialogue communication, a teachers readiness for making the situation of dialogue communication.

Общение между учителем и учеником – одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством.

«Учитель по определению – человек, понимающий проблемы детей». А. Адлер.

Проблема общения традиционно находится в центре внимания отечественных учёных в связи с её значимостью во всех сферах жизнедеятельности человека. Человек без общения не может жить среди людей, развиваться и творить. В широком смысле общение представляет собой совокупность совершенно различных связей

между людьми. Ключевыми словами в понимании сущности общения являются следующие: контакт, связь, взаимодействие, обмен, способ объединения. Каждый из нас живёт и работает среди людей. Мы ходим в гости, встречаемся с друзьями, выполняем с коллегами по работе какое-то общее дело и т. д. Одних мы любим, к другим относимся нейтрально, третьих ненавидим и пр.

Человеческое общение напоминает своеобразную пирамиду, состоящую из четырёх граней: мы обмениваемся информацией, взаимодействуем с другими, познаём их, переживаем собственное состояние, возникающее в результате общения. Общение можно рассматривать как способ объединения индивидов и вместе с тем как способ их развития.

Диалог, диалогические отношения – вот основа гуманитарной образованности человека. Диалог, по определению М. С. Кагана, есть «универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре». Диалог позволяет осознавать единство противоположности.

Подлинное межличностное общение – это непременно диалогическое общение. В. Н. Мясичев, К. Роджерс и другие считают, что в нём устанавливаются контакты не между будничными и порой эгоистическими Я людей, а между их высшими (духовными) Я. Для такого общения характерно безоценочное принятие друг друга, эмпатия и конгруэнтность.

Диалогическое педагогическое общение – процесс взаимодействия учителя и учащихся, направленный на создание событийной общности, обеспечивающей личностную свободу, безопасность, культуротворческую деятельность и целостное саморазвитие субъектов общения.

Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева и др. указывают, что готовность к тому или иному виду деятельности – это особое состояние личности, включающее её убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства и т. д.

З. И. Калмыкова понимает готовность как обучаемость, обученность, то есть способность личности успешно и активно усваивать необходимые знания, приобретать нужные умения и навыки.

В структуре готовности к педагогическому общению учёные выделяют различные компоненты: 1) склонность к педагогической профессии (Е. А. Климов, 1972); 2) характер мотивов деятельности (З. И. Калмыкова, А. К. Маркова, А. В. Петровский); 3) установку личности на определенный характер деятельности (В. В. Рубцов, 1994); 4) степень контактности, общительности педагога (Н. А. Головань, 1983).

С. В. Белова выделяет, что человек (учитель) готов вести диалог, если он:

1. Проявляет терпимое отношения к непохожести другого. Можно отнести основные типы личного влияния: а) социальный интеллект; б) личный магнетизм; в) фрустрационное влияние; г) партнёрство и доверие на основе эмпатии.

Социальный интеллект – объединяет людей, лёгких в общении, хорошо адаптирующихся в любой ситуации, уверенных в себе, с высокой адекватной самооценкой. В основе их общения лежат аффилиативная потребность и мотивация помощи, при этом им свойственна удовлетворённость общением и жизнью в целом. Это личности с хорошей саморегуляцией, умеющие выработать в себе силу воли. У них высокий социальный интеллект, хорошие убеждающие качества, высокая работоспособность. Такие люди умеют принимать решения, активны в работе, обычно открыты, дружелюбны и внимательны, предпочитают партнёрский стиль общения с учётом обратной связи и восприятия себя собеседником. Они позитивно воздействуют на других даже одним своим присутствием. Окружающие, в свою очередь, воспринимают их как сердечных, понимающих и надёжных людей. Про них также говорят, что они реагируют скорее сердцем, чем разумом.

Личный магнетизм – тип влияния, близкий первому, только с ещё более выраженным социальным интеллектом, чувством собственного достоинства и высокой степенью принятия себя, а также с более высокими показателями влияния, навыков общения, адаптивности и уверенности в себе. Представители данного типа влияния чувствительны к эмоциональным состояниям других, хорошо понимают людей и их невербальные реакции, дружелюбны, восприимчивы к критике. Их отличительная черта – полное самообладание и чувство такта. Они очень ответственные, рефлексивны, при этом имеют высокий энергетический потенциал. Им не свойственны ни агрессия, ни застенчивость, ни чувство одиночества. Они более всех удовлетворены жизнью и общением с близкими людьми. Но основное, что отличает их от других людей, – это высокое самоуважение, эмоциональная стабильность и прекрасная саморегуляция.

Фрустрационный тип личного влияния рисует нам портрет общительного и даже в чём-то обаятельного человека, легко вступающего в контакт, наделённого чувством юмора, самоуверенного, импульсивного, умеющего рисковать, ориентированного на достижения и результат в значимой деятельности, но при этом не отличающегося высоким самоуважением, самообладанием, стабильностью, рефлексивностью и удовлетворённостью общением. В общении таких людей часто проявляется авторитарный стиль, стремление замкнуть партнёра на своих проблемах и эмоциях (эгоцентрическое самораскрытие). Их состояние характеризуется напряжённостью и дискомфортом, так как в нём преобладают

фрустрация, агрессия, конфликтность и невротичность. От этих своих качеств они страдают не в меньшей степени, чем окружающие их люди, что подтверждается их низкой удовлетворённостью жизнью в целом.

Индивиды с *доверительно-партнёрским типом влияния* представляют собой скромных, внимательных, понимающих и располагающих к доверию собеседников. У них сильно выражены аффилиативная потребность и потребность в самораскрытии, в доверительном общении, при этом они альтруистичны, настроены на поддержание равноправных, партнёрских отношений. Эти личности отличаются высокой эмпатией, рефлексией и сензитивностью и, возможно, в силу этого высокой истощаемостью. Такой тип влияния чаще проявляется в атмосфере интимно-доверительного общения, когда партнёры чувствуют себя в безопасности, никто не посягает на их статус-кво и есть условия для реализации потребности в самораскрытии. В этих людях подкупает доверчивость, готовность помочь другому и почти полное отсутствие агрессивности, конфликтности и авторитарности. Этот тип влияния встречается также достаточно часто, несколько чаще, чем фрустрационный тип, но более распространён среди представителей профессий «человек-человек» и в тех сферах деятельности, где не требуется способности рисковать, быстро принимать решения, нести ответственность.

Следующие три типа влияния являются компенсаторными, или непрямыми, поскольку их представители относятся к категории маловлиятельных, сверхосторожных, не очень уверенных в себе людей. Тем не менее каждая из этих трёх групп имеет свои особенности в том, что касается способов воздействия на людей, поэтому рассматривается как самостоятельный тип.

Влияние, проявляющееся как *манипулятивная адаптивность*, предполагает наличие хороших навыков общения, адаптивности и манипуляторских способностей: гибкости тактики, дипломатичности и одновременно неотвязности, настойчивости в контактах. Данные личности характеризуются также устойчивостью, сензитивностью, осторожностью в принятии решений и мотивацией к избеганию неудач. Они не импульсивны, не любят рисковать, не отличаются высокой уверенностью, ответственностью, их моральные установки и мотивация помощи не очень высоки. Эти индивиды недоверчивы к людям и часто страдают от чувства одиночества: в большинстве своём это интроверты, хотя по самооценочной методике они считают себя общительными. Таким людям трудно поддерживать длительные отношения на доверительном уровне. Если человек в своём общении делает главную ставку на манипуляцию, то может восприниматься окружающими как хитрый или нечестный, способный преступить мораль. Они вызывают у других

людей недоверие, которое подкрепляет в свою очередь их собственную недоверчивость, создавая замкнутый круг. Поэтому, возможно, и складываются у них очень малая удовлетворённость жизнью и пониженное самоуважение. Как устойчивый тип, «манипулятивное влияние» в чистом виде встречается не часто, но как тактика – повсеместно, поскольку имеет не только отрицательный, но и положительный коммуникативный аспект, связанный с гибкостью, проницательностью, социальным интеллектом.

Ориентация на *ответственность и компетентность* присуща индивидам с очень высокой ответственностью, воспитанным, с достаточно высокими моральными установками и самоуважением. Это в большинстве своем застенчивые люди, у них низкий тестовый показатель влияния, они не импульсивны и не любят рисковать, очень осмотрительны и осторожны в своих действиях и решениях, кропотливы и доскональны в работе. Стремление к стабильности, уступчивость, компетентность, высокая работоспособность и выносливость – их основные черты. Это субъекты, логичные по своей природе, не желающие быстро менять позицию или курс, терпеливые, но способные быть упрямыми. Такие люди добиваются авторитета благодаря своему уму, доскональному знанию предмета, надёжности и ответственности. Окружающие знают, что на этих людей можно положиться, они не подведут, поэтому им доверяют и к их мнению прислушиваются. Они очень ценные работники в любой организации, хотя вы не увидите их в качестве «души компании» на какой-нибудь вечеринке. Этот тип отличается высокой удовлетворённостью жизнью и очень низкой спонтанной агрессией. Чаще всего встречается среди представителей профессий, требующих точности, пунктуальности и повышенной ответственности, среди профессий типа «человек-техника».

«*Воинствующая добродетель*» (термин заимствован у К. Наранхо; Наранхо, 1995). Его представляют достаточно авторитарные личности с высокими моральными установками, но низкой ответственностью. В их установки входит обязательность правильного, с соблюдением всех норм морали, поведения окружающих, но не всегда – своего собственного. Это редкий тип людей, предъявляющих большие претензии к поведению окружающих, превышающие требования по отношению к самим себе. Таким путём они влияют на других людей, трансформируя своё «Я хочу» в «Ты должен». Надо отметить, что игра на моральном долге, на принятых нормах и стереотипах поведения в обществе – неплохой приём манипулирования. Человек совершает нужное манипулятору действие потому, что «так принято», так его обязывает долг, совесть; или же не совершает чего-то, потому что «так не принято» и можно вызвать осуждение окружающих. Но, как любая авторитарная личность (согласно теории Адорно), такой индивид будет подчинять только сла-

бых, одновременно подчиняясь сильному, что подтверждается их высокой уступчивостью и пониженным самоуважением. «Воинствующая добродетель» может проявляться в человеческом общении чаще как тактика, чем как устойчивый тип влияния [3].

2. Активно (рефлексивно и эмпатийно) слушает собеседника; контекстно воспринимает его; адекватно оценивает ситуацию взаимодействия с ним.

Всё это возможно при вербальном воздействии на учащихся, а также понимании личности учащегося.

Система вербальных воздействий преподавателей использует следующие формы словесного воздействия (в порядке значимости): инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор.

Зарубежные исследования, посвящённые анализу структуры вербального взаимодействия преподавателя с учащимися, показывают, что приблизительно 2/3 общего вербального взаимодействия на занятии приходится на речь преподавателя (Э. Стоунс). Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной «Я-концепции» личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своём потенциале. Позитивное отношение к личности учащегося и система приёмов поощрения – важная часть педагогического общения [2].

3. Диалогические позиции собеседников, которые отражают ниже названные уровни диалога. По степени включённости участников в процесс диалогического взаимодействия различают: диалог-присутствие (позиция открытости и доверия, интерес к Другому); диалог-контакт (позиция взаимодействия, переживание единения с Другим, эмпатическое слушание); диалог-понимание (позиция эмпатического понимания, познавательное, информационно-смысловое взаимодействие); диалог-сотворчество (совместная деятельность с целью создания общего продукта); диалог-откровение (позиция духовного общения на основе принятия высших ценностей, процесс личностного саморазвития, духовно-нравственного обновления)[1].

Готовность будущих учителей к диалогическому педагогическому общению обеспечивается системой работы по осмыслению ими «коммуникативно-педагогических текстов» и рефлексией своей позиции собеседника в разных ситуациях.

Библиографический список

1. Белова С. В. Элективные курсы гуманитарной направленности для различных профилей обучения: учеб.-метод. пособие / под ред. Т.В. Черниковой. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Глобус, 2007. – 190 с.

2. Рогова Е. И. Психология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф. 01 – Психология). – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2005. – 591 с.
3. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Поголыпа В. М. Межличностное общение: учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ТРЕНЕРОВ И ВОСПИТАННИКОВ В УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ И СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССАХ

Л. Ф. Кенарева

**Карельская государственная педагогическая академия,
г. Петрозаводск, Россия**

Summary. The practical solution of psychological and pedagogical tasks' multitude in athletic activities concludes the mutual efforts and understanding between the teacher and young athlete, their collaboration and interaction. It would be impossible for a coach to reach the positive results of collaboration with one's student without the competent psychological and pedagogical support.

Key words: athletic activities, psychological and pedagogical management of academic activities and educational process, work-out and competitive sessions, mutual efforts, collaboration in pedagogical process, the results of coach and one's educatees interaction.

Взаимообуславливающими компонентами педагогического процесса следует рассматривать педагога и учащегося. Практическое решение бесчисленного множества педагогических задач в спортивной деятельности видится в управлении воспитательным процессом на тренировочных занятиях и на соревнованиях.

В экстремальных условиях тренировочной и соревновательной деятельности юные спортсмены испытывают высокий уровень психического и физического напряжения. Тренеру невозможно обойтись без грамотной психолого-педагогической поддержки своего ученика, сопереживания с ним, без поиска путей взаимодействия с ним, совместного решения задач, встречающихся в реальной жизни.

Значимым элементом в деятельности тренера является совместное с воспитанником преодоление объективных препятствий социальной среды, трудностей с товарищами, проблем в семье и школе и т. п. В этом случае, решая вместе с учеником его проблемы, тренер выступает как тренер-воспитатель в различных формах воспитания юных спортсменов. Это и индивидуальные формы работы с ребёнком на основе знания его способностей, раскрытия его таланта и возможностей раскрыть себя; групповая

форма работы в спортивной школе через организацию самоуправления; коллективная форма, включающая участие детей в показательных выступлениях, конкурсах, турпоходах, слётах и др. При планировании воспитательной работы с учащимися большое значение имеют проведение спортивных праздников, фестивалей по видам спорта, акции «Спорт против наркотиков», «Спорт против насилия», олимпиады, Дни открытых дверей и т. д.

Форма воспитания в спортивной школе – это образ взаимодействия тренера с воспитанниками. Здесь происходит процесс их сотрудничества через решение комплекса взаимосвязанных задач физического, нравственного, трудового, эстетического, интеллектуального и патриотического воспитания. Обоюдный поиск путей преодоления трудностей, как правило, приводит к обретению ребёнком уверенности в своих силах и тем самым способствует жизненному успеху. Сила тренерского труда заключается в готовности рисковать, раскрыть себя с намерением строить лучшие взаимоотношения со своими воспитанниками.

Немаловажное значение при взаимодействии с воспитанниками имеют такие интеллектуальные качества педагога-тренера, как ясность и логичность мышления, его критичность, воображение, изобретательность, остроумие. Особую роль в деятельности тренера играют оперативность мышления, предвидение результатов педагогического воздействия на ученика. Кроме того, наставник должен чутко реагировать на состояние и настроение ребёнка во время напряжённого умственного и физического труда, оперативно решить – отсрочить своё воздействие или, наоборот, усилить внимание на выполнение запланированной работы.

Установление контакта и взаимопонимания будет способствовать достижению намеченной цели. При этом необходимым условием успеха в спорте является творческая самостоятельная работа ученика. Чтобы приучить к этому юного спортсмена, тренер привлекает его к совместной разработке плана тренировки и тактических действий на соревнованиях, нацеливает ученика на проявление силы воли, характера, преодоления себя.

Взаимодействие тренера с учениками в разные возрастные периоды их развития имеет свои особенности. Со спортсменами младшего школьного возраста тренер выступает ведущим организатором. В этом возрасте проявляется ярко выраженная потребность ребёнка быть рядом с тренером, желание быть замеченным, понравиться, поделиться переживаниями. На воспитанников среднего школьного возраста тренер может воздействовать личным примером. В этот противоречивый период взросления у ребят наблюдается своеобразная реакция на многие события окружающей жизни. Возникают конфликты во взаимодействии с тренером и со сверстниками, несогласия с ок-

ружающими и потребность в равноправном общении со взрослыми. С юными спортсменами старшего школьного возраста тренер выступает в роли советчика, консультанта, помощника, участника. В этот возрастной период ребята стремятся понять своё место в спорте, реально оценить свои возможности и действовать в соответствии с собственными убеждениями.

Кроме интенсивных физических и психологических нагрузок у подростков происходят противоречивые процессы профессионального самоопределения или возникновения сложных ситуаций. Всё это объективно обостряет появление конфликтов. В этом случае тренеру необходимо ориентироваться в тех причинах, которые ведут к нарушению спортивно-педагогических взаимодействий в связи с возрастной периодизацией. Важно, чтобы тренер умел успешно разрешить возникший конфликт, опираясь на психологическую проницаемость, находчивость, опору на актив команды и наиболее авторитетных ребят.

Своеобразие и неформальное общение с воспитанниками различных возрастных групп на тренировочных занятиях, наличие профессионально важных качеств тренера помогают устанавливать контакт с ними, при этом не возникает барьера недоверия, проявляются доброжелательность, уважение и такт.

Кроме того, особенности взаимоотношений тренера и учеников видятся в стиле руководства спортивной командой, причем индивидуальный стиль руководства обусловлен личностными качествами наставника. В связи с этим отношения между тренером и спортсменом и их взаимопонимание складываются из позитивного отношения к личности тренера, а затем в целом к его методу управления.

Известно, что авторитарный стиль руководства создаёт в спортивном коллективе нездоровый психологический климат и конфликтные ситуации. При свободном (либеральном) стиле руководства контроль за деятельностью ребят осуществляется от случая к случаю, тренер находится как бы в стороне от того, чем занимаются его подопечные, и поэтому в целом слабо управляет коллективом, плохо знает внутренние процессы взаимодействия в команде. Спортивная команда, воспитанная на основе принципов демократического руководства, обладает творческой активностью, взаимоуважением, самодисциплиной. Взаимоотношения тренера и юного спортсмена в этом случае способствуют сплочённости коллектива и доверию друг к другу.

Взаимоотношения тренера и спортсмена во время тренировочных занятий отличаются от взаимодействия в процессе соревнований и имеют свои особенности, особенно командные взаимодействия. В ходе соревновательной обстановки тренер должен непрерывно, твёрдо и гибко управлять поведением

юных спортсменов. Он обязан проявлять чувство меры в своих указаниях, не раздражаться, найти нужную форму общения. Глубокое знание индивидуальных особенностей своих учеников помогает ему кого-то из учеников настроить на победу, а некоторых успокоить, отвлечь от негативных мыслей.

Тренеру необходимо найти нужную форму общения с юными спортсменами, обеспечить оптимизацию психологического состояния партнёров по команде, и тогда юные спортсмены становятся соучастниками требований и советов тренера, которые лежат в основе их будущего успеха. Только в этом случае взаимопонимание тренеров и учеников, единство взглядов при достижении цели обуславливает их социально-психологическую совместимость.

Таким образом, выбор оптимального взаимодействия в условиях учебно-тренировочного и соревновательного процессов определяется профессиональной компетентностью спортивного педагога и требует выстраивания эффективных отношений в системах: «тренер – спортсмен», «спортсмен – спортсмен», «спортсмен – деятельность».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ЗДОРОВЫЙ – ИНВАЛИД»

Е. С. Фоминых

**Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. In article specificity of inability in system of interaction with a society of healthy people is considered. Conceptual models of inability are characterised. Psychological preconditions of an uncooperative attitude to invalids are analyzed.

Key words: inability, invalid, inability model, stereotype.

Начало XXI века для многих государств, в том числе и для России, ознаменовалось сменой приоритетов общественного развития, а именно смещением акцента с экономической составляющей на «человеческий ресурс». Теперь движущей силой развития общества признаётся потенциал личности, интеллекта, образования, что ещё более усугубляет положение социально незащищённых слоев, в частности инвалидов, препятствуя их полноценной интеграции.

Конечно же, подобное положение инвалидов – это не результат современной политики, а следствие длительной истории взаимодействия в системе «здоровый – инвалид», своими корнями уходящее ещё в первобытное общество, где господствовала «естественная» стратификационная система диффе-

ренциации населения: наибольшим престижем здесь обладал тот, кто был способен осуществлять насилие над природой и людьми или противостоять такому насилию.

Затем период изоляции «неполноценных» членов общества, физического уничтожения, отказу от которого способствовало появление общемировых религий, где забота о «нищих духом и телом», вошла в категорию наиболее богоугодных дел. Калики перехожие, слепые музыканты не просто просили подаяния – они ходили от деревни к деревне, от дома к дому, своими песнями, сказаниями и распространением новостей выполняя, как это не покажется странным, значительную просветительскую и информационную роль.

Советская «военная» и «послевоенная» государственная политика в отношении инвалидов носила уже компенсационный характер. Она была направлена на централизацию помощи инвалидам, предоставление им универсальных денежных выплат и услуг, причём со сложной разветвлённой системой распределения благ между ними. В итоге государством был сформирован устойчивый стереотип «общества без инвалидов» с его психологическим барьером между инвалидами и здоровыми людьми. Была создана сеть специализированных интернатов, учебных заведений, производств для инвалидов, которых изолировали от всех остальных граждан, «изъяли» из общества [1].

Вынужденная изоляция инвалидов привела к тому, что боязнь широко общаться со здоровыми людьми стала характерной их чертой. Инвалиды стали представлять себя как особый «страдательный» слой, которому все должны в силу их «обязанности Богом».

Именно представление об инвалидах как о больных, которые нуждаются в постоянной заботе и помощи, которых следует жалеть и которым нужно сочувствовать, «которым чего-то не хватает» – главное препятствие к их полноценной независимой жизни.

Функционально-социальные, личностно-социальные, гражданские, юридические параметры инвалидности, а также спектр ситуаций, возникающих в сфере социальных отношений с участием инвалидов (В. С. Ткаченко, 2007), прослеживается в трактовках данного понятия: как трудной жизненной ситуации (Федеральный Закон «Об основах социального обслуживания граждан Российской Федерации»); как дисгармонии отношений человека с окружающей средой (Л. П. Храпылина); как проблемы здорового тела в капиталистическом производстве и возможности наёмного труда (М. Оливер); как формы притеснения (П. Оберли); как процесс, связанный с девальвацией, т. е. приданием низкого или отрицательного значения (социального статуса) человеку с тяжёлым заболеванием (В. Вольфенсбергер).

Инвалидность как феномен социально-психологического неблагополучия имеет внутренние причины субъективно-личностного плана, выражающиеся в деформации личностных структур как осознаваемого, так и неосознаваемого уровня (неадекватность самооценки и уровня притязаний, нарушение эмоционально-коммуникативной и мотивационно-нравственной сферы, нарушение процессов саморегуляции, негативные фиксированные установки, психотравмы, комплексы) [3].

На основе анализа литературы мы можем выделить две главные концептуальные модели инвалидности:

1. Медицинская модель («административная модель») делает акцент на диагнозе органической патологии или дисфункции, приписывая инвалидам статус больных, отклоняющихся (девиантов), нуждающихся в исправлении или изоляции. Данная точка зрения зародилась в недрах системы здравоохранения и социального обеспечения, а потому оказывает значительное влияние на законодательство, социальную политику и организацию социального обслуживания.

2. Социальная модель рассматривает инвалидность как следствие несправедливого устройства общества с набором определений, принятых в той или иной системе. Данная модель отсчитывает своё начало с 1970-х годов с публикаций британских учёных-активистов организаций инвалидов, доказавших антигуманный характер содержания инвалидов в интернатах и несостоятельность патерналистских установок, свойственных социальной политике.

Однако инвалидность – это проблема как на уровне организма человека, так и на социальном уровне; это синтез между свойствами человека и свойствами окружения, в котором этот человек проживает. Учитывая, что некоторые аспекты инвалидности являются полностью внутренними для человека, другие же, наоборот, только внешними, мы не можем отказаться ни от социального, ни от медицинского вмешательства. Поэтому наиболее приемлемой моделью инвалидности, по мнению П. В. Романова и Е. Р. Ярской-Смирновой (2006), является биопсихосоциальная модель, лежащая в основе МКФ (Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья) [4].

Одно и то же состояние человеческого организма может быть по-разному воспринято самим человеком и окружающими, иметь разные последствия для участников взаимодействия в зависимости от их пола, возраста, культурных традиций и социальных условий, статусных различий, то есть контекста рассматриваемой ситуации.

Инвалидность представляет собой социальный конструкт, результат социальных договорённостей. Типологизация людей на «себе подобных» и «инаковых» происходит на базе предубежде-

ний, предрассудков и негативных стереотипов, согласно которым нормальность должна быть чётко ограничена, гарантирована, если не самоочевидностью общепринятых стандартов, то насильственным способом со стороны социальных институтов [2].

Отражение специфического образа инвалида в общественном сознании можно представить в виде следующих стереотипов (Е. А. Тарасенко, 2004):

1. «Персональная трагедия» – инвалиды воспринимаются как бессильные, нуждающиеся в помощи, глубоко несчастные, одинокие, жалкие, терпящие лишения или как жертвы насилия. Успешные жизненные события рассматриваются как «особые достижения».

2. «Повреждённая телесность», где «неудачный» жизненный опыт лиц с ограниченными возможностями видится, прежде всего, следствием «несовершенства» их тел. Телесные отличия лиц с ограниченными возможностями интерпретируются как негативные, нежелательные.

3. «Другие» – социальный стереотип, в соответствии с которым лица с ограниченными возможностями воспринимаются как «другие», «чужие». Образ молодого инвалида как «другого» равноценен понятиям «плохой» или «аутсайдер». Поддержка этой «инаковости» выражается в ограничении социальных услуг, образования.

Поэтому целью современной государственной политики объявляется не помощь инвалиду, а «обеспечение равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ» (Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», 1995).

Таким образом, инвалидность – это не свойство человека, не характеристика его поведения, она, скорее, социального происхождения. Данный ярлык – знание об инвалидности – может приклеить человеку конкретная социальная система, в которой данное состояние принято считать отклонением от нормы.

Библиографический список

1. Малева Т. М., Васин С. А. Инвалиды в России – узел старых и новых проблем // Pro et Contra. – Том 6. – № 3. – 2001. – С. 80–105.
2. Радаев В. В., Шкаратан О. И. Социальная стратификация. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – С. 16–18.
3. Социальная работа с молодёжью / под ред. д. п. н., проф. Н. Ф. Басова. – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. – 328 с.
4. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В., Зайцев Д. В., Наберушкина Э. К. Политика в сфере высшего образования инвалидов // Журнал исследований социальной политики. – Том 2. – № 1. – 2004. – С. 91–114.

ИНТЕРВЬЮ КАК ЖАНРОВАЯ ФОРМА ДИАЛОГА В ГАЗЕТНОЙ ПЕРИОДИКЕ АРМЕНИИ

А. Р. Кароян

Российско-Армянский (Славянский) государственный
университет, г. Ереван, Армения

Summary. This article analyzes conceptions of cooperation and reciprocal formation of mass communication. We have concluded about necessity of establishment of conversational cooperation's mode between social and political forces in order to form social opinion at the present stage.

Key words: mass communication, conceptions of cooperation and reciprocal formation.

Концепция равнопартнёрских субъект-субъектных взаимоотношений журналиста с аудиторией, общества с властью через газетные тексты позволяет построить конструктивный диалог. Единственная возможность выходить на прямой контакт со своим читателем, осуществляя коммуникативную функцию в прессе, есть у интервью, выступающего и как метод, и как жанр публицистики. Понимание интервью как метода получения информации более характерно для западных учёных. В России исследованием интервью как метода занимаются, в основном, журналисты-практики, например, М. И. Шостак, М. Н. Ким [9; 5].

А. А. Грабельников отмечает: «Этот жанр представляет собой беседу журналиста с одним или несколькими лицами, имеющую общественный интерес, предназначенную для передачи по каналам средств массовой информации» [2, с. 218].

Однако жанр интервью трансформируется как традиционная форма беседы с конкретным лицом на любые интересные для широкой публики темы. Интервью расширил свои границы за счёт разнообразия тем и форм представления. В современной журналистике выделяются 5 текстов газетных периодик, из которых интервью относят к оперативно-исследовательским.

Исследователи жанровых разновидностей указывают на диалогизацию как способ построения публицистического текста [10, с. 17–58; 6, с. 138–142; 3, с. 172].

Диалог – широкое понятие, оно вбирает в себя и значение вида речевой деятельности, и жанровой формы интервью. Принятая характеристика диалога – «это текст, создаваемый двумя партнёрами коммуникации, один из которых (адресант) задаёт конкретную программу развития текста, его интенцию, а другой (адресат) должен активно участвовать в развитии этой программы, не имея возможности выйти за её пределы» [3].

Журналист, придерживаясь позиции объективного наблюдателя и комментатора, не в явной, а опосредованной форме всё же

выражает собственное «Я» журналиста. Его индивидуальность проявляется как в речевой позиции, так и в стиле ведения интервью. «Я» интервьюера ощущается в выборе темы, вопросов, интересе к собеседнику, к умению раскрыть образ собеседника, понять и вызвать его на «откровения». Диалог может быть заранее запланирован журналистом по традиционной схеме, в жёстко регламентированной вопросно-ответной форме. В последнее время стала практиковаться произвольная форма интервью, без подготовительной работы журналиста. Манера речи выходит за границы общепринятых норм деловой речи. Возможна вольная речевая манера, применение разнообразных по стилю языковых средств. Во втором случае диалог воспринимается как живой активный коммуникативный процесс, выявляющий более полную информацию о личности собеседника, раскрывающий тему с различных аспектов и, главное, максимально заинтересовывающий читателя привлекательной темой для собеседника. Внесение авторского начала значительно обогатило жанр, но выявило и оборотную сторону медали: яркое индивидуальное начало журналиста привносит определённый субъективизм в оценочно-содержательную характеристику интервью-диалога. В этом случае диалогическое единство «вопрос-ответной» формы трансформируется из классической логической связки в различные коммуникативные пары с побуждениями, такими, как беседа – повествование, беседа – анализ, критика – анализ и т. д.

Суть же интервью заключается в том, что журналист способствует установлению доверительного контакта, если максимально использует способы активизации и раскрытия тематического потенциала.

В качестве основной коммуникативной единицы выступает одна или несколько реплик, которые, объединяясь друг с другом, образуют «диалогическое единство» [2]. Исследователи выделяют различные типы диалогических единств: вопрос – ответ, вопрос – контрвопрос, побуждение – вопрос, побуждение – повествование, повествование – побуждение и др. Для интервью характерно единство: вопрос – ответ, которое, в свою очередь, может иметь либо свободную композицию, либо импровизированную [7, с. 56]. Интервью со свободной композицией отличается тем, что вопросы возникают спонтанно, незапланированно, по ходу беседы и в процессе прояснения сути вопроса. Этот тип интервью встречается в газетах «Новое время» (рубрики «Читатель – газета», «Из редакции почты», «Обратная связь», «О нас пишут», «Запад – Россия»); Эджер (рубрики «Молодёжная страница», «Теле – и аудитория», «Тема недели», «Ереванские этюды»); Голос Армении (рубрика: «О чём говорит страна») и т. д.

Очень часто звучит приглашение к разговору, к диалогу, опосредованному с лицами, стоящими на ортодоксальных, кон-

сервативных или традиционных позициях, ограничивающих решение проблемы или загоняющих в тупик. Например, в рубрике «Мы и соседи» (Новое время) журналист апеллирует к известным людям; беседа, рассказ – это воспоминание и их общие рассуждения о судьбах народов, как, например, правда о Карабахе.

Довольно часто в вышеуказанных рубриках беседа проводится с читателями вживую по тематике, определяемой самими читателями. Возникает коммуникативная ситуация, когда «вопрос порождается предшествующим ответом собеседника, вследствие чего перестановка вопросно-ответных единств невозможна» [7, с. 58]. В данной ситуации нет не только жёсткой заданности со стороны журналиста, но и сводится к минимуму авторская позиция, авторская установка и прогнозирование речевой коммуникации. Чаще всего мы встречаем в газетах полурегламентированное, полусвободное интервью. Имея в арсенале N-ное количество вопросов, журналисты в процессе беседы отсеивают одни и актуализируют другие, ставя перед собой задачу раскрытия темы, а не выполнение заданного заранее алгоритма.

Существуют различные классификации интервью, из которых наиболее приемлемой является классификация Н. Т. Богданова, Б. А. Вяземского [1, с. 265]. Согласно данной классификации различают интервью – диалог, интервью – монолог, коллективное интервью, интервью – зарисовку и анкету.

Наиболее применяемый и наиболее значимый для нас – в контексте нашего исследования – интервью-диалог. Этот вид интервью напоминает по композиции беседу.

Коллективное интервью берётся одновременно у нескольких лиц. На вопросы журналистов отвечают интервьюируемые или попеременно, или одновременно – в ракурсе сравнения. Анкета – это массовый вид интервью, беседа с читателями по общественно важному вопросу в форме достаточно краткой.

Особого внимания заслуживает вид интервью, в котором читатель напрямую задаёт вопрос журналисту, либо опосредованно, через письма, направленные в адрес редакции газет. Интервью, опубликованное в рубрике «Тема дня», представляет для нас особый интерес. Анализируя спектр национальных проблем, с которыми сталкивалась Республика Армения в условиях посткризисной структуры: инфляция, проблемы в сельском хозяйстве, проблемы в таможенно-налоговой сфере, президент со страниц газет обращается к членам правительства с пожеланием и даже требованием, чтобы обо всех принятых решениях обществу и заинтересованным сторонам предоставлялась соответствующая информация. «Надо смотреть, приносят ли вносимые нами изменения (всевозможные разрешения, лицензии и пр.) пользу или нет. В конце концов, у людей должно быть единое поле, они должны приспособиться к нему

и работать. Или если эти изменения необходимы, значит, активно – по телевидению, в прессе их надо разъяснять. Я знаю, я в курсе, что в ходе последних заседаний правительства мы ликвидировали множество лицензий, внесли изменения в порядки, но об этом должны знать все, в частности те, кто занят в сфере строительства», – сказал глава государства. Серж Саркисян отметил, что в ходе реформ наверняка найдутся люди, которые попытаются решать личные, политические задачи, дискредитировать систему, но к этому нужно относиться спокойно, так как в критике зачастую бывает здоровое зерно, и его необходимо использовать.

Самый важный, на наш взгляд, вывод состоит в том, что президент призывает правительство, выражая свою стратегическую позицию, при принятии решений прежде всего оценивать воздействие этих решений на людей. Такое заявление подкрепляется утверждением: люди принимают те или иные решения, даже сложные, кажущиеся болезненными, если понимают и осознают необходимость их принятия [8].

По содержательному критерию правомерно выделить информативные, проблемные и экспертные интервью. Логическая схема данных типов сводится к формуле: «человек – дело – общество». Качественные газеты выпускают как приоритетные проблемы – человек и общество, политику и государство, проблемы государственной и национальной важности. При этом в качестве собеседника в первом случае может выступить простой обыватель, сообщая необходимую информацию, во втором – человек (или несколько), обсуждающий отдельные вопросы с различных позиций, и в третьем случае – профессионал, выражающий мнение специалиста – эксперта. Если в интервью-сообщении необходимо полноценное владение информацией, то в проблемном – умение критически оценить ситуацию, выразить собственную позицию, в экспертном же – обсуждается глубокое профессиональное знание предмета.

Интервью как жанр требует мастерства журналиста. Вопросы журналиста должны быть глубоко продуманы. Они главным образом направлены на выявление информации, фактов, мнений. Стилистически интервью приближено к живой речи – по использованию модальных слов, естественной речевой манеры.

Сжатость речи, по структуре напоминающая внутреннюю речь, её контекстность, включение в речь повторов, вопросов с краткой формой изложения, эффект сопричастности интервьюера теме создают не иллюзию, а реальное воплощение естественной манеры поведения.

Графическое оформление текста выстраивается в строгую и цельную цепочку последовательностей вопросно-ответных реплик. Это цельное единство проявляется не только по форме,

но и по содержанию, выстраиваясь в органичную содержательно-речевую программу.

На страницах газет мы часто встречаемся с двумя формами интервью:

- 1) запланированной и заранее подготовленной формы, с перечнем вопросов и прогнозируемыми ответами;
- 2) импровизированное интервью – тип беседы, когда следующий вопрос логически вытекает из предыдущего ответа.

Вопросы и ответы составляют единство, систему, которые получают тематическое развитие. Исследователи этого жанра в газетной прессе уточняют: «Вопросы и интервью, коротко обозначая темы следующих за ними отрезков текста – ответов, делают содержательную структуру текста и композиции его прозрачными, легко обозримыми (вот тема текста, сейчас пойдёт речь о такой детали, сейчас о следующей)» [7, с. 59]. Если проследить динамику газетного текста Армении во временном промежутке 2005–2010 гг., то преимущество с течением времени все чаще отдаётся второй форме интервью.

Вопросы журналиста, используемые им в интервью, классифицируются по следующим видам:

- 1) закрытые (формирующие структуру ответа) и открытые (менее структурированные) вопросы;
- 2) вопросы о фактах (информационные) и о мнениях, желаниях и так далее;
- 3) по функциям вопросы делятся на контрольные (несколько формулировок одного вопроса), уточняющие (вопросы «в досыл»), зондирующие (выявляют эмоциональное состояние собеседника);
- 4) функционально-психологически вопросы могут быть зеркальными (в них повторяется ответ или ключевое слово ответа собеседника), косвенные (через выяснение мнения коллег выясняется личное мнение интервьюируемого), эстафетные (для перехода от темы к теме, поддержания разговора), вопросы-мосты (типа «А сейчас поговорим о...»), заключающие [4, с. 154–158].

Журналист должен грамотно и корректно построить всю структуру интервью, включая детальный подбор вопросов. Чтобы суметь мгновенно, со знанием дела, компетентно реагировать на ответы собеседника. Для этого важно соблюдать следующие требования:

1. Полноценное общее знание предмета обсуждения:
 - Насколько мне известно, поправки правительства не нашли одобрения у депутатов.

(Интервью с руководителем комиссии по вопросам становления гражданского общества О. Ованисяном. «Чем жёстче

закон, тем меньше к нему доверия» // Новое время. – 09.10.2010).

2. Формулировать вопросы так, чтобы предоставить возможность конкретного ответа на все вопросы:

– Как бы сложилась Ваша литературная судьба, не родись Вы в США ?

(Интервью с поэтом, прозаиком, общественным деятелем П. Балакяном. «Моё армянство от родных корней» // Эфир. – 27.01.2011).

3. Первый вопрос должен сориентировать собеседника на ответ и способствовать включению в тему:

– Г-н Искандарян, Вы были сторонником армяно-турецкого потепления. На Ваш взгляд, недавняя история с церковью Сурб Хач на Ахтамаре отдалила или приблизила наши общества друг к другу?

(Интервью с директором Института Кавказа политологом А. Искандаряном. «Вероятность войны в Карабахе равна нулю» // Новое время. – 21.10.2010).

Так, в интервью-диалоге газетной прессы 2005–2007 гг. в основном фигурируют закрытые вопросы и вопросы-утверждения. Они заранее сформированы и рассчитаны на готовый ответ, который, в свою очередь, несёт двойную информацию: информацию, направленную на читателя и на интервьюера.

За последние пять лет прослеживается динамика в трансформации вопросов: в прессе 2005–2006 гг. вопросы в интервью-диалоге были конкретизированы и преследовали цель получить ответ на волнующую тему, услышать конкретное мнение собеседника. Получение важных сведений в последнее время в качественной прессе происходит с помощью зондирующих вопросов и анализа речевого поведения собеседника. Посредством композиции импровизированной беседы воссоздается облик интервьюера. Через иллюзию живой беседы читателю передаётся возможность получить достоверную информацию. В данном случае композиция импровизированной беседы позволяет интервьюеру и интервьюируемому встать на равнопартнёрскую субъект-субъектную позицию.

Итак, тенденции, проявляющиеся в интервью-диалоге в армянской прессе 2005–2010 гг., таковы:

1. Выбор журналистом конкретной манеры речевого поведения определяет композицию беседы, которая, в свою очередь, зависит от социального статуса. Манера общения журналиста максимально индивидуализирована.

2. Процесс беседы проходит динамично: структура беседы не регламентирована жёстко – она меняется в зависимости от предыдущего вопроса и ответа на него. Вопросы подчиняются логике изложения, а не логике самого автора.

3. Прослеживается тенденция уменьшения количества вопросов, провоцирующих требуемый автору ответ, так называемых вопросов-подсказок.

4. Меняется графическое оформление интервью в период 2005–2010 гг., принимая следующий вид: в начале абзаца пишется выделяемое графически имя человека, затем даётся небольшая информация о человеке и теме, с которой он выступает.

5. Возникает и получает распространение новый тип интервью, в котором участвуют сразу несколько человек, например, состав какой-либо музыкальной группы, танцевального вокального ансамбля. Такие диалоги маркируются инициалами говорящих и чрезмерно динамичны. Коллективный диалог – беседа создаёт ощущение непринужденности и достоверности. Данная форма позволяет представить мнение определённой социальной группы, в какой-то мере – общественную точку зрения.

6. В проблемном интервью, с логической схемой «дело и человек в деле», в портретном, групповом интервью в последнее время в жанровой модели качественной прессы авторское «Я» становится более лаконичным, нейтральным, близким к непринужденной беседе, а в смысловом центре оказывается личность интервьюируемого.

Основной вывод, к которому мы можем прийти на основе вышеизложенного – трансформация композиции из жёстко регламентированной и тщательно подготовленной структуры в более гибкую, непосредственную, подчинённую логике живой беседы, что позволяет журналисту непредвзято ориентироваться на мнение собеседника и выступать в качестве равного по статусу партнёру. Журналистская позиция, вызывающая больше доверия как у интервьюера, так и у читателя, уже направлена не на изъятие требуемой информации всеми возможными способами, а на уважение, коммуникацию с целью раскрытия личности собеседника, ознакомление читателя с мнением собеседника, гражданской позицией отдельно взятой личности, что в большей степени способствует формированию объективного мнения и, следовательно, развитию демократических тенденций в обществе. В настоящее время возникла тенденция сообщать информацию через систему вопросов, не предназначенных для интервьюируемого. Это косвенный способ передачи определённого суждения, знания, феноменов опосредованно читателю, поскольку самому собеседнику эта информация достаточно известна. Читателю «таким образом сообщается некая дополнительная информация, которая по разным причинам не может быть включена в речь интервьюируемого» [4, с. 163]. Этот способ передачи дополнительной, но значимой информации читателю получает распространение в газетах «Новое время», «Эфир», «Республика Армения», вкладыше в

«Комсомольской правде в Армении» и др. Иногда вопросно-ответная система перемежается репликами, малозначащими, на первый взгляд, словами-утверждениями, словами, выражающими одобрение или несогласие, уточняющими информацию или поддерживающими общение. Эти опосредованные способы и приёмы интервью для получения новой информации могут в свою очередь подразделяться на подвиды:

- 1) вторжение в чужую речь (разрыв речевой ткани);
- 2) использование модальных слов;
- 3) разрыв речи (перебивки);
- 4) повторы и вопросы-переспросы;
- 5) графически отображается способ или форма произношения собеседника, его речевая манера;
- 6) продолжение недосказанности (подхваты) [4].

Одна из самых сложных проблем в сфере журналистики – оценка качества интервью, эффективности его проведения. Поскольку читатели знакомятся с уже опубликованной статьей, то для нас будет ориентиром готовый текст статьи, в котором получили отражение все этапы и сам замысел журналиста. Вопрос упирается в критерии, характеризующие качество интервью, профессионализм его реализации. На наш взгляд, в качестве критериев можно выделить следующие:

1. Полноценное отражение реальной конкретной ситуации, объективность её воспроизведения и аргументированность интерпретации. Журналист сообщает информацию, содержащую конкретные факты и детали определенных событий, которые малоизвестны читателям. А для этого необходимо объективно и полноценно изучить происходящее явление, чтобы максимально компетентно реагировать на ответы собеседника уместными репликами, своей осведомленностью.

2. Важность и актуальность проблемы происходящих событий. Журналист должен освещать общественную значимость, рассматривать эти проблемы в ракурсе социально-экономических и политических явлений государства. Освещаемые проблемы могут быть как постоянно и перманентно звучащие, так и возникающие в конкретной, определенной ситуации и обусловленной сугубой спецификой данного момента. Затрагиваемые проблемы касаются извечных тем: социально-экономического кризиса, экологической культуры страны, коррупционных рисков и т.д., но могут затрагивать и конкретные проблемы: отношения к действиям политических сил, характера взаимоотношений с другими странами, возникшими непосредственно по следам дружеских визитов, саммитов и др..

3. Необходимость быстрого реагирования, непосредственного отклика на происходящее. Существует неписанный для

журналиста закон устаревания информации по мере прохождения времени. Для отражения актуальных тем важно не упустить время, реагировать на потребности общества и конкретных индивидов как граждан общества.

4. Журналист должен продумать замысел своего интервью, выделив основную мысль, прогнозируя творческие идеи, заранее продумав своё авторское отношение. Он не может начать интервью, не определившись в собственной позиции. Мысль журналиста не просто должна быть продумана, но она должна соответствовать явлениям и фактам, быть рациональной, лишённой сиюминутных эмоциональных реакций, трезвой, взвешенной и объективной.

5. Обращённость журналиста на использование семантических выразительных средств. Лексический материал должен быть тщательно продуман, стиль чётко выверен, а этнокультурные особенности соблюдены с присущей им стилистикой. Журналист также должен соблюдать психологические особенности собеседника, учитывая его семантическую стилистику речи, чтобы говорить с ним на понятном, сведённом к единообразию языке. Следовательно, в речи должны найти отражение как общие закономерности жанра, так и этнокультурные и психологические характеристики.

6. Интервью как таковое, подробно и детально записанное, не может быть в полном виде отражено в газетной полосе. Интервью должно подвергнуться обработке, смысловой, стилистической, лексико-грамматической, особое внимание должно быть уделено логической последовательности текста, построенного в стройную композицию. Из текста необходимо исключить логические неувязки, подтемы, не включающиеся в общий контекст, выражения, фразы, выпадающие не только из задуманного самим журналистом проекта. Структура интервью должна соответствовать нормативам журналистских требований к его выполнению: заголовок, небольшое введение в качестве преамбулы, основной текст в чётко логической последовательности вопросно-ответной формы, заключительная часть в виде определённых выводов и пожеланий. Структура должна быть подчинена поставленной цели, мотивированной замыслом журналиста и детерминированной социально-политическими и общественно-значимыми событиями для жизнедеятельности страны.

7. Собственно беседа будет эффективна, если удастся «раскрыть» собеседника. Очевидно, журналисту будет легче вести диалог, если собеседник с готовностью, искренне и открыто будет отвечать на все предлагаемые вопросы. Но чаще всего журналисту самому необходим такой подход, чтобы у собеседника сформировалась готовность к коммуникативной от-

крытости. Эта задача может быть достигнута при обучении журналиста приемам НЛП (нейролингвистического программирования) – они несложны в применении, но дают высокий коммуникативный эффект.

8. Стилистическая культура речи, изъятие из текста повторов, малозначащих слов, незначимых фраз и вопросов, не несущих смысловой нагрузки в контексте поставленных автором задач. Выявление собственной позиции не должно быть нарочитым, демонстративным, она должна незримо присутствовать не в ущерб объективности отражения конкретных фактов и событий.

Таким образом, критерии эффективности интервью будут исходить из следующих положений: полноценное отражение реальной конкретной ситуации, объективность её воспроизведения и аргументированность интерпретации; важность и актуальность проблемы происходящих событий; необходимость быстрого реагирования, непосредственного отклика на происходящее; рациональность, взвешенная и объективная оценка журналиста; использование семантических выразительных средств; отражение как общих закономерностей жанра, так и этнокультурных и психологических характеристик собеседника; стилистическая культура речи, изъятие из текста повторов, малозначащих слов, незначимых фраз и вопросов, не несущих смысловой нагрузки в контексте поставленных автором задач; лексико-стилистическая грамотность текста, формирование готовности собеседника к коммуникативной открытости. Структура интервью должна соответствовать нормативам журналистских требований к его выполнению: заголовок, небольшое введение в качестве преамбулы, основной текст в четко логической последовательности вопросно-ответной формы, заключительная часть в виде определённых выводов и пожеланий; она должна быть подчинена поставленной цели, мотивированной замыслом журналиста и детерминированной социально-политическими и общественно-значимыми событиями для жизнедеятельности страны.

На основе анализа интервью в газетной прессе Армении, затрагивающей острые социально-политические вопросы страны, и теоретических источников по проблемам интервью, мы разработали рекомендации по повышению эффективности интервью, используемого в газетной периодике.

1. Продумать все этапы: подготовка, собственно интервью, оформление текста, чётко продумать цели и задачи интервью.

2. Материал должен быть оперативно представлен, поскольку конкретная социально-политическая ситуация динамично меняется.

3. Затронутые проблемы в беседе с автором должны быть актуальные, значимые отражающие реальный социально-экономический и социально-политический процесс.

4. Соблюдать живость и естественность в стиле изложения.
5. Беседа должна носить конструктивный характер, содержать оптимистические выводы и предложения.
6. Выразительные средства должны применяться уместно, в контексте предлагаемых для обсуждения тем.
7. Конкретный материал темы должен быть наполнен глубоким смыслом, содержательными идеями, в основе которых находятся базовые, духовные ценности.
8. Логическая структурированность текста интервью должна сочетаться с яркостью, образностью изложения.
9. Лексический материал должен стилистически соответствовать содержанию и форме материала.
10. Материал текста, с выраженной авторской позицией, должен быть объективным, непредвзято оценивающим идеи и суждения собеседника, давая им право на самостоятельное существование.

Библиографический список

1. Богданов Н. Т. Вяземский Б. А. Справочник журналиста. – Л., 1971. – С. 265.
2. Грабельников А. А. Работа журналиста в прессе. – М., 2001. – С. 218.
3. Еремина Л. И. Диалогизация как способ построения публицистического текста // Стилистика русского языка. Жанрово-коммуникативный аспект стилистики текста. – М., 2003.
4. Казаринова Н. В. Деловая беседа // Русский язык и культура речи. – М., 2000.
5. Ким М. Н. От замысла к вопрошению: Технология подготовки журналистского произведения. – СПб, 1999.
6. Красильникова Е. В. О соотношении монолога и диалога // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Т. Г. Винокур. – М., 1996. – С. 138–142.
7. Майданова Л. М. Стилистические особенности газетных жанров. – М., 2004.
8. Новое время. «Принимая решения, оценивайте их воздействие на людей». – Ереван, 12 марта, 2011 г.
9. Шостак М. И. Журналист и его произведение. – М., 1998; Ким М. Н. От замысла к вопрошению: Технология подготовки журналистского произведения. – СПб, 1999.
10. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Якубинский Л. П. Избранные работы. Я и его функционирование. – М., 1986.

СОЦИОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Д. А. Гусенова, Д. Махмудова
Дагестанский государственный университет,
г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия

Summary. In this article we are talking about positive and negative aspects of network communication. Mentioned the possibility of using a network of space in the educational environment in the process of interethnic and intercultural communication, about their impact on the image of the region,

the occurrence of certain mental disorders with excessive enthusiasm for network forms of communication. In conclusion, the results of sociological surveys conducted among students of the city of Makhachkala, users of social networks and the Internet.

Key words: social network, Internet addiction, social communication, psychology online communication.

Сегодня трудно представить нашу жизнь, учёбу, работу, общение без Интернета. Сетевая коммуникация уверенно, по нарастающей, упрочивает свои позиции, вытесняя из системы социального взаимодействия «живое общение». По этому поводу даже начали слагать в молодёжной среде анекдоты, в которых дети уже предпочитают общаться между собой и с родителями только в Сетях. Объясняется это многими причинами, среди которых: демократичность, доступность связи, возможность оставаться анонимным агентом, большой выбор тематических групп, возможность самовыражения через создание сетевого аккаунта, отсутствие географических преград и многое другое. Все эти и иные возможности являются катализатором активности общения в сети, создавая групповую динамику особого свойства, в корне отличающуюся от «живого» социального взаимодействия. Данное социальное явление имеет свои отрицательные стороны, но и содержит существенный положительный момент, а именно широкие возможности межкультурного общения между самыми разными социальными слоями и возрастными группами, имеющими доступ к Интернету. В том числе способно выполнять функцию социализации. Обо всём этом и пойдёт речь в нашем докладе.

Сетевым сообществом мы будем называть группу людей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных сетевых средств. Сетевые порталы предлагают условия, обеспечивающие лёгкость формирования таких сообществ. Благодаря этому самопроизвольно создаются социальные объединения, группы, сообщества, первичный круг общения (семейно-родственный и дружеский) и другие, не формальные по своей структуре. Здесь открываются возможности по представлению своих цифровых архивов и привлечению новых членов. Нами были выявлены попытки использования социальных сетей и в педагогических целях. В частности уже создаются рекомендации преподавателям школ использовать информационные технологии для автоматизации учебного процесса, когда учитель может, зайдя в социальную сеть, уведомить родителя об успеваемости школьника. Это, несомненно, несёт в себе более качественный контроль за учебным процессом ученика как со стороны родителей, так и школ.

Нам представляется, что сетевую коммуникацию можно успешно применять при этническом общении в условиях, когда активная миграция населения способствовала «расползанию» этни-

ческих сообществ и утрате своей национальной идентичности, забывании национального языка, правил национального этикета и другое. Большим подспорьем в это связи могут оказаться сетевые сообщества, основанные на этно-территориальной принадлежности. Данные группы являются прекрасной площадкой для общения с соотечественниками, живущими в отдалённых уголках страны и мира. Было подмечено, что именно эта категория участников группы является наиболее активной в «открытом общении». Нам представляется, что при определённом грамотном подходе подобная групповая динамика может принести пользу в деле межэтнической и межкультурной коммуникации и интеграции.

Но у сетевого общения имеются и существенные негативные стороны. Проблема интернет-зависимости выявилась с возрастанием популярности социальных сетей в Интернете. Некоторые пользователи стали настолько увлекаться виртуальным пространством, что начали предпочитать Интернет реальности, проводя за компьютером до 18 часов в день. Резкий отказ от Интернета вызывает у таких людей тревогу и эмоциональное возбуждение, возможно даже своеобразную «лихорадку». Специалисты-психиатры усматривают схожесть такой зависимости с чрезмерным увлечением азартными играми, хотя официально медицина пока не признаёт это психическим расстройством. Конечно, физиологический компонент здесь полностью отсутствует (как при наркомании). А вот психологический проявляется очень ярко и сопровождается социальной дезадаптацией сетевого пользователя.

Впервые об интернет-зависимости как форме психического расстройства, со схожими симптомами, обычно наблюдаемые у людей, употребляющих психоактивные вещества, написал в 1995 году А. Голдберг. Он обозначил два таких симптома сетевой зависимости: 1) когда использование Интернета доставляет удовольствие, а отсутствие доступа вызывает стрессовое состояние у пользователя; 2) Интернет причиняет ущерб физическому, психологическому и социальному статусу пациента. В последующем в качестве причины этого было выдвинуто предположение, что виной тому чрезмерное количество информации, объёмы которой превышают те, которые доступны людям в реальной жизни.

Наиболее основательные исследования по данной проблеме нами обнаружены в трудах Кимберли Янг (США), которая установила, что у 25 % её пациентов интернет-зависимость формировалась в течение первых 6 месяцев и еще 58 % становятся зависимыми за год. Для внешней среды психическое заболевание актуализируется лишь в изменившемся распорядке дня сетевого наркомана. По оценкам Янг, интернет-зависимыми сегодня являются не менее 10 % всех пользователей Интернета. Янг выделила 5 основных видов зависимости: навязчивый «серфинг» в сети, вир-

туальное общение в чатах, игровая зависимость, интернет-аукционы и интерес к киберсексу. При этом абсолютное лидерство принадлежало чатам (37 %) и играм (28 %). Если раньше привлекала пользователей анонимность аккаунта, то сегодня многие пользователи уже не скрывают свою личность.

Как и любая патология, интернет-зависимость имеет свои проявления. Это: частая проверка почты; сокращение или пропуск времени на приём пищи на работе и дома, еда перед монитором; беспричинный вход в Интернет; чрезмерное долгое сидение за компьютером, сопровождаемая потерей ощущения времени; предпочтение сетевому общению, нежели «живому»; постоянное предвкушение очередной on-line сессии или воспоминания о предыдущей; игнорирование семейных и общественных обязанностей; вход в Интернет с целью уйти от проблем или заглушить чувства беспомощности или тревоги; появление усталости, раздражительности при прекращении сеанса; «тайное» вхождение в Интернет; отрицание наличия зависимости.

Совершенно очевидно, что интернет-зависимость сегодня – достаточно серьёзная проблема, и потому нам представилось интересным провести аналогичное исследование среди студенческой молодёжи города Махачкалы, пользующейся социальными сетями. Нами было охвачено 300 человек, и результаты опроса выдали следующие результаты. 72 % опрошенных входят в сеть практически каждый день. Выбирая чаще всего: «Одноклассники» (85 %), «В контакте» (46 %), «ICQ» (77,5 %), они зарегистрированы сразу в 2-х, 3-х социальных сетях (мы здесь выделили три лидирующих социальных сайта). Примерно 63 % заходят в сеть под своими настоящими данными, остальные либо заходят под вымышленным именем, либо имеют несколько профилей и с настоящими, и с вымышленными данными. Наши внутренние наблюдения открытой сетевой переписки показали, что в Дагестане в целом не приветствуется родственниками присутствие женщин в социальных сетях и вызывает открытое нарекание, потому женская половина чаще скрывает своё сетевое присутствие.

Интересные результаты показали блок вопросов раскрывающих способность контролировать своё присутствие в сети. Как уже выше было сказано, по оценкам Янг, интернет-зависимых пользователей по её данным составляет 10 %. Так, например, на вопрос «Ощущаете ли Вы потребность в увеличении времени, проведённого в Сети?» 9, 75 % опрошенных студентов признались, что испытывают ощущение потребности в увеличении времени пребывания в сети. Более того, каждый пятый признался в своих безуспешных попытках контроля за временем своего пребывания в сети и в возникающих проблемах на работе, учёбе, в семье, связанных с растратой своего времени в Интернете. На вопрос «Находились ли Вы в

on-line больше времени, чем предполагали?» 60 % дали утвердительный ответ. Нам здесь очевидна некоторая неискренность опрашиваемых пользователей, поскольку лишь 9,75 % признались в ощущении потребности увеличении времени и в тоже время 60 % фактически заходят в сеть без какого-либо контроля за временем пребывания, не осознавая степень своей сетевой зависимости, привязанности. И что самое печальное, это то, что 47, 5 % (почти каждый второй) опрошенный входят в сеть во время учёбы или работы, что, конечно же, скажется в дальнейшем на качестве их профессиональной социализации, и 42 % входят в Сеть, чтобы уйти от проблем или от дурного настроения.

В этом исследовании нами сделан вывод, что в среде опрашиваемых студентов сетевых наркоманов всё те же 10 %, но потенциал возрастания этой цифры достаточно высок, это те плюс ещё 60 %, которые не контролируют время интернет-сеансов, те, кто постепенно уходят в виртуальный мир, мир, в котором человек может быть тем и с тем, с кем пожелает, и с кем он мечтает быть, но в силу определённых причин не может, и из этих иллюзий выбраться очень сложно. Это особенно опасно в условиях, когда внутри социальных сетей существуют различные религиозно-экстремистские сетевые группы, авторитарно ведущие диалог с молодёжью на соответствующие темы. Сегодня человек не может уже отказаться от Интернета, от сетевого общения (в особенности если это ему необходимо для выполнения своих социальных функций), но необходимо пристальное внимание со стороны разных специалистов на существующую проблему, на новую социальную реальность, пусть даже такую виртуальную.

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ИГРОКОВ В ОНЛАЙН ИГРЫ

А. Г. Иншаков

**Тамбовский государственный университет
им. Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия**

Summary. In article the author investigates such phenomenon as online games, their influence on various types of players. Socially psychological portrait of gamers is described.

Key words: perception of game, the game world, the gamer, game, the player, online game, a role-playing game, psychology of players, MMOG, system MMOG.

Сами себя они называют геймерами — игроками. Геймеры! Звучит как орден или каста. И ни о чём не говорит.

Никто не станет отрицать, что популярность компьютерных игр на сегодняшний день просто бешеная, особенно у детишек школьного возраста и студентов. Стоит сравнить количество компьютерных клубов с количеством, скажем, библиотек, и всё станет ясно – компьютерная реальность стала средой активного обитания для подрастающего поколения человечества. Средний геймер проводит за монитором от 5 до 10 часов в день. Чтобы найти общий язык с ним, нужно просто сыграть с ним в его любимую игру. Проводятся чемпионаты по кибер-играм. Существует геймерская субкультура со своим жаргоном, мифами, фигурами и ценностями. «Уход» человека в игровую зону становится типичным событием в современном обществе. Семья, друзья, желая своим близким только добра, честно вступают в борьбу с компьютером. Потом, обессилев в упорных и продолжительных боях, сдаются и обращаются к психологам.

Помогите, дескать, спасите человека, гибнет возле монитора. При этом они надеются, что проблема решится быстро и безболезненно. Скажет психолог какое-нибудь магическое слово или таблетку даст, и всё будет прекрасно. А психолог вместо этого говорит: надо, мол, не с компьютером бороться – выключать, выкидывать, ломать, – а работать над собой, над своими взаимоотношениями с этим человеком.

Доктор Йерозн Янш (Jeroen Jansz), старший адъюнкт-профессор кафедры коммуникации в университете Амстердама, полагает, что контроль, фантазия, соперничество и социальное взаимодействие – вот четыре основные составляющие притягательности видеоигр. Однако каждый из этих элементов более или менее сильно выражен в проектах различных жанров. Две игры могут разительно отличаться, но если присмотреться повнимательнее и попытаться понять, чем же они привлекают геймеров, можно увидеть суть, основу, которая выделяет видеоигры среди остальных видов развлечений, и даже определить её составляющие: интерактивность, погружение и экспериментирование.

С развитием многопользовательской составляющей список всего того, что формирует притягательность видеоигр, пополнился – добавились элементы социального взаимодействия. Возможность соперничать или сотрудничать с реальными людьми в процессе игры чрезвычайно привлекательна. Видеоигры даже породили особую социальную единицу – хардкорного геймера, человека, который самоутверждается и совершенствуется в процессе игры. И, что немаловажно, по словам Янша, представители этой группы разделяют "общие идеи относительно вариантов поведения, которые стоит приветствовать или, наоборот, порицать". Видеоигры стимулировали развитие собственной культуры, языка и морального кодекса. Шанс стать частью этого ог-

ромного сообщества, сформировавшегося на форумах, манит и является ещё одной причиной, по которой мы люди.

Но это всё мнимая привлекательность. Это, конечно же, реальность, но только виртуальная.

Виртуальный мир (виртуальная реальность) – это мир, создаваемый компьютером. По определению современного толкового словаря «виртуальный» (лат. *virtualis*) – значит пребывающий в скрытом состоянии и могущий проявиться, случиться, т. е. несуществующий, но возможный. Виртуальная реальность – значит несуществующая, воображаемая субстанция.

В своей повседневной жизни человек всё чаще и чаще сталкивается со стрессовой ситуацией, порождённой одиночеством и эмоциональным обеднением. Порой он хочет уйти от скучного окружающего мира в какой-то другой, более ему интересный. Хочет, но не может, и тогда человек конструирует различные виртуальные миры, где удовлетворяются его потребности, есть воображаемые ценности, обогащающие смысл его жизни.

В Интернете можно задать свой образ словами и рассматривать это как реальный выход из одиночества, поскольку можно общаться, несмотря ни на что. К тому же внешность не играет никакой роли. Учёными были проведены исследования, согласно которым многие юноши и девушки испытывают те же эмоции, что и в жизни: удовольствие от общения с виртуальными друзьями, любовь и т. д. Поэтому виртуальный мир даёт некоторые возможности для молодёжи: реализовать скрытые желания; владеть ситуацией; чувствовать себя героем; испытывать различные эмоции в играх, виртуальных контактах, принимаемых решениях и др.

Всё это формирует иллюзию общения с реальным миром.

Однако, с другой стороны, здесь существуют свои подводные камни, когда молодой человек попадает в зависимость от компьютера.

Учитывая, что наша нервная система не в состоянии отличить реальную, подлинную ситуацию от воображаемой, для некоторых молодых людей виртуальная реальность компьютера – это замена настоящей реальности на новую, которая лучше настоящей. Пользователь начинает относиться к компьютеру, как к живому существу, или же начинает отождествлять себя с ним. Постепенно стирается грань между живым и неживым, между личностью и компьютером, материальным и духовным, между реальностью компьютера и истинной реальностью.

По статистике, практически каждый человек в возрасте от 13 до 45 лет хотя бы один раз пробовал играть в компьютерную игру. Около половины опрошенных играют достаточно редко (не более одного раза в неделю). Большинство пользователей

(82 %) тратят на игру не более часа в день. «Заядлых» игроков – геймеров – 10–14%.

Юноши наиболее высоко оценивают игры, связанные с борьбой или соревнованием, затем – игры на ловкость, игры-приключения, игры типа «Стратегия»; меньше всего любят логические игры.

Девушкам больше всего нравятся игры на ловкость, затем логические, игры-приключения, игры, связанные с борьбой или соревнованием и, наконец, игры типа «Стратегия».

Юноши тратят на компьютерные игры в среднем в два раза больше времени, чем девушки. Также очевидно, что у них чаще формируется зависимость. Возможно, это связано с несколькими факторами:

Большинство компьютерных игр создано мужчинами и учитывает прежде всего потребности и психологию мужчин.

Компьютерные игры требуют пространственных навыков, которые изначально более развиты у мужчин. Поэтому они быстрее и чаще получают вознаграждение от игры в виде победы, набора очков, что стимулирует их к продолжению игры, увеличивая в большей степени риск зависимости.

Мужские проблемы имеют более выраженную способность компенсироваться компьютерной зависимостью.

В любом обществе находятся люди, предпочитающие «убегать» от проблем. Тех, кто в качестве такого способа выбирает алкоголь, мы называем алкоголиками, наркотики – наркоманами, работу – трудоголиками, азартные игры – патологическими гэмблерами, Интернет – интернет-зависимыми, компьютерные игры – кибераддиктами и так далее. В последнем случае вместо решения проблем здесь и сейчас человек «с головой» уходит в компьютерную игру. Там, в игре, ему хорошо: он сильный, смелый, вооружённый, успешный...

Время, проведённое за игрой, не делает его сильнее и успешнее в реальной жизни. Поэтому, «выныривая» из виртуального мира в реальный, человек испытывает дискомфорт, ощущает себя маленьким, слабым и незащищённым в агрессивной среде. И желает как можно скорее вернуться туда, где он победитель.

Таким образом, компьютерная зависимость – вещь абсолютно реальная. Но компьютер тут ни при чём. Можно зависнуть на алкоголе, наркотиках или клее «Момент», а можно – на Интернете или компьютерных играх. Причина не в «Моменте» или игре. Зависимость как форма болезни – это лишь следствие многих факторов. Подросток не уверен в себе, он не успешен в школе, у него семейные и личностные проблемы. Ему не удаётся реализовать себя. Реальность, которая его окружает, ему совсем не нравится – от неё хочется убежать в другой мир. А вир-

туальная действительность прекрасна – там он сильный, умный, красивый, успешный. Там он не одинок, он победитель.

Конечно, такой мир очень привлекает. Ради него можно многим пожертвовать. А компьютер – это единственный друг. Он проводник в этот чудесный мир. Он дарит пьянящее состояние восторга, даёт возможность ощутить себя значимым и даже любимым. И в этом случае болезненная зависимость неизбежна, а компьютер становится врагом.

Но с изобретением компьютера не меняется суть проблемы, как и с изобретением телевизора ничего не изменилось, как и с появлением алкоголя или наркотических веществ. Если человек погружается в свой мир, будь это книга, наркотик или компьютер, значит, ему нет места в мире реальном.

Следует отметить также, что для патологических игроков компьютерная игра имеет совершенно иное психологическое значение – она служит средством гиперкомпенсации внутриличностных проблем, причины которых лежат в области семейных отношений, школьной успеваемости, социальных контактов.

Сейчас огромную популярность среди игроков получил новый жанр – военные онлайн стратегии (wargame). Подобные игры широко используются в вооруженных силах США. Американские солдаты и офицеры играют в особые «стрелялки», стратегии и квесты, чтобы получить новые знания и умения, которые будут использованы в условиях реального боя.

Ведь подавляющее большинство сценариев проведения военных операций – от диверсий и управления боевыми машинами до ведения крупных военных операций в масштабах отдельной страны или целой планеты – уже использовано авторами компьютерных игр. Созданные ими сценарии очень сложны, многовариантны и часто максимально приближены к действительности.

В России в данный момент наибольшую популярность получила игра от белорусских разработчиков из компании Wargaming.net «World of Tanks». Это игра про стальных монстров времён Второй мировой войны. Здесь можно управлять настоящими боевыми машинами как реально существовавшими, так и прототипами. Одновременно в онлайн находится 120 тысяч человек. Эта игра попала в «Книгу рекордов Гинесса» и завоевала популярность игроков всего мира за один год. Но самый интересный факт в том, что по проведённым мною исследованиям, в неё играют не только подростки в возрасте 13–16 лет (их в игре 10 %), но и взрослые люди в возрасте 35–45 лет (40 %). А подавляющее число игроков в возрасте от 18 до 30 лет (50 %) либо служат или уже отслужили в армии, причём в танковых войсках.

Так чем же популярны военные онлайн игры и что таят в себе? Попробуем разобраться.

Стратегические компьютерные игры возникли самыми первыми. Уже двадцать лет назад программисты больших ЭВМ иногда играли в управление государством. Игра заключалась в обмене текстовой информацией между игроком и компьютером. Компьютер печатал на экране сводку экономического и политического положения виртуального королевства, затем предлагал сделать выбор из нескольких готовых решений – ответить «да», «нет» или указать число. Первые несколько попыток руководства обычно заканчивались неудачно. После нескольких часов игрок находил оптимальное соотношение параметров («посев пшеницы», «набор наёмников», «снаряжение экспедиции» и т. д.) и становился непобедимым.

То же самое можно увидеть и в «Мире танков». Хочешь побеждать – развивай начальный танк в огромного стального монстра. Что в итоге получится решать только игроку.

Прототип стратегических игр – шахматы. Метафора жизни как игры набора фигур на квадратной доске существует уже тысячи лет.

Последние сто лет люди мечтают об их модификации. В литературе возник образ оживших шахмат.

Первым отправил в путешествие по шахматной доске свою героиню Льюис Кэрролл. Подзаголовок к «Алисе в Зазеркалье» – шахматный этюд, схема расположения фигур на доске и подпись: «Белая пешка (Алиса) начинает и становится королевой в одиннадцать ходов».

В тридцатых годах нашего века этот образ использовал М. А. Булгаков. Воланд с Бегемотом играют в живые шахматы.

Концепция шахмат лежит в основе средневековой итальянской комедии масок и современных телевизионных сериалов: одна серия – одна игра. Все персонажи и правила хорошо известны заранее. Каждый раз зритель видит новый этюд с одними и теми же фигурами.

Долгое время человеческая мечта поиграть в живые шахматы оставалась мечтой, да и сейчас такая доска невозможна в реальном мире. Но у человека есть способность видеть то, что в действительности не существует.

Несколько лет назад иллюзия оживших шахмат была создана при помощи компьютера: человек смотрит на экран монитора и видит, что в трехмерном пространстве висит макет местности с живыми существами.

Виртуальную доску нельзя потрогать, но её можно повернуть к себе любой стороной, приблизить, отдалить, посмотреть под другим углом зрения. Её размер в современных играх достигает сотен квадратных километров. На ней стоят и переме-

щаются по воле игрока (и сами по себе) тысячи фигур различных видов. Их внешний вид всё время меняется.

Правила шахмат известны заранее. Правила компьютерной стратегической игры человек черпает в своём игровом опыте. Он не сможет победить, пока его представления о свойствах фигур не совпадут с теми, что установили создатели игры.

В «World of Tanks» точно так же. Пока не узнаешь все слабые стороны противников и все сильные стороны своей машины, победы не видать. Всё как в жизни. Вот только не в реальной. Весь мир и добр, и жесток. Также и компьютерный мир. Он разнообразен. Таким образом, нет никаких поводов сомневаться в том, что виртуальная реальность создаёт гигантские возможности для самореализации человека. Насколько мы сможем воспользоваться ими для осуществления действительно творческого, профессионального, духовного развития личности в первую очередь зависит от нас самих, и от осознания той опасности, которую несёт в себе виртуальная свобода. Искушение виртуальной свободой, испытание виртуальными возможностями, которое предстоит пройти в будущем каждому человеку, возможно, такое же тяжёлое, как искушение деньгами и властью. Виртуальная реальность – не есть жизнь, это лишь отражение жизни, это параллельный, но не основной мир. Нет смысла игнорировать компьютерные возможности, но важно их использовать по мере необходимости пользования Интернет-сети, а развлечения в виде компьютерных игр лучше сопрягать с реальными активными действиями в реальном мире. Однако не следует забывать, что в век высоких технологий, развития телекоммуникационных сетей ничто не ценится так дорого, как реальное общение.

Библиографический список

1. Бурлаков И. В. Психология компьютерных игр. [ONLINE] http://psynet.carfax.ru/texts/burlakov_print.htm
2. Гибсон У. Нейромант. 2006.03.03. [ONLINE] <http://lib.ru/GIBSON/gibsoo1.txt#0>
3. Маклуэн М. Понимание медиа / пер. с англ. В. Николаева. – М., Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – С. 267–275.
4. Becker H. S. Photography and sociology // Studies in the Anthropology of Visual Communication. – P. 3–26.

III. ГЕНДЕР, СЕМЬЯ, ЛИЧНОСТЬ И СОЦИАЛЬНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА – УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

О. В. Галакова

**Московский государственный педагогический
университет, г. Москва, Россия**

Summary. The question of influence of adults on gender socialization of younger peoples brought up. Possible conditions of decrease in a gender segregation in student's group of younger peoples are considered.

Key words: gender socialization, conditions of decrease in a gender segregation.

Вопрос социализации детей актуален всегда. Это связано с меняющимися социально-экономическими условиями, изменением общества в целом и каждого человека в отдельности, с теми личностными характеристиками, которые присущи ребёнку.

Как отмечает Д. И. Фельдштейн, при анализе психолого-педагогических проблем построения новой школы наиболее сложно процесс социализации проходит у учащихся начальной школы, так как им приходится адаптироваться к новым условиям, правилам и коллективу начальной школы. У 25 % детей младшего школьного возраста отмечают недостаточную социальную компетентность, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты [4].

Социальная компетентность в современном обществе означает способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. Конечно, сама жизнь учит ребёнка формальным и неформальным правилам взаимодействия, создаёт проблемные ситуации, которые он сам так или иначе разрешает. Но когда такое спонтанное развитие социальной компетентности будет сопровождаться деятельностью взрослого, ребёнок приобретёт поистине бесценный ресурс жизненной ориентации.

Успешность или безуспешность процесса развития социальной компетентности младшего школьника во многом зависит от личности взрослого, его поведения, отношения к различным вопросам. В младшем школьном возрасте огромное влияние на развитие школьника, помимо родителей, оказывает учитель, руководители школы. Поэтому немаловажен вопрос о том,

какими знаниями обладает взрослый при организации взаимодействия детей, каких позиций он придерживается.

Взгляды современных учителей, родителей отражают идею того, что мужчинами и женщинами в социальном смысле не рождаются. Ими становятся в результате целенаправленного воспитания. Психологический пол (гендер) отражает систему потребностей, мотивов, ценностей, характеризующих представления человека о себе как представителе определённого пола, а также способов поведения, реализующих эти представления [3].

В процессе взаимодействия людей в рамках групп, организаций, коллективов происходит обмен духовными ценностями. При этом, как отмечает А. В. Мудрик, этому обмену свойственны половозрастные и социокультурные особенности [2]. Т. В. Бендас, анализируя различные гендерные исследования, отмечает существование гендерной сегрегации в детских группах. Она появляется на третьем году жизни у девочек и на четвёртом – у мальчиков и в школьном периоде выражена очень ярко. Первоначально эту сегрегацию порождают различия в поведении мальчиков и девочек, их стремление к ней, что приводит к формированию двух отдельных субкультур. И половая сегрегация, и различие субкультур могут приводить к своеобразным гендерным отношениям: сложностям во взаимопонимании между полами, к конфликтам между ними [1].

В процессе социализации ребёнок старается строить своё поведение, идентифицируя себя с теми или иными представителями соответствующего пола, опирается на отношение взрослого к тому или иному его поступку. То есть, на наш взгляд, сегрегация во многом порождается внедрением взрослыми позиции гендерной предопределённости.

Конечно, общие цели нравственного воспитания, через которое и формируются у ребёнка качества мужественности и женственности, соответствующие его полу социальные роли, закономерны для обоих полов. Но в современной ситуации в структуре личности мужчины и женщины одинаковые нравственные качества могут занимать разное место, иметь разную ценность.

В работе Л. В. Штылёвой отмечается, что учителя по-разному общаются с мальчиками и девочками в одном и том же контексте школьного образования: поощряют к разным видам деятельности, демонстрируют ожидание различного нормативного поведения мальчиков и девочек, по-разному объясняют успехи и неудачи мальчиков и девочек, уделяют разное количество внимания и др. При анализе воспитательных мероприятий также отмечается, что в процессе внеклассной воспитательной работы через гендерно окрашенную информацию учащимся передаются, в основном, патриархальные полоролевые стереотипы [5].

Таким образом, при воспитании и обучении детей в современной школе в основном реализуется полоролевой подход, отмечающий предопределённость «правильных» характеристик, особенностей поведения мальчиков и девочек в соответствии с их биологическим полом. Нам же кажется очевидным, что в рамках современного образования подросткового поколения необходимо реализовывать гендерный подход.

Школьное образование, оставаясь формально одинаковым для мальчиков и девочек, использует полоролевой подход. Для изменения ситуации и перехода учителя на работу в рамках гендерного подхода, ему необходимо:

- отказаться от бесконтрольного использования гендерных стереотипов в педагогическом взаимодействии;
- при взаимодействии с учениками, опираться на их способности и задатки, их индивидуальность, способствовать их развитию;
- своим примером, отношением, действиями отмечать важность индивидуальных качеств каждого учащегося, независимо от их пола;
- осторожно использовать в работе данные психолого-педагогических исследований различий мальчиков и девочек;
- способствовать развитию у детей гендерной компетентности, гендерной толерантности и гендерной сензитивности;
- использовать в работе методы, формы и средства, способствующие реализации гендерного подхода;
- при организации воспитательных мероприятий, учебного процесса способствовать взаимной работе мальчиков и девочек и др.

Таким образом, реализация гендерного подхода в образовательной среде повысит эффективность процесса всестороннего и гармоничного развития личности, в том числе и социальной компетентности.

Библиографический список

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
2. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр Академия, 2004. – 304 с.
3. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 288 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 5–12.

5. Штылёва Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ВОЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ю. В. Никитенко

**Военный авиационный инженерный университет,
г. Воронеж, Россия**

Summary. In given article author shine a problem of interest of cadets to under study discipline. It depends as well as on flap of the teacher.

Key words: cadets, motivation to education, women, officer, teacher.

Качество обучения курсантов военных вузов зависит от многих факторов: квалификации преподавателя, методики проведения занятий, дидактических материалов, организации самостоятельной подготовки и многих других. Но все усилия педагога будут напрасны, если у обучаемых нет заинтересованности. Как сказал А. Франс: «Чтобы переварить знания, надо поглощать их с аппетитом», т. е. необходима внутренняя мотивация к обучению.

Процесс подготовки будущих специалистов необходимо рассматривать не умозрительно, а на научно-прогностической основе с учётом многочисленных факторов, среди которых одним из главных является степень адекватности мотивационных установок к обучению. Важность положительной мотивации курсантов к обучению не нуждается в доказательстве. Даже в случае недостаточно высоких способностей и уровня довузовской подготовки высокая и позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора.

Интересы в процессе обучения могут быть устойчивыми, постоянными и кратковременными, неустойчивыми. Различают также интересы слабые, повышенные и сильные, целиком захватывающие человека. Сила интереса в учебном процессе, в научной и профессиональной деятельности оказывает решающее влияние на подготовку курсантов к их будущей службе. Поэтому весьма важным является направление интересов курсантов, их развитие и обоснование.

Одно и то же содержание изучаемого материала одинаковой системы сложности, в одном и том же объёме может усваиваться по-разному, в зависимости от способа его подачи, мотивов восприятия, интереса и личности педагога, в том числе позитивного отношения к нему курсантов.

На рисунке 1 представлена схема, отражающая качественную структуру профессорско-преподавательского состава воен-

ного вуза, это: мужчины (военнослужащие, военнослужащие, находящиеся в запасе и гражданские лица) и женщины (преимущественно гражданский персонал). Влияет ли это каким-то образом на интерес курсантов к дисциплине?

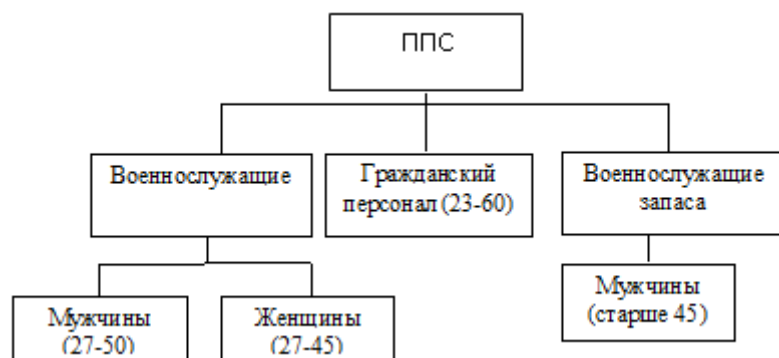


Рис. 1. Качественная структура ППС военного вуза

Проведённые нами исследования показали, что на мотивацию курсантов к обучению существенное влияние оказывает облик преподавателя, в том числе и его пол. Преподаватели-мужчины импонируют курсантам из-за мужской солидарности (70 %) и более свободного поведения на занятиях (50 %).

Что касается преподавателей-женщин, то курсантам импонирует их мягкость и лояльность (1–2 курс) и женская привлекательность (3–5 курс). Среди отрицательных качеств у женщин лидирует низкая требовательность, необъективность и неуважение к военной форме. В целом, заинтересованность в материале по данной дисциплине, преподаваемой женщиной, ниже.

Кроме того, начиная со 2 курса интерес курсантов к той или иной дисциплине напрямую зависит от личностных качеств преподавателя (только для 10 % опрошенных содержание дисциплины важнее личности педагога). Для большинства курсантов (порядка 90 %) немаловажное значение имеет внешний вид преподавателя: как одет, аккуратность, подтянутость, культура речи. И здесь преподаватель-офицер является для обучаемых образцом, которому они подсознательно подражают.

Обсуждая между собой личность преподавателя, курсанты акцентируют внимание на профессионализме преподавателя (чем старше, тем больше), на умении находить с ними общий язык (преимущественно 1 курс – 80 %), внешней привлекательности, и наконец, на негативных качествах (чем старше курс, тем больше делается акцент на негативные качества).

Исходя из полученных результатов можно сделать следующие выводы. Гендерный фактор играет важную роль в формировании мотивации к обучению у курсантов военных вузов. Это обусловлено в первую очередь тем, что общение с образцом мужественности и подтянутости способствует построению гендера у юношей 18–20 лет. В современном обществе, где женщины

стремятся избавиться от своей женственности и становятся всё более мужественными, мужчины постепенно перестают чувствовать себя «сильной половиной человечества». Это перераспределение ролей сказывается на воспитании мальчиков и девочек, в результате чего те вырастают с ещё более «размытым» понятием о мужественности и женственности. Именно по этой причине в общественном сознании установилась прочная связь между понятиями «военный» и «мужественный, сильный».

Таким образом, несмотря на то, что педагогика никогда не была чисто женской или мужской областью деятельности, гендерный фактор всё же необходимо учитывать для более качественной подготовки специалистов отдельных направлений.

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

У. Б. Гаджиева

**Дагестанский государственный университет,
г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия**

Summary. Stand is considered an important factor of socialization, namely, the family as the basic unit of society

Key words: psychology, socialization, of parents, family, education, dialogue, child.

Из факторов социализации, рассматриваемых по отдельности, самым важным и влиятельным была и остаётся родительская семья как первичная ячейка общества, влияние которой ребёнок испытывает раньше всего, когда он наиболее восприимчив. Семейные условия, включая семейное, социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере определяют жизненный путь ребёнка. Помимо сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребёнка воздействуют вся внутрисемейная атмосфера, причём эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности.

Помимо образовательного уровня родителей, сильно влияет на судьбу подростков и юношей состав семьи и характер взаимоотношений между её членами. Неблагоприятные семейные условия характерны для подавляющего большинства так называемых трудных подростков, трудных в социальном или в психологическом смысле. До сих пор речь шла о значении семьи в целом как социальной ячейки [3]. Но не меньшее влияние на личность подростка оказывает стиль его взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным положением.

Существует несколько относительно автономных психологических механизмов социализации, посредством которых родители влияют на своих детей [1]. Во-первых, это подкрепление: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и, наказывая ребёнка за нарушение установленных правил, родители внедряют в его сознание определённую систему норм. Их наблюдение постепенно становится для ребёнка привычкой и внутренней потребностью. Во-вторых, это идентификация: ребёнок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они. В-третьих, это понимание: зная внутренний мир ребёнка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества.

Эмоциональный тон отношений между родителями и детьми психологи представляют в виде шкалы, на одном полюсе которой стоят максимально близкие, тёплые, доброжелательные отношения (родительская любовь), а на другой – далекие, холодные и враждебные. В первом случае основными средствами являются внимание и поощрение, во втором – строгость и наказание. Имеется множество исследований, доказывающих преимущество первого подхода. Ребёнок, лишённый сильных и недвусмысленных доказательств родительской любви, имеет меньше шансов на высокое самоуважение, тёплые и дружественные отношения с другими людьми и устойчивый положительный образ «Я». Изучение личности юношей и взрослых, страдающих психофизиологическими психосоматическими нарушениями, невротическими расстройствами, трудностями в общении, умственной деятельности или учёбе, показывает, что все эти явления значительно чаще наблюдаются у людей, которым в детстве недоставало родительского внимания и тепла.

Безотчётная, немотивированная жестокость, проявляемая некоторыми подростками и юношами по отношению к посторонним людям, не сделавшим им ничего плохо, нередко оказывается следствием именно детских переживаний. Если же эта бессильная агрессия направляется внутрь, она даёт низкое самоуважение, чувства вины, тревоги [2].

Эмоциональный тон семейного воспитания существует не сам по себе, а в связи с определённым типом контроля и дисциплины, направленных на формирование соответствующих черт характера. Разные способы родительского отношения также можно представить в виде шкалы, на одном полюсе которой высокая активность, самостоятельность и инициатива ребёнка, а на другом – пассивность, зависимость, слепое послушание.

Наилучшие взаимоотношения старшеклассников с родителями складываются обычно тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспитания. Этот стиль в наибольшей

степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности. Поведение ребёнка направляется в этом случае твёрдо, последовательно и вместе с тем гибко и рационально. В основе эмоциональной привязанности ребёнка к родителям первоначально лежит зависимость от них, причём мать в этом отношении обычно кажется детям ближе, чем отец. По мере роста самостоятельности, и особенно в переходном возрасте, эта независимость начинает ребёнка тяготить.

Таким образом, следует говорить не об уменьшении влияния родителей, а о качественных сдвигах, обусловленных усложнением деятельности и дифференциацией отношений детей. Эффективность воспитательных усилий семьи стоит в прямой зависимости от того, насколько сами родители учитывают эти сдвиги.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1997.
2. Кон И. С. Ребёнок и общество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Изд-во «Академия», 2003.
3. Харчев А. Г. Социология семьи: проблемы становления науки: перепеч. с изд. 1979 г. – М.: ЦСП, 2003.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАРТНЁРОВ НА ОТДЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ

Т. Б. Балашова

Московский городской психолого-педагогический
университет, г. Москва, Россия

Summary. This paper is focused on a problem of existence of correlation between personality characteristics and characteristics of interpersonal interaction in couples and influence of the personality characteristics on the interpersonal interaction in couples. Correlation analysis revealed a significant correlation between some personality characteristics according to T. Leary theory and some characteristics of interpersonal interaction in couples. The analysis of variance (ANOVA) showed that some personality characteristics had the significant effects on some characteristics of interpersonal interaction in couples.

Key words: couple relationships, family studies, personality characteristics, interpersonal interaction, marital conflicts.

Супружеское взаимодействие – это не просто одна из сторон психической жизни человека, а базис, на котором строится вся система межличностных отношений, и огромный личностный ресурс для каждого из партнёров; её благополучие является одним из важнейших факторов гармоничного и продуктивного существования человека. Проблема супружеской совместимости, супружеского благополучия, а также влияния личностных особенностей супругов на характеристики их взаимодействия представляет большой научный и практический интерес. Несмотря на то, что она является достаточно хорошо разработанной как в отечественной ([1], [2], [4], [6], [10], [11], [14], [16] и др.), так и в зарубежной науке ([8], [18], [19], [20], [21], [22], [24], [26], [27], [28] и др.), она всё ещё изучена далеко не полностью.

Нами был поставлен вопрос, влияют ли личностные особенности супругов на отдельные характеристики их межличностного взаимодействия и каков характер этого влияния. В исследовании использовались 3 методики: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [12], методика «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской [1] и тест для диагностики сплочённости и гибкости семейной системы FACES III Д. Олсона, Д. Портнера и И. Лави [17], [23]. В исследовании приняло участие 20 супружеских пар (40 человек) в возрасте от 25 до 43 лет, стаж семейной жизни – от 1 года. Отметим, что выборка конструировалась данным образом (в качестве испытуемых были взяты семейные пары) с целью выявить эффекты, которые могут быть незаметны, если в исследовании принимает участие только один партнёр из

пары (как правило, в исследованиях в таком случае принимают участие более активные, скорее, экстравертированные личности).

Нами исследовалось, какие личностные особенности (социальные ориентации) супругов, исследуемые при помощи методики Т. Лири, оказывают влияние на характеристики супружеского взаимодействия, диагностируемые при помощи методики «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской (оценка конфликтности в 8 областях взаимодействия супругов, которые чаще всего выступают причиной межличностных конфликтов супругов, общий уровень конфликтности в паре по мнению каждого из партнёров и общий уровень конфликтности в паре) и методики диагностики сплочённости семейной системы FACES III Д. Олсона, Д. Портнера и И. Лави (настоящая и желаемая сплочённость семейной системы, настоящая и желаемая гибкость семейной системы).

Рассмотрим обнаруженные корреляции между отдельными личностными свойствами партнёров и характеристиками семейного взаимодействия.

Мы обнаружили одну корреляцию на уровне значимости 0,01 – между альтруистичным стилем взаимодействия и реальной сплочённостью в паре, прямая зависимость. Это говорит об отчётливой тенденции: чем ярче выражен альтруистичный стиль взаимодействия у партнёров, тем ближе их семейная система находится к полюсу «сплочённость», вплоть до сцепленности. Таким образом, высокие значения по параметру «альтруистичность» (гиперответственность, принесение в жертву своих интересов, стремление помогать, сострадание) у партнёров взаимосвязаны с сильной эмоциональной связью вплоть до сцепленности в семейной системе. И здесь мы наблюдаем непосредственную параллель с результатами, представленными Л. Я. Гозманом в [5]: «существует положительная связь между аттракцией и склонностью приходить на помощь тому, к кому она испытывается. Усиление аттракции сопровождается увеличением числа альтруистических поступков, а альтруизм и помощь со своей стороны способствуют росту взаимной аттракции участников взаимодействия. <...> сам факт наличия положительной обратной связи между аттракцией, с одной стороны, и альтруистическим поведением – с другой, можно считать установленным». При этом термин «аттракция» означает как физическое притяжение, так и стремление к эмоциональному объединению.

Обнаруженная корреляция между авторитарным стилем межличностного взаимодействия, по Лири, и реальной сплочённостью в паре (прямая зависимость, уровень значимости 0,05) свидетельствует о том, что испытуемые с субъективным восприятием своего типа поведения как авторитарного оцени-

вают сплочённость в семье более высоко. Далее будет показано, что уровень реальной сплочённости в паре обусловливается авторитарным стилем межличностных отношений, по Т. Лири.

Обнаруженная корреляция между авторитарным стилем межличностного взаимодействия по Лири и конфликтностью в паре в сфере проявления автономии одним из супругов (обратная зависимость, уровень значимости 0,05) свидетельствует о том, что испытуемые с субъективным восприятием своего типа поведения как авторитарного отмечают более низкую конфликтность в паре относительно проявлений автономии супругов, то есть другой партнёр является «ведомым» авторитарным лидером (и напротив, если авторитарный стиль не выражен, автономия у партнёров достаточно высокая). Этот результат может быть объяснен с точки зрения распределения ролей в паре: если один из супругов избрал авторитарный стиль поведения, его партнёр, «подстраиваясь» под него, начинает проявлять меньше автономии в своих действиях. На эту особенность в стабильных длительных эмоциональных отношениях указывает и Л. Я. Гозман в [5]: «некоторые соотношения психологических и психофизиологических характеристик двух людей могут осложнить их взаимодействие и, следовательно, увеличить вероятность распада. Примером может служить резко выраженная у обоих партнёров потребность в доминировании». Такая «подстройка» указывает на стремление семейной системы к самосогласованности и стремление партнёров к поддержанию гармонии в отношениях.

Обнаруженная корреляция между авторитарным стилем межличностного взаимодействия, по Лири, и конфликтностью в паре в сфере проявления доминирования одним из супругов (обратная зависимость, уровень значимости 0,05) полностью согласуется с данными, приведёнными Л. Я. Гозманом в [5] со ссылкой на Р. Винча [28]: «условием стабильного взаимодействия является такое сочетание систем потребностей двух людей, при котором удовлетворение потребности одного будет одновременно и удовлетворением потребности другого. Примером такого дополнения могут служить потребность в доминировании у одного из партнёров, сочетающаяся с потребностью в подчинении у другого». Данный принцип был подтверждён многочисленными исследованиями, в том числе в работе А. Керкхофа и К. Дэвиса [21], которые обнаружили, что после 1,5 лет знакомства этот принцип дополнительно существенно детерминирует взаимоотношения. Подчеркнём, что в нашем исследовании участвовали пары со стажем более 1 года, что вполне согласуется с данным условием. Отметим также, что Л. Я. Гозман в [5] указывает, что «подавляющее большинство регистрируемых в экспериментальных работах личностных характеристик не оказывает сколько-нибудь значимого воздействия на ат-

тракцию. Это относится к таким измеряемым по стандартным тестам чертам, как <...> авторитарность». Далее будет показано, что конфликтность в паре в сфере проявления доминирования одним из супругов обуславливается авторитарным стилем межличностных отношений, по Т. Лири.

Корреляция между дружелюбным стилем взаимодействия и реальной сплочённостью в паре (прямая зависимость, уровень значимости 0,05) указывает на то, что партнёр «стремится к целям микрогруппы» [12], что закономерно вызывает рост аттракции в паре.

Корреляция между дружелюбным стилем взаимодействия и конфликтностью в паре в сфере проявлений ревности (прямая зависимость, уровень значимости 0,05) указывает на то, что степень проявления ревности зависит от уровня проявленности дружелюбного аттитюда по отношению к другим людям. Данный результат видится закономерным с учетом того, что дружелюбие как характеристика подразумевает ориентацию личности в целом на принятие и социальное одобрение [12], что, безусловно, отражается на его взаимоотношениях не только с партнёром – и вполне закономерно, что это связано с проявлениями ревности со стороны партнёра.

Корреляция между зависимым стилем взаимодействия и реальной сплочённостью в паре (прямая зависимость, уровень значимости 0,05) отражает то, что сплочённость в паре в своих высоких значениях (вплоть до сцепленности) указывает на высокую эмоциональную зависимость партнёров (и напротив, разобщённость, отчуждение коррелирует с низкой зависимостью партнёров друг от друга). Это представляется закономерным с учётом самого определения характеристики «сплочённость» как степени эмоциональной связи, по Д. Олсону.

Укажем полученные корреляции между отдельными характеристиками семейного взаимодействия, уровень значимости 0,05:

- между уровнем конфликтности в сфере проявлений доминирования одного из супругов и общим уровнем конфликтности в паре (зависимость прямая);
- между общим уровнем конфликтности в паре и реальной сплочённостью и гибкостью в паре (зависимость прямая);
- между степенью реальной гибкости пары и присутствием конфликтов в сфере проявлений ревности (зависимость прямая);
- между уровнем конфликтности в сфере проявлений автономии одним из супругов и степенью реальной гибкости и идеальной сплочённости в паре (зависимость прямая).

Отметим, что вышеуказанные результаты также находят своё отражение и подтверждение в теоретических и эмпирических исследованиях семейного взаимодействия. [13], [15], [18], [26] и др.

Нами также получены корреляции, соответствующие результатам, на которые указывал А. Г. Лидерс в книге «Психологическое обследование семьи» [9]: это корреляции между показателями сплочённости и гибкости в диадных отношениях (супруги, а также отцы – подростки, матери – подростки и др.), первоначально отражённые в [3]. Интересно, что нам не удалось найти подтверждение этого факта в работах самого Д. Олсона и его последователей; таким образом, можно сказать, что отечественной науке, по-видимому, принадлежит первенство установления данной закономерности.

Для выявления влияния личностных особенностей партнёров на характер и особенности взаимодействия в супружеской паре был применён однофакторный дисперсионный анализ. В качестве факторов мы рассматривали уровни личностных характеристик, в качестве зависимых переменных – признаки, относящиеся к взаимодействию в супружеской паре.

1. Уровень реальной сплочённости, а также уровень конфликтности в сфере доминирования одного из супругов обуславливается авторитарным стилем межличностных отношений по Т. Лири (уровень значимости 0,05). Таким образом, авторитарный стиль обуславливает реальную сплочённость партнёров (то есть эмоциональную взаимосвязь вплоть до эмоциональной зависимости – в том виде, как её оценивает методика Д. Олсона). Как указывает Т. А. Сидорова в [29]: «зависимые разыгрывают классические позиции жертвы, спасителя и тирана», и в [30]: «в зависимых отношениях это «роли» «жертвы», которая страдает и которой что-то «нельзя» (делать, чувствовать), и «тирана», который «выглядит довольным», поскольку ему «можно» то, что «нельзя» жертве. Человек может быть хронически «жертвой», хронически «тираном», или менять эти роли в разных отношениях и контекстах». Таким образом, влияние авторитарного стиля межличностных отношений, по Т. Лири, на уровень реальной сплочённости отражает эффект созависимости в эмоциональных отношениях.

Обусловленность уровня конфликтности в сфере доминирования одного из супругов авторитарным стилем межличностных отношений, по Т. Лири, представляется закономерной, однако с учётом вышеприведённых исследований из [5] – «условием стабильного взаимодействия является такое сочетание систем потребностей двух людей, при котором удовлетворение потребности одного будет одновременно и удовлетворением потребности другого». Примером такого дополнения могут служить потребность в доминировании у одного из партнёров, сочетающаяся с потребностью в подчинении у другого».

2. Уровень идеальной гибкости семейной системы – подозрительным стилем межличностных отношений (уровень значимости 0,05). Подозрительный стиль межличностных отношений

(при высоких значениях – «отчуждённый по отношению к враждебному и злобному миру» [12]) обуславливает уровень желаемой гибкости семейной системы, что вполне согласуется с тем, что идеальная гибкость, по Д. Олсону, по сути означает желаемую открытость семейной системы внешнему миру, желаемую меру подверженности изменениям под влияниями извне.

3. Общий уровень конфликтности, уровень идеальной сплочённости и уровень конфликтности в сфере проявления доминирования одним из супругов – подчиняемым стилем межличностных отношений (уровень значимости 0,05).

Исходя из того, что высокие значения шкалы подозрительного стиля межличностных отношений указывают на «покорного, слабовольного, пассивного, <...> стремящегося найти опору в ком-либо более сильном» [12], закономерно то, что этот фактор обуславливает уровень конфликтности в сфере проявления доминирования одним из супругов. Также, поскольку идеальная сплоченность отражает желаемый уровень эмоциональной близости с партнёром, то вполне объяснимо то, что подчиняемый стиль, при высоких значениях которого человеку свойственно стремление искать опору в другом человеке (что подразумевает стремление к эмоциональной близости с другим), обуславливает уровень идеальной сплочённости.

Также исходя из содержания фактора «подчиняемость», по Т. Лири, (так, при высоких значениях, «склонный уступать всем и во всём, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину» [12]) вполне закономерно, что общий уровень конфликтности обуславливается подчиняемым стилем межличностных отношений.

4. Уровень проявления реальной гибкости семейной системы, общий уровень конфликтности в паре – зависимым стилем межличностных отношений (уровень значимости 0,05).

Реальная гибкость семейной системы отражает имеющееся в настоящее время качество и выраженность лидерства в семейной системе, её организованность, соответственно зависимый стиль межличностных отношений вполне закономерно является фактором, влияющим на эти свойства (либо партнёр демонстрирует зависимое поведение, либо старается «перехватить инициативу»).

Зависимый стиль межличностных отношений в своих высоких значениях указывает на сверхконформность, полную зависимость от мнения значимого человека, что закономерно обуславливает общий уровень конфликтности в паре.

5. Уровень проявления реальной гибкости семейной системы также обуславливается дружелюбием, по Т. Лири (уровень значимости 0,05).

Дружелюбие в его высоких значениях, по Т. Лири, означает ориентировку на принятие и социальное одобрение, стремление удовлетворить требования всех [12], отсюда вытекает более высокий уровень конформности в отношениях с другими людьми, и, соответственно, большая динамика и изменчивость системы межличностных отношений.

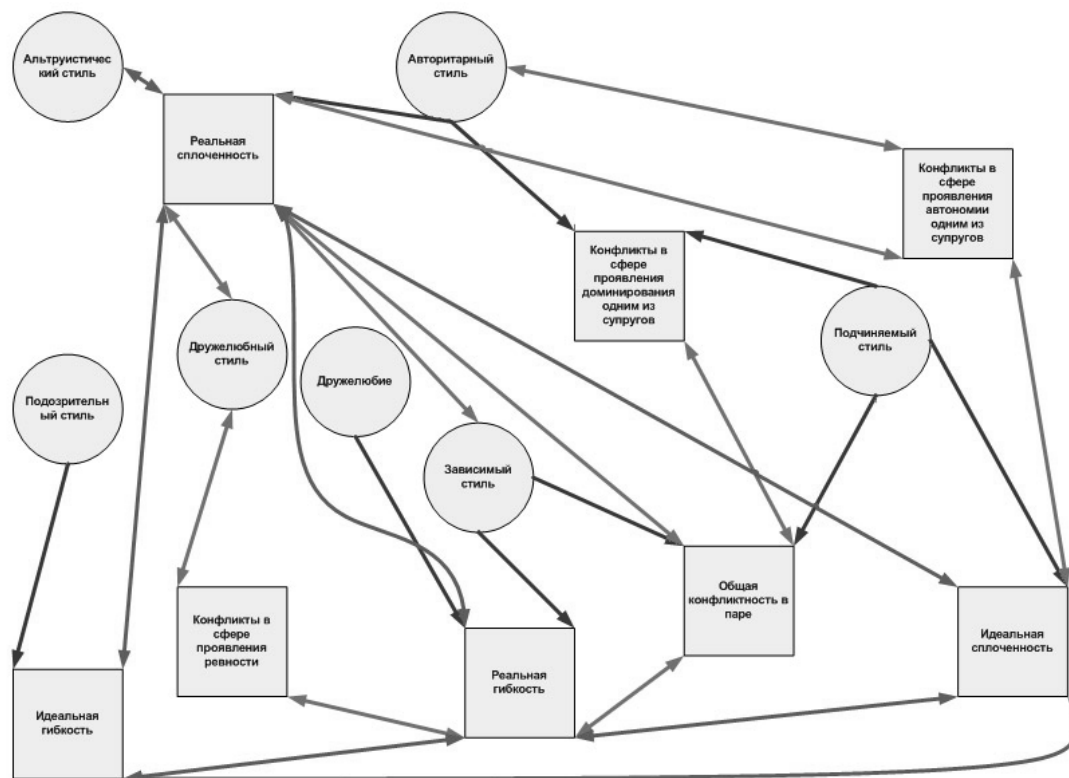


Рис. 1. Результаты исследования, общая схема.

Красная стрелка – влияние фактора, зелёные двусторонние стрелки – корреляции на уровне значимости 0,01, синие двусторонние стрелки – корреляции на уровне значимости 0,05.

Как видно из рис. 1, ключевыми, наиболее значительным образом «вовлечёнными» в супружеские отношения социальными аттитюдами из выделенных Т. Лири основных социальных ориентаций, являются авторитарный, зависимый, подчиняемый и дружелюбный стиль.

Данные результаты могут быть использованы на практике психологами, осуществляющими семейную диагностику и семейное консультирование (так, в частности, психолог-консультант, работая совместно с клиентом над изменениями в системе его социальных аттитюдов, способен опосредованно оказывать влияние на отдельные характеристики его семейной системы), а также в научных целях при изучении механизмов межличностного взаимодействия в супружеской паре и факторов, оказывающих на них влияние. Поскольку в данном исследовании было рассмотрено отдельное подмножество личностных характеристик, оказывающих влияние на супружеское взаимодей-

ствие, вопрос о факторах, влияющих на супружеское взаимодействие, остаётся открытым для изучения. Исследования в данном направлении должны быть, безусловно, продолжены.

Библиографический список

1. Алёшина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спец-практикум по социальной психологии. – М.: МГУ, 1987.
2. Андреева Т. В., Толстова А. В. Темперамент супругов и совместимость в браке // Образование и психология. Тез. науч. конф. Ананьевские чтения-2001 / под ред. А. А. Крылова, В. А. Якунина. – СПб.: СПбГУ, 2001.
3. Антонов А. И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов): учебн. пособие для вузов. – М.: Издательский дом «Nota Bene», 1998.
4. Волкова А. Н. Социально-психологические факторы супружеской совместимости // Дисс. канд. психол. наук. – Л.: 1979. – 236 с.
5. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: МГУ, 1987.
6. Гроздова Е. В., Лидерс А. Г. Комплементарность супругов и удовлетворённость браком // Семейная психология и семейная терапия. – 1997. – № 2.
7. Диагностика семьи: методики и тесты. учебное пособие по психологии семейных отношений / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2004.
8. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. – М.: Медицина, 1991.
9. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
10. Обозов Н. Н. Функциональное и психологическое взаимодействие супругов // Личность в системе общественных отношений. – Ч. 4. – М., 1983.
11. Олейник Ю. Н. Исследование уровней совместимости в молодой семье // Психологический журнал. – Т. 7. – 1986. – № 2.
12. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2008.
13. Психология и психотерапия семейных конфликтов. Хрестоматия. Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2008.
14. Сысенко В. А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия. – М.: Финансы и статистика, 1981.
15. Черников А. В. Системная семейная терапия. Интегративная модель диагностики. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.
16. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Трикта, 2008.
17. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2006.
18. Craddock A. E. Relationships between attitudinal similarity, couple structure, and couple satisfaction in married and de facto couples // Australian Journal of Psychology. – Vol. 43. – Issue 1. – Pp. 11–16, 1991.
19. Gottman J. M., Krokoff L. J. Marital interaction and satisfaction: A longitudinal view // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – Vol. 57. – P. 47–52, 1989.

20. Fitzpatrick J., & Sollie D. L. Influence of individual and interpersonal factors on satisfaction and stability in romantic relationships // *Personal Relationships*. – № 6. – Pp. 337–350, 1999.
21. Kerckhoff A. C. and Davis, K. E. Value consensus and need complementarity in mate selection // *American Sociological Review*. – Vol. 27. – Pp. 295–303, 1962.
22. Murstein B. I. A theory of marital choice and its applicability to marriage adjustment // *Theories of attraction and love*. – N. Y., 1971.
23. Olson D. H. Circumplex Model VII: Validation studies and FACES III. *Family Process*, 25, 337–351, 1986.
24. Olson, D. H. Empirical Approaches to Family Assessment. Special edition of the *Journal of Family Therapy*. – 1999.
25. Olson D. H., Sprenkle, D. H., & Russell, C. S. Circumplex model of marital and family systems I: Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications // *Family Process*. – Vol. 18. – Pp. 3–28. – 1979.
26. Rosen-Grandon J. R., Myers J. E., Hattie J. A. The relationship between marital characteristics, marital interaction processes, and marital satisfaction // *Journal of Counseling and Development*. – Vol. 82(1). – Pp. 58–68.
27. Spanier G. B. Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads // *Journal of Marriage and the Family*. – Vol. 38. – Pp. 15–28. – 1976.
28. Winch R. Mate-selection: a study of complementary needs. – N. Y., 1958.
29. Интернет-источник: Сидорова Т. А. Зависимость – проявление личностной структуры. <http://www.gestaltlife.ru/publications/10/view/167>, <http://www.gestaltlife.ru/publications/10/view/168>
30. Интернет-источник: Сидорова Т. А. Зависимость как «дважды два – четыре». <http://www.mikbit.ru/articles.php?id=30>

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ В ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ НОРМАТИВНОГО СЕМЕЙНОГО КРИЗИСА

Т. Ф. Сулова, Л. А. Орловская
Российский государственный социальный
университет, г. Москва, Россия

Summary. The article considers the specificity of the relationships to a marriage couple during the period of normative family crisis 3–7 years, 13–23 years and the time period after retirement.

Key words: normative family crisis, conjugal relationship, needs, family roles, communication, marital conflict.

В условиях социально-экономических реформ, сопровождаемых непрекращающимся системным кризисом, социальной нестабильностью в стране, особую значимость для личности приобретает устойчивость и эмоционально-благоприятный фон семейных отношений.

Как показывают исследования Т. В. Андреевой, Ю. А. Алёшиной, Л. Б. Шнейдер, В. М. Целуйко, В. А. Сысенко, Э. Г. Эйдемиллера и др., взаимоотношения супругов, которые близки в эмоциональном, физическом и духовном отношении, могут оказывать как положительное, так и психотравмирующее влияние на развитие каждого из них. Мотивы вступления в брак у людей бывают разные, но на протяжении совместной жизни в супружеской паре могут меняться как сами супруги (внешне, физически, интеллектуально, психологически), так и сама структура их взаимоотношений. Все эти изменения могут влиять на отношения партнёров: как укреплять их, так и оказывать деструктивное воздействие на семью.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение характера отношений супругов в период прохождения нормативного семейного кризиса.

В исследовании принимали участие супруги, находящиеся в браке от 3 до 43 лет. По стажу брачных отношений супруги были разделены на три группы: 1. Супруги, находящиеся в браке от 3 до 7 лет (20 семей); возраст супругов – от 24 до 40 лет. 2. Супруги, находящиеся в браке от 13 до 23 лет (20 семей), возраст супругов – от 33 до 50 лет. 3. Супруги, вышедшие на пенсию (находящиеся в браке от 25 лет и более) – 20 семей, возраст супругов – от 55 до 68 лет.

Мы исходили из того, что характер взаимоотношений в супружеских парах в период прохождения нормативных семейных кризисов 3–7 лет, 13–23 лет и после выхода на пенсию имеет свою специфику и претерпевает определённые изменения.

В исследовании были использованы методика диагностики супружеских отношений» (МКС) В. П. Левкович, О. Э. Зуськовой; и опросник «Измерение установок в семейной паре» Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской. Анализ результатов осуществлялся при помощи критерия Краскала-Уоллеса и U Манна-Уитни.

В начале рассмотрим результаты по «Методике диагностики супружеских отношений» В. П. Левкович и О. Э. Зуськовой.

На основе этих данных, было выявлено количество совпадений и рассогласований взаимных установок в различных сферах жизнедеятельности семьи, у супругов, принимающих участие в исследовании, отдельно по каждой сфере жизнедеятельности семьи и отдельно по каждой супружеской группе. Рассматривая результаты исследования всех трёх групп супругов, мы пришли к выводу, что рассогласования взаимных оценок (О), самооценок (С) и ожиданий (О1) супругов были отмечены во всех сферах жизнедеятельности семьи: «Материальные потребности» – 14 рассогласований; «Взаимная информированность» – 12 рассогласований; «Культура общения» – 11 рассогласований; «По-

требность в общении» – 7 рассогласований; «Семейные роли» – 6 рассогласований; «Потребность в защите» – 3 рассогласования; «Познавательная потребность» – 2 рассогласования.

Исходя из того, что рассогласование между О, С, и О1 является эмпирическим показателем конфликтных отношений между супругами, можно сказать, что больше всего конфликтных ситуаций между супругами во всех группах супружеских пар, переживающих нормативный семейный кризис, возникает в сфере «Материальные потребности», а меньше всего – в сфере «Познавательная потребность».

Анализируя результаты по каждой группе в отдельности, мы пришли к выводу, что в супружеских парах, переживающих нормативный семейный кризис 3–7 лет, конфликтные зоны находятся во всех 7 сферах жизнедеятельности семьи, но в большей степени они связаны с культурой общения, материальными потребностями, и семейными ролями. Необходимо отметить, что конфликтность в данной группе в большей степени выражена у жён, нежели у мужей, они чаще открыто выражают недовольство по поводу поведения и действий мужей. Мы выявили, что преобладающее количество жён (13) находятся в состоянии открытого конфликта и 10 пар находятся во взаимном открытом конфликте. Стадия открытого конфликта указывает на то, что семья является проблемной, таких семей в этой группе – 14. Кроме этого, были выделены зоны скрытого конфликта. В группе супругов, переживающих нормативный семейный кризис 3–7 лет, таких семей – 3, скрытый конфликт, по данным методики конфликт находится в зоне «материальная потребность». Средний и низкий уровень индекса симметрии свидетельствует о некоторой нестабильности отношений в молодой паре.

Во второй группе, супруги которой переживали нормативный семейный кризис 13–23 лет, конфликтные зоны также отмечены во всех 7 сферах жизнедеятельности семьи, но в большей мере в таких зонах, как «потребность в общении», «материальная потребность», «семейные роли», «познавательная потребность», «взаимная информированность». И вновь, конфликтность выражена в большей мере у жен, нежели у мужей. 11 семейных пар этой группы вовлечены во взаимный открытый конфликт, на что указывают симметричные конфликтные конфигурации и одна супружеская пара находится в ситуации скрытого конфликта, который находится в зоне «семейные роли» и «потребность в общении». Данные супружеские пары находятся в брачных отношениях 17–22 года. Известно, что на этом этапе развития семейных отношений начинается процесс отделения детей от семьи, что, скорее всего, вызывает частичное изменение семейных ролей, а возникновение чувства одиночества и потери, связанное с уходом детей, способствует появлению потребности в общении. Также этот период связан с кризисом среднего

возраста, когда происходит переосмысление жизненных целей, и у супругов появляется возможность самосовершенствования и духовного роста. Рассогласования супругов в указанных сферах, возможно, вызывают у супругов озабоченность и раздражительность, что ускоряет переход скрытого конфликта в открытый. Однако уровень конфликтности (Ук) в супружеских парах данной группы находится на среднем уровне, т. е. супруги стараются поддерживать семейные взаимоотношения стабильными и не разрушать их. Также в данной группе достаточно высок индекс симметрии, что говорит о высокой степени согласованности оценок супругов друг о друге и о своих семейных взаимоотношениях, то есть супруги осознают и позитивный, и негативный характер своих отношений.

В третьей группе супругов, имеющих стаж брачных отношений 24–43 года, также отмечаются конфликтные зоны во всех семи зонах, однако в большей мере выделены зоны «взаимная информированность», «культура общения», «семейные роли», «потребность в общении», «потребность в защите». В этой группе конфликтных зон отмечено больше у мужей, нежели у жён, причём мужья находятся в состоянии открытого конфликта или взаимного конфликта. Вместе с тем уровень конфликтности (Ук) в супружеских парах данной группы находится на среднем уровне, супруги всё-таки стараются поддерживать семейные взаимоотношения стабильными. Мы отметили 50 % супружеских пар относящихся к группе стабильных и 50 % пар, в которых симметричность бесконфликтных и конфликтных структурных конфигураций позволяет отнести их к проблемным семьям. Итак, рассмотрев все три группы супругов, переживающих нормативный семейный кризис (кризис 3–7 лет, кризис 13–23 лет и кризис выхода на пенсию – стаж брачных отношений от 24 до 43 лет), мы можем сделать вывод, что с увеличением стажа брачных отношений проявляется тенденция к росту взаимных открытых конфликтов.

Далее мы приводим таблицу, в которой указано количество семей, относящихся к стабильным, проблемным и нестабильным в каждой из трёх групп.

Таблица 1

Типы семей по отношению к стажу брака в период прохождения нормативного семейного кризиса					
№	Тип семьи	Кризис 3–7 лет (20 семей)	Кризис 13–23 лет (20 семей)	Кризис выхода на пенсию (в браке 24–43 г. – 20 семей)	Всего семей в каждом типе
1.	Стабильные семьи	6	10	6	22

2.	Проблемные семьи	14	10	14	38
3.	Нестабильные семьи	Нет	Нет	Нет	Нет

«Методика диагностики супружеских отношений» Зуськовой и Левкович позволяет выявить также способы разрешения конфликтных ситуаций супругами. Рассматривая полученные результаты во всех группах супругов, переживающих семейный кризис, мы отметили, что у большинства семейных пар имеются совпадения в способах разрешения конфликтов, но есть и расхождений, которые создают дополнительное напряжение во взаимоотношениях супругов. Были сделаны следующие выводы:

1. Большинство супружеских пар, переживающих нормативный семейный кризис, предпочитают такие способы разрешения конфликтов, как объяснение и компромисс. Это способствует конструктивному разрешению конфликтов: супруги стараются прояснить свои позиции и своего партнёра, уступить друг другу (иногда отдельно мужу или жене), пытаются найти взаимоприемлемое решение проблемы.

2. С увеличением стажа брачных отношений, увеличивается и количество семей, желающих использовать отказ от конфликта как способ разрешения семейных ссор и противоречий. В группе семей, переживающих нормативный семейный кризис 3–7 лет, ещё присутствуют пары, отрицательно относящиеся к отказу, далее это количество уменьшается, и в группе семейных пар, переживающих кризис выхода на пенсию, все семейные пары положительно относятся к отказу, как способу разрешения конфликтов. Однако уход и избегание как отказ от конфликта может преобразовать этот конфликт в хронический, что ещё больше усугубляет семейные взаимоотношения.

3. Бойкот как способ разрешения конфликтов используют практически половина супружеских пар во всех трёх группах супругов, переживающих нормативный семейный кризис. Однако бойкот не всегда приводит к желанному результату, т. к. игнорирование потребностей партнёра в семье ведёт к её дезадаптации.

4. Большинство супружеских пар негативно относятся к применению силы как способу разрешения конфликтов. Готовность применить силу, или ожидание того же от партнёра отмечено у 6 мужчин и 9 женщин. И рост стажа брачных отношений ничего не меняет.

Для расширения сфер жизнедеятельности семьи и для подтверждения полученных результатов в данном исследовании все супружеские пары были обследованы также и по методике Ю. Е. Алёшиной «Тест измерения установок в семейной паре».

«Тест измерения установок в семейной паре» позволяет определить количество совпадений и рассогласований установок супругов в различных сферах жизнедеятельности семьи, в которых эти совпадения и рассогласования могут оказывать наиболее сильное влияние на супружеские и внутрисемейные отношения.

Эти данные отражены в следующей таблице.

Таблица 2

Совпадения и рассогласования установок супругов в различных сферах жизнедеятельности семьи							
№	Шкалы	Кризис 3-7 лет (20 семей)		Кризис 13-23 лет (20 семей)		Кризис выхода на пенсию (20 сем.)	
		Совпадает	Не совпадает	Совпадает	Не совпадает	Совпадает	Не совпадает
1.	Отношение к людям	14	6	14	6	9	11
2.	Альтернатива между чувством долга и удовольствием	17	3	15	5	12	8
3.	Отношение к детям	19	1	20	—	20	—
4.	Отношение к автономности или зависимости супругов друг от друга	20	—	20	—	19	1
5.	Отношение к разводу	14	6	13	7	12	8
6.	Оценка значения сексуальной сферы в семейной жизни	16	4	11	9	11	9
7.	Отнош. к патриархальному или эгалитарному устройству семьи	19	1	17	3	17	3
8.	Отношение к деньгам	17	3	15	5	11	9

Изучая полученные результаты во всех трёх группах супружеских пар, переживающих семейный кризис, мы увидели, что значительное количество установок супругов на семейные отношения совпадают. Поэтому на основании этих результатов можно сделать некоторые выводы:

1. Супруги достаточно позитивно относятся к другим людям, и оптимистичное представление о людях немного снижается к моменту выхода на пенсию, что связано, скорее всего, с возрастом супругов, у которых впереди, возможно, появление проблем: бытовых, возрастных, медицинских, эмоциональных и т. п.

2. Чувство долга у респондентов преобладает над удовольствиями во всех группах супругов, однако у супругов третьей

группы (семейный кризис выхода на пенсию) несколько больше рассогласований, возможно, потому что мужья и жёны, вышедшие на пенсию, предпочитают разные увлечения и хобби.

3. Все супружеские пары, независимо от стажа брачных отношений, считают, что в семье обязательно должны быть дети, которые придают смысл человеческой жизни.

4. Все супружеские пары практически единогласно уверяют, что предпочитают совместную деятельность и не боятся зависимости супругов друг от друга.

5. Большая часть супружеских пар негативно относится к разводу, но многие считают, что для детей развод иногда протекает легче, чем совместная жизнь с родителями, которые постоянно ссорятся.

6. Совпадения и рассогласования оценок сексуальной сферы в семейной жизни, во второй и третьей группе, ничем практически не отличаются. Вероятно, это связано с тем, что какая-либо сексуальная дисгармония (возможно, возрастная) не даёт супругам высоко оценить эту сферу. У супругов в первой группе (семейный кризис 3–7 лет), рассогласований в сексуальной сфере гораздо меньше, чем у супругов старшего возраста, скорее всего, у них мало запретов и больше возможностей для удовлетворения своих желаний.

7. Большинство супружеских пар считают, что эгалитарное устройство семьи гораздо удобнее и совершеннее для семейных взаимоотношений, чем патриархальное. В настоящее время обычно работают оба супруга, и чёткое распределение ролей и обязанностей (как в авторитарной семье патриархального типа) не всегда удобно и успешно.

8. Отношение к деньгам с ростом стажа брачных отношений изменяется. Чем старше супружеские пары, тем серьёзнее отношение к деньгам, к бессмысленным тратам. Забота о будущем заставляет планировать покупки и делать сбережения.

Итак, дополнительное исследование респондентов по методике Ю. Е. Алёшиной «Тест измерения установок в семейной паре», показало, что рассогласования оценок по различным сферам жизнедеятельности семьи вызывают конфликтные ситуации, которые супругам также придётся разрешать теми способами, какие им импонируют.

Таким образом, рассмотрев все полученные результаты исследования супругов, переживающих семейный кризис, мы можем сказать, что взаимоотношения в супружеских парах в кризисный период выражаются в неудовлетворённости или частичной удовлетворённости потребностей супругов (или одного супруга), что делает эти отношения проблемными. Прочность и стабильность семьи зависит от личных установок, своих

представлений, взаимных оценок о роли каждого из них в семейном союзе.

Библиографический список

1. Андреева Т. В. Психология семьи: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007.
2. Левкович В. П., Зуськова О. З. Методика диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. – 1987. – №4.
3. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. – М.: Мысль, 1989.
4. Целуйко В. М. Психология современной семьи. – М.: АСТ, 2008.
5. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
6. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2000.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ

М. А. Лапина

**Коми республиканский агропромышленный техникум,
с. Вильгорт, Сыктывдинский район, Республика Коми,
Россия**

Summary. This article explores the influence of family on personality development of adults and children. As factors such influence are indicated primarily relatives of different generations. Addresses the question of the functions of the family.

Key words: family, development, personality.

Все живые организмы развиваются в соответствии с их генетическим кодом, или планом. Психологи, говоря о процессе развития в связи с генетическим планом, пользуются термином «созревание». Процесс созревания состоит из последовательности запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции. Неправильное питание или болезнь могут замедлить созревание, но это не означает, что правильное питание, хорошее здоровье и даже специально предпринимаемая стимуляция и обучение должны его ускорить.

Социализация – это всеобщий процесс, благодаря которому человек становится членом социальной группы: семьи, общины, рода. Социализация включает усвоение всех установок, мнений, обычаев, жизненных ценностей, ролей и ожиданий конкретной социальной группы. Этот процесс длится всю жизнь, помогая людям обрести душевный комфорт и чувствовать себя полноправными членами общества или какой-то культурной группы внутри этого общества.

Среди различных социальных факторов, влияющих на становление личности, одним из важнейших является семья. Традиционно семья – главный институт воспитания. То, что человек приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи обусловлена тем, что в ней человек находится в течение значительной части своей жизни. В семье закладываются основы личности.

В процессе близких отношений с матерью, отцом, братьями, сёстрами, дедушками, бабушками и другими родственниками у ребёнка с первых дней жизни начинает формироваться структура личности.

В семье формируется личность не только ребёнка, но и его родителей. Воспитание детей обогащает личность взрослого человека, усиливает его социальный опыт. Чаще всего это происходит у родителей бессознательно, но в последнее время стали встречаться молодые родители, сознательно воспитывающие также и себя. К сожалению, эта позиция родителей не стала популярной, несмотря на то, что она заслуживает самого пристального внимания.

В жизни каждого человека родители играют большую и ответственную роль. Они дают ребёнку новые образцы поведения, с их помощью он познает окружающий мир, им он подражает во всех своих действиях. Эта тенденция всё более усиливается благодаря позитивным эмоциональным связям ребёнка с родителями и его стремлением быть похожим на мать и отца. Когда родители осознают эту закономерность и понимают, что от них во многом зависит формирование личности ребёнка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребёнка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такой процесс воспитания можно считать вполне сознательным, т. к. постоянный контроль за своим поведением, за отношением к другим людям, внимание к организации семейной жизни позволяет воспитывать детей в наиболее благоприятных условиях, способствующих их всестороннему и гармоничному развитию.

Семья влияет на личность взрослых не только в связи с воспитанием детей. Большую роль играют в семье взаимоотношения между представителями разных поколений, а также в пределах одного и того же поколения (супругами, братьями, сёстрами, дедушками, бабушками). Семья как малая социальная группа оказывает влияние на своих членов. Одновременно каждый из них своими личными качествами, своим поведением воздействует на жизнь семьи. Отдельные члены этой малой группы могут способствовать формированию духовных ценностей её членов, влиять на цели и жизненные установки всей семьи.

Все этапы развития требуют от человека адаптации к новым социальным условиям, помогающим индивиду обогащаться новым опытом, становиться социально более зрелым. Многие этапы развития семьи можно предвидеть и даже подготовиться к ним. Однако в жизни бывают такие ситуации, которые не поддаются предвидению, т. к. возникают мгновенно, как бы стихийно, например, тяжелая болезнь кого-то из членов семьи, рождение больного ребенка, смерть близкого человека, неприятности на работе и т. п. Подобные явления также требуют от членов семьи адаптации, т. к. им приходится изыскивать новые методы взаимоотношений. Преодоление кризисной ситуации чаще всего усиливает сплочённость людей. Однако бывает, что такая ситуация становится поворотным пунктом в жизни семьи, приводит к её распаду, дезорганизует её жизнь.

Семья имеет огромное значение для развития личности. Дети, лишённые возможности непосредственно и постоянно участвовать в жизни малой группы, состоящей из родных и близких им людей, многое теряют. Особенно это заметно у маленьких детей, живущих вне семьи – в детдомах и других учреждениях этого типа. Развитие личности этих детей нередко протекает иным путём, чем у детей, воспитывающихся в семье. Умственное и социальное развитие этих детей порой запаздывает, а эмоциональное – затормаживается. То же самое может происходить со взрослым человеком, т. к. недостаток постоянных личных контактов является сутью одиночества, становится источником многих отрицательных явлений и служит причиной серьёзных личностных нарушений.

Известно, что на поведение многих людей влияет присутствие других лиц. Многие индивиды ведут себя в присутствии других людей иначе, чем тогда, когда остаются одни. Причём если человек ощущает благожелательное, доброе отношение присутствующих, то у него чаще всего появляется определённый стимул к таким действиям, которые вызовут одобрение окружающих его людей и помогут ему предстать в лучшем свете. Если же человек ощущает недоброжелательное отношение, то у него появляется сопротивление, проявляющееся самыми разными способами. Хорошо воспитанный человек преодолевает этот протест осознанным усилием.

В малой группе, где царят дружеские взаимоотношения, коллектив оказывает весьма сильное влияние на индивида. Это особенно проявляется в формировании духовных ценностей, норм и образцов поведения, стиля взаимоотношений между людьми. Благодаря своим особенностям семья как малая группа создаёт своим членам такие условия для эмоциональных потребностей, которые, помогая человеку ощущать свою принадлежность к обществу, усиливают чувство его безопасности и покоя, вызывают желание оказывать помощь и поддержку другим людям.

Семья имеет свою структуру, определённую социальными ролями её членов: мужа и жены, отца и матери, сына и дочери, сестры и брата, бабушки и дедушки. На основе этих ролей складываются межличностные отношения в семье. Степень участия человека в жизни семьи может быть самой разнообразной, и в зависимости от этого семья может оказывать на человека большее или меньшее влияние.

Семья играет колоссальную роль в жизни и деятельности общества. Функции семьи можно рассматривать как с позиции реализации целей общества, так и с позиции выполнения своих обязанностей по отношению к обществу. Семья как микро-структура удовлетворяет важные социальные потребности и выполняет важные социальные функции.

Благодаря своей репродуктивной функции семья является источником продолжения человеческой жизни. Это та социальная группа, которая изначально формирует личность человека. Семья способствует увеличению созидательных и производительных сил общества. Семья вводит в общество его новых членов, передавая им язык, нравы и обычаи, основные образцы поведения, обязательные в данном обществе, вводит человека в мир духовных ценностей общества, контролирует поведение своих членов. Социальные функции семьи проявляются не только в отношении детей, но и в отношении супругов, т. к. жизнь в браке является процессом, играющим большую роль в жизни общества. Одна из главнейших функций семьи – создание условий для развития личности всех своих членов. Семья удовлетворяет различные потребности человека. В супружестве муж и жена находят счастье интимного общения. Рождение детей вызывает радость не только от сознания продолжения своего рода, но и даёт возможность увереннее смотреть в будущее. В семье люди заботятся друг о друге. Также в семье удовлетворяются разнообразные потребности человека. В супружеской жизни человека наиболее ярко проявляется чувство любви и взаимопонимания, признание, уважение, чувство безопасности. Однако удовлетворение своих потребностей связано с выполнением определённых функций семьи.

К сожалению, семьи не всегда выполняют свои функции. В таких случаях возникает проблема асоциальной роли семьи. Не выполняют своих функций семьи, которые не в состоянии обеспечить своим членам безопасность, необходимые условия быта и взаимопомощь, если в семье неправильно преподнесены некоторые ценности. Кроме того, когда семья воспитывает эмоционально незрелых людей с ослабленным чувством опасности, с человеческими качествами, далёкими от общественных норм, она наносит вред своему народу.

Рассматривая роль семьи в жизни каждого человека, необходимо также отметить её психологическую функцию, т. к. именно в семье формируются все те качества личности, которые представляют ценность для общества.

Каждый человек на протяжении своей жизни, как правило, является членом двух семей: родительской, из которой он происходит, и семьи, которую он создаёт сам. На жизнь в семье родителей приходится период приблизительно до юношеского возраста. В период возмужания человек постепенно обретает самостоятельность. Чем дальше, тем больше жизненного, профессионального и социального опыта накапливает человек, и всё большую роль для него начинает играть семья.

Для развития семьи очень важным этапом является вступление мужчины и женщины в супружеский союз. Рождение первенца открывает родительский этап, а после обретения детьми самостоятельности можно говорить о фазе вторичной супружеской жизни. Отдельным периодам в жизни семьи соответствуют разные отрезки времени и разные потребности. Определение продолжительности отдельных периодов жизни семьи затрудняется из-за различных сроков вступления партнёров в брак. В связи с этим бывает весьма сложно увязать развитие семьи с периодами развития личности, однако согласование семейного и жизненного циклов необходимо.

С точки зрения социальной психологии супружество – особая группа, состоящая из двух лиц противоположного пола. Это две личности, две индивидуальности, решившие вместе провести свою дальнейшую жизнь. Супруги взаимно удовлетворяют эмоциональные, социальные, интимные потребности, помогают друг другу в реализации личных целей, вместе стремятся улучшить материальные условия своей жизни, совместно создают экономическую базу семьи. Основы семьи формируются социальными позициями супругов по отношению друг к другу. Ведущая роль в семье обычно принадлежит тому супругу, который имеет большее влияние, умеет принимать решения при возникновении проблем в процессе совместной жизни. Обычно это мужчина, но в наши дни наблюдается как смещение главенства в семье в сторону женщины, так и равноправие супругов. Само собой, что при определении семейных позиций большую роль играют культурные традиции, а также личностные черты каждого из супругов. На формирование структуры, а следовательно, и на распределение ролей в семье серьёзное влияние оказывают изменения, происходящие в социальной микроструктуре. Распределение обязанностей в семье связано с теми ролями, которые взяли на себя муж и жена.

После создания семьи начинается процесс взаимного приспособления друг к другу. И здесь большое значение имеет уме-

ние людей идти на компромиссы, проявлять терпимость и сдерживать себя в конфликтных ситуациях. Трудности, возникающие в семейной жизни, очень часто становятся причиной кризиса брака, и в некоторых случаях желательна помощь психолога, но в большинстве случаев молодые люди справляются сами.

О ВЛИЯНИИ ПОЛА РЕБЁНКА НА ОТНОШЕНИЕ К НЕМУ В СЕМЬЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИСЛАМА

С. Г. Мирзоева
Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан

Summary. In modern conditions family-marriage relations are under construction not only on customs of ancestors, or certain religious foundations. The number of children in a family decreases, changes also the status as women, and men. The birth of the child, its education, process of socialization to which it is exposed in a family, is based in many respects on requirements of time among which a certain place occupies also religious consciousness.

Key words: children, family, socialization, Islam.

Ислам категорически выступает против разного подхода к воспитанию детей и оценке их статуса в зависимости от половой принадлежности. Известно, однако, что ещё в доисламские времена рождение дочери для араба считалось зазорным и унижающим его достоинство, печаль на лице араба расценивалась как признак того, что у него проблемы с рождением ребёнка женского пола. Стремление избавиться от родившейся девочки в определённой степени было связано со страхом перед бедностью или даже нищетой: воспитание и выдача замуж дочери считались трудным делом. В некоторых племенах девочек действительно убивали, чтобы избавиться от них.

Ислам положил конец подобному отношению к женщине. Известно высказывание из Корана о том, что рай находится под ногами матерей. Пророк Мухаммед считал, что именно мать и отец более всего достойны уважения и почтительного отношения. Подобное отношение к родителям, в особенности к матери, отражено во многих местах Корана. Так, в 151 аяте суры «Аль-Анам» есть призыв к тому, чтобы каждый умел обезопасить своё существование, уважал своих родителей, стремился быть далёким от плохих поступков, как явных, так и скрытых. Здесь покорность проявляется, прежде всего, Аллаху, затем – родителям.

Известна роль женщины в семье как матери – воспитательницы детей, организатора домашнего хозяйства, спутника жизни своего мужа. Мать – утешительница и источник мило-

сердия. В одном из хадисов о женщине сказано следующее: «более всего пользы от той, которая более всего благосклонна и милосердна в отношении своих детей». Пророк решительно пресекал взгляды, связанные с предубеждениями в отношении к женщине. Рождение пророка Иисуса девой Марией через непорочное зачатие является подтверждением ведущей роли женщин в продолжении человеческого рода.

Есть ещё указание на то, что пророку Моисею в те опасные дни, когда он подвергался гонениям, лишь мать и сестра были поддержкой и опорой. В целом это указание на то, что в первые годы жизни ребёнка именно мать играет существенную роль в оказании поддержки и помощи ему, в опеке над ним. Дочь также продолжает человеческий род, как и сын, т. е. право наследования или продолжение рода одинаково принадлежит как мужскому полу, так и женскому. Ислам считает священной жизнь ребёнка с того момента, когда в чреве матери зарождается новая жизнь. Предусмотрено много способов для того, чтобы уберечь её. Прежде всего категорически отвергается сама мысль о том, что рождение девочки – большое горе для родителей. Вместе с тем в доисламский период, как подчеркивают исследователи, в племенных отношениях в значительной степени сохранилось влияние матриархата, традиции женопочитания, к женщине относились с любовью и почтением [1, с. 8]. В Коране сохранились имена восьми женских божеств, почитавшихся арабами, вместе с тем, как известно, ислам выступал против культа какого бы то ни было божества, в том числе и женского. Нельзя снимать со счёта и то, что на положение женщины в обществе оказывал влияние и период его развития – рабовладельческий или капиталистический. В религиозных доктринах отражается, как известно, также и характер социально-политических и экономических условий развития общества. В Коране в какой-то степени произошла идеализация патриархальной семьи как наиболее развитой формы семейно-брачных отношений того периода. Таким образом, Коран, как памятник истории, идеально решает проблемы взаимоотношения полов в рамках своей эпохи.

Вместе с тем религиозный институт ислама, состоящий прежде всего из его источников – это Коран, Сунна, тафсиры и теологическая литература, а также норм шариата, свода правил по всем сферам жизнедеятельности людей, акцентировал своё внимание на строгой регламентации взаимоотношения полов, в том числе проявляемого на отношении к детям в зависимости от их половой принадлежности. Несомненно, что в Коране утверждается преимущество мужчины перед женщиной, но это связано, как уже отмечалось, с характером общественных отношений, сложившихся в тот период. Наряду с лидирующим положением мужчины ему вменяется и больше обязанностей в

отношении материального обеспечения семьи, её безопасности и процветания. О женщине в Коране имеется множество различных высказываний, касающихся её поведения, характера, взаимоотношений её с мужчинами. Имеются, однако, и высказывания о бережном и уважительном отношении к дочерям и матерям. Согласно одной из легенд о пророке, ему принадлежит высказывание о том, что «тот, кто вырастит двух дочерей до совершеннолетия, будет со мной рядом в Судный день, прохаживаться вместе со мной», т. е. заслужит прощение многих грехов, и в конечном счёте попадёт в рай. В целом речь идёт о воспитании также и всего одной дочери.

В суре Корана под названием «Аш-Шура» также проявляется отношение к указанной проблеме: «И лишь Аллах владеет небесами и землей, Творит Он всё, что пожелает. Он сыновей иль дочерей дарит тому, кому желает, Иль спрягает их (в одной семье), мужской и женский пол; бесплодным делает того, кого захочет, – ведь ведущ Он, могуч (безмерно)!» [2, с. 517].

Возвращаясь к первоначальной проблеме, согласимся, что «негативное отношение к рождению девочек не является исключительно арабским или мусульманским явлением: оно характерно для всех народов с момента возникновения частной собственности и особенно сильно проявлялось в рабовладельческом и феодальном обществах» [1, с.19]. В этом плане следует отметить, что в Коране есть масса высказываний о том, что надо делать добро своим родным и близким, прежде всего родителям (Коран, Сура 4, 36), и тот, кто делает добро, мужчина ли, женщина ли это, и верует при этом (в Бога), тот в Рай войдёт (там же, 124).

В современных условиях семейно-брачные отношения строятся не только на обычаях предков, или определённых религиозных устоях. Число детей в семье уменьшается, меняется и статус как женщины, так и мужчины. Рождение ребёнка, его воспитание, процесс социализации, которому он подвергается в семье, основывается во многом на потребностях времени, среди которых определённое место занимает и религиозное сознание. Вопрос различного подхода к воспитанию ребёнка в зависимости от его пола – вполне закономерный в связи с разными психофизиологическими, физическими, социальными предпосылками. Здесь, как мы считаем, нужен дифференцированный подход, не унижающий при этом достоинство человека.

Библиографический список

1. Ишмурадова З. Ислам и женщины востока. – Ташкент, 1990.
2. Коран. Перевод смыслов и комментарии Валерии Прохоровой. – М.: Рипол Классик, 2005. – Изд. 8.
3. Вагабов М. В. Ислам и женщина. – М., 1968.

4. Керимов Г. Н. Шариат и его социальная сущность. – М.: Наука, 1978.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

О. А. Бенькова

**Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета,
г. Лесосибирск, Россия**

Summary. Results of an experimental research of interaction of parents with children, living in countryside, an industrial city and the regional center are presented. The obtained data has allowed to reveal that in rural families, there are considerable clashes of opinions of the child and the parent on an educational situation in a family. Interaction of parents and children living in an industrial city, is under construction on the basis of equality and partnership. Interaction of parents with children living in the regional center, more often the disputed.

Key words: interaction of parents with children, sociocultural conditions, authoritarianism, symbiosis, cooperation, «the small loser», an emotional distance.

Современные семьи развиваются в условиях качественно новой и противоречивой общественной ситуации. С одной стороны, наблюдаются поворот общества к проблемам семьи, укрепление её роли и значимости в воспитании детей; с другой стороны, всё более обозначаются социальные проблемы: падение жизненного уровня, феномен «социального сиротства», малодетность семьи, возросшее количество разводов, ослабление воспитательной роли отцов, значительное снижение стабильности семьи.

Резкие перемены в экономике, политике и социальной сфере России негативно отразились не только на материальной стороне жизни семьи, но и на взаимоотношениях между её членами, и прежде всего между родителями и детьми. Как отмечают специалисты, работающие с семьей, вырос уровень родительской тревоги; наблюдается негибкая близкая дистанция родителей с ребёнком, широко распространены деструктивные способы снижения тревоги в семье, такие как: неадекватное «привязывание» родителями ребёнка к себе с помощью гиперопеки, инфантилизации, инвалидизации.

Все эти вышеперечисленные проблемы сформировали общественную потребность в специальной психологической помощи населению и прежде всего семье. Ответом на этот социальный запрос стало интенсивное развитие служб семьи, возникновение широкого круга учреждений и организаций, ставящих своей целью оказание психологической помощи семье. Но для того, чтобы

иметь возможность оказать необходимую помощь семье, родителям и детям, нужно владеть объективной информацией о развитии семьи, об особенностях взаимодействия родителей и детей.

Отношение к ребёнку представляет собой культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей, определённых социокультурных условий. Социокультурные условия, включают в себя множество факторов: социально-экономический статус, возраст, пол, уровень образования, этническую принадлежность, экологические условия.

Социокультурные условия (факторы), определяющие форму родительско-детского взаимодействия, можно разделить на внешние и внутренние. Группа внешних факторов обусловлена совокупностью внешних влияний, включающих несколько уровней:

- факторы макросистемы (влияние общества);
- факторы мезосистемы (влияние общности);
- факторы микросистемы (влияние собственной семьи).

Внутренние факторы – это особенности личности родителей и ребёнка, их индивидуальность.

Факторы макросистемы и мезосистемы представляют собой воздействие на семью общественных факторов; реализуют своё воздействие непосредственно, путём социального регулирования и социального управления, и опосредованно – через весь комплекс социальных влияний, мишенью которых, прежде всего, является система ценностных ориентаций и установок родителей.

Под макросредой понимается большое социальное пространство, широкое окружение, в пределах которого находится и осуществляет свою жизнедеятельность та или иная семья. Прежде всего, сюда входят кардинальные особенности общественно-экономического устройства страны, а конкретнее – специфика данного этапа её развития, что соответствующим образом проявляется в деятельности различных социальных институтов и семьи в том числе. К макросреде относится также уровень развития материального и духовного производства, культуры общества в целом. Наконец, макросреда характеризуется и определённым общественным сознанием, отражающим данное общественное бытие во всей его противоречивости.

Одним из социокультурных условий, влияющим на взаимоотношения в семье, является место проживания семьи, её локальная принадлежность (малый город, село, мегаполис, промышленный центр), которая в значительной степени детерминирует качество социальных процессов, происходящих в семье, выбор семейных ценностей, условия для формирования взаимодействия родителей с детьми, типов родительского отношения.

Процесс взаимодействия родителей с детьми рассматривается исследователями чрезвычайно неоднозначно: и как стиль семейного воспитания, и как родительское отношение, и как родительские установки и позиции по отношению к ребёнку. В качестве родительского взаимодействия исследователи также рассматривают систему разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческие стереотипы, практикуемые родителем во взаимодействии с ним, особенности восприятия и понимания характера, личности и поступков ребёнка родителем. Под взаимодействием родителей с детьми мы понимаем создание родителем необходимых социальных и психолого-педагогических условий для гармоничного развития личности ребёнка, формирования у него жизненно важных качеств и свойств личности при субъективно-оценочном, сознательно-избирательном родительском представлении о ребёнке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребёнком, характер приёмов воздействия на него.

Каждый родитель выбирает свой вариант взаимодействия с ребёнком, но не всегда он оказывается правильным. В таком случае можно говорить о нарушениях взаимодействия родителей и детей, приводящих к формированию негативных личностных качеств ребёнка, его противоречивому отношению к окружающему миру, значительным отклонениям в формировании личности.

Нами было проведено экспериментальное исследование особенностей взаимодействия родителей с детьми, проживающих в разных социокультурных условиях сибирского региона. В эксперименте приняли участие родители, проживающие в сельской местности (с. Пировское Красноярского кр.); в промышленном городе, значительно удалённом от центра Красноярского края (г. Норильск) и в краевом центре (г. Красноярск). Количество респондентов составило 256 человек. Для исследования взаимодействия родителей с детьми нами использовались тест-опросник родительского отношения; методика PARI; опросник «Взаимодействие родителей с детьми».

Исходя из экспериментальных результатов, полученных по «Опроснику родительского отношения», мы можем заключить, что для родителей, проживающих в сельской местности, во взаимодействии с детьми в большей степени характерно проявление авторитаризма и симбиоза. Родители сельских детей заинтересованы в их делах и планах, стараются во всём помочь, сочувствуют своим детям. При этом ощущают себя с ребёнком единым целым, стремятся удовлетворить все его потребности и оградить от неприятностей жизни, но в тоже время требуют безоговорочного послушания и дисциплины.

У родителей-норильчан ведущим типом взаимодействия с детьми является «Симбиоз». Они ощущают себя с ребёнком

единым целым, стремятся удовлетворить все потребности ребёнка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни.

Для родителей-красноярцев свойственны авторитаризм, симбиоз и тип отношения «Маленький неудачник». При таком типе отношения к ребёнку родители стремятся его инфантилизировать, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Ребёнок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. В связи с этим родители стараются оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

По методике «Взаимодействие родителей с ребёнком» были получены следующие результаты. В семьях, проживающих в с. Пировское, достаточно велика степень несогласия между родителями и детьми в различных жизненных ситуациях, существуют значительные различия во взглядах ребёнка и родителя на воспитательную ситуацию в семье.

Во взаимодействии родителей и детей, проживающих в г. Норильске, проявляется сотрудничество, ребёнок включён во взаимодействие, родители признают его права и достоинства, взаимодействие строится на основе равенства и партнёрства.

Родители, проживающие в г. Красноярске, мало удовлетворены своими взаимоотношениями с детьми, взаимодействие чаще всего конфликтное, родители обеспокоены сложившейся семейной ситуацией.

Диагностические результаты, полученные по методике PARY, позволяют нам заключить, что взаимодействие родителей с детьми из с. Пировское, характеризуется эмоциональной дистанцией, суровостью и излишней строгостью родителей. Родители-норильчане устанавливают оптимальный эмоциональный контакт с детьми, развивают их активность. Между родителями и ребёнком существуют уравниательные отношения. Во взаимодействии красноярских родителей со своими детьми преобладает эмоциональная дистанция и излишняя концентрация на ребёнке.

Таким образом, полученные нами экспериментальные результаты позволяют отметить, что взаимодействие родителей с детьми, проживающих в сельской местности, промышленном городе и краевом центре различно.

Исходя из анализа результатов эксперимента, в данной выборке респондентов выявлены такие типы нарушенного взаимодействия родителей с детьми, как авторитаризм, излишняя концентрация на ребёнке, эмоциональная дистанция.

Дальнейшая коррекционная работа при нарушениях взаимодействия родителей с ребёнком может быть как индивидуальной (психологическое консультирование, семейная психо-

терапия), так и групповой (тренинги, групповое консультирование, родительский психокоррекционный семинар).

Психологическая помощь семье должна быть направлена на восстановление или преобразование связей членов семьи друг с другом, на развитие умения понимать друг друга и способствовать формированию полноценного семейного «Мы», гибко регулируя отношения внутри семьи, что, безусловно, позволит улучшить взаимоотношения родителей и детей.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

О. В. Белуженко, С. Г. Курень

**Областной центр дополнительного образования детей,
г. Ростов-на-Дону, Россия
Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия**

Summary. The population of teen-agers had been investigated using Child Behavior Checklist. One-way ANOVA had been applied to determine if there were some significant associations between a number of independent variables and the Behavior Disorder dependent variable. A hypothesis about Family Relations Effect on Teen-ager's Behavior Disorder had been confirmed.

Key words: Child Behavior Checklist, One-way ANOVA, Behavior Disorder, Family Relations.

Роль семейного неблагополучия в развитии поведенческих отклонений у детей и подростков обсуждалась в специальной литературе и ранее [1–2]. Наше исследование позволило выделить область исключительно детско-родительских отношений и установить, какова именно их доля в общем радикале нарушений «семейной экологии».

Целью данного локального исследования было установить переменные, связанные с детско-родительскими отношениями в семьях испытуемых, которые значимо влияют на выраженность поведенческих нарушений у подростков.

В ходе исследования проверялись гипотезы о том, что поведенческие отклонения лицеистов коррелируют с такими независимыми переменными, как состав семьи, взаимоотношения с отцом, педагогический стиль семьи, ценность детей в семье.

Мы остановили свой выбор на таком инструменте исследования, как опросник Т. Ахенбаха, который прошёл апробацию на российских выборках [3] и был рекомендован в качестве надёжного средства экспресс-диагностики психофизиологическо-

го статуса детей и подростков, включая и склонность к противоправному поведению.

Нами были обследованы учащиеся одного 8-го, одного 9-го, одного 10-го и одного 11-го классов МОУ лицея «Коммерческий» Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону. Общая совокупная выборка испытуемых включала 63 человека в возрасте от 13 до 17 лет.

Важным условием было обследование этих групп подростков в сравнительно короткий промежуток времени, чтобы оценить временной срез статистических данных о поведенческих нарушениях в группах учащихся МОУ лицея «Коммерческий» «здесь и сейчас».

Распределение испытуемых по полу и возрасту представлено в таблицах 1 и 2.

В ходе процедуры обследования на каждого учащегося классным руководителем заполнялся бланк опросника Т. Ахенбаха, а также бланк опросника-матрицы «Социальное благополучие семьи». Данные о взаимоотношениях с отцом были получены из опросного листа «Более близкое знакомство», которые заполнялся самими подростками.

Таблица 1

Распределение испытуемых по полу

Группа	Пол		Всего
	Мужчины	Женщины	
1 (8-й класс)	7 (77,8%)	2 (22,2%)	9 (100%)
2 (9-й класс)	10 (66,7%)	5 (33,3%)	15 (100%)
3 (10-й класс)	10 (62,5%)	6 (37,5%)	16 (100%)
4 (11-й класс)	11 (47,8%)	12 (52,2%)	23 (100%)

Таблица 2

Распределение испытуемых по возрасту

Группа	Возраст, лет					Всего
	13	14	15	16	17	
1 (8-й класс)	4 (44,4%)	3 (33,3%)	2 (22,2%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (100%)
2 (9-й класс)	0 (0%)	9 (60,0%)	6 (40,0%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (100%)
3 (10-й класс)	0 (0%)	0 (0%)	11 (68,8%)	5 (31,3%)	0 (0%)	16 (100%)
4 (11-й класс)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8,7%)	16 (69,6%)	5 (21,7%)	23 (100%)

На заключительном этапе исследования совокупная выборка численностью 63 человека была подвергнута однофак-

торному дисперсионному анализу (ANOVA). При этом в качестве зависимой переменной анализировался показатель «Склонность к противоправному поведению» по Ахенбаху, а в качестве независимых переменных – ряд факторов, связанных с детско-родительскими отношениями.

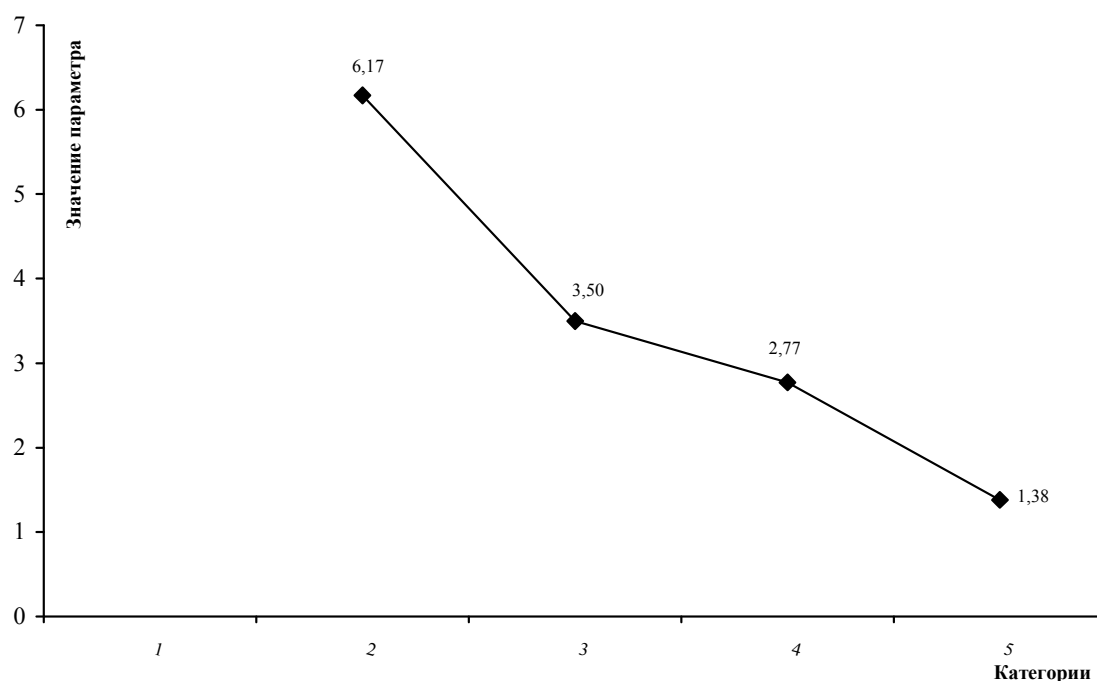
Влияние фактора «Состав семьи»

Метод однофакторного анализа ANOVA для совокупной выборки 61 подростка показал значимый эффект фактора «Состав семьи»: $F = 3,137$; $p = 0,032$. Диаграмма 1 отражает зависимость средних значений показателя «Склонность к противоправному поведению» от состава семьи, в которой воспитывается испытуемый.

Из диаграммы 1 следует, что график зависимости средних значений параметра «Склонность к противоправному поведению» от состава семьи испытуемых характеризуется высоким значением (6,17) для неполных семей, в которых ребёнка воспитывает одна мать или один отец (всего таких семей – 6). Умеренные значения параметра характерны для семей, в которых есть отчим или мачеха (3,50) (таких семей – 4). Умеренные значения параметра делинквентности наблюдаются также для семей, в которых ребёнка воспитывают и мать, и отец (2,77) (таких семей – наибольшее количество – 30). И, наконец, закономерно низкие значения параметра наблюдаются для семей, где есть воспитатели разных поколений – мать, отец, дедушка и бабушка (1,38) (всего таких семей – 21).

Диаграмма 1

Влияние фактора "Состав семьи" на склонность учащихся МОУ лицея "Коммерческий" к противоправному поведению



1. Нет родителей: бабушка, дедушка, другие родственники;
2. Одна мать, один отец;
3. Мать и отчим, отец и мачеха;
4. Только мать и отец;
5. Мать, отец, дедушка, бабушка

Влияние фактора «Взаимоотношения с отцом»

Метод однофакторного анализа ANOVA для совокупной выборки 52 подростка показал значимый эффект фактора «Состав семьи»: $F = 5,070$; $p = 0,004$. Диаграмма 2 отражает зависимость средних значений показателя «Склонность к противоправному поведению» от характера взаимоотношений испытуемого с отцом.

Из диаграммы 2 следует, что наиболее высокий уровень склонности к противоправному поведению демонстрируют подростки, у которых сложились безразличные отношения с отцом (значение параметра 7,75). У подростков, которые затруднились охарактеризовать свои отношения с отцом, показатель склонности к противоправному поведению принимает умеренное значение (4,33). И, наконец, у подростков, которые оценивают свои отношения с отцом а) как хорошие и б) как плохие – уровень склонности к противоправному поведению снижается и составляет, соответственно, 1,79 и 1,67.

Диаграмма 2



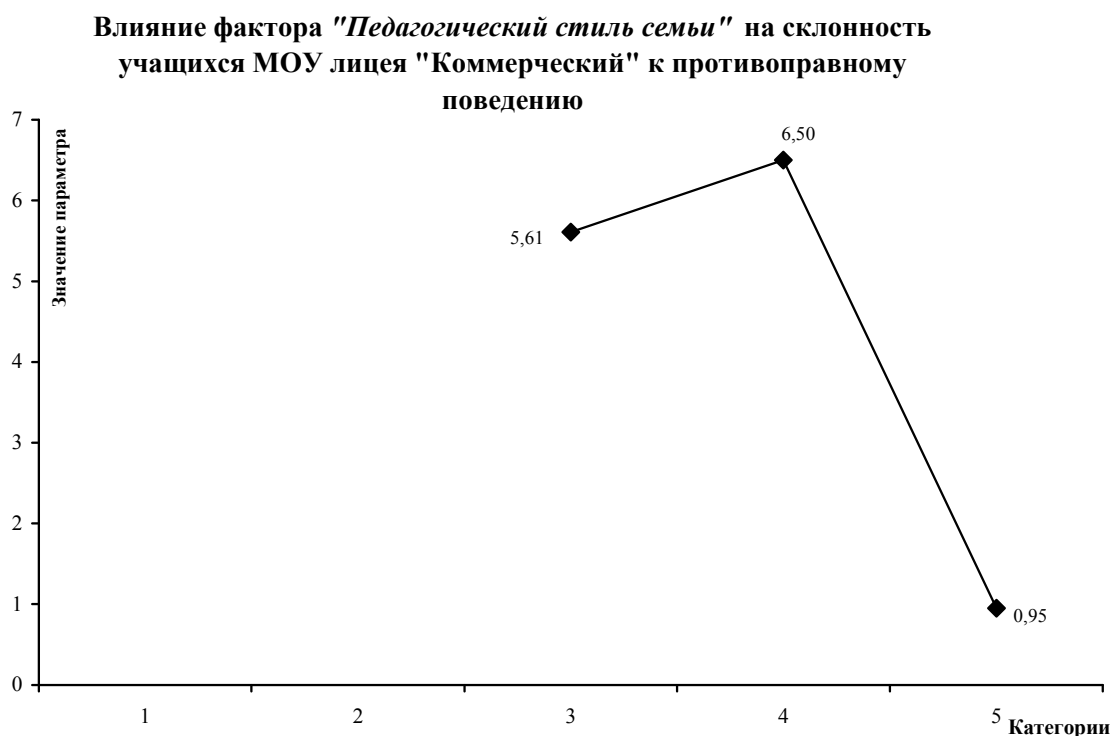
Из этих результатов неожиданным является низкое значение параметра делинквентности для подростков, имеющих

неважные взаимоотношения с отцом. На наш взгляд, это может быть объяснено низким процентом таких случаев от общего объёма выборки (5,77 %) («край распределения»).

Влияние фактора «Педагогический стиль семьи»

Метод однофакторного анализа ANOVA для совокупной выборки 62 подростков показал значимый эффект фактора «Педагогический стиль семьи»: $F = 21,658$; $p = 0,0001$. Диаграмма 3 отражает зависимость средних значений показателя «Склонность к противоправному поведению» от типа родительской практики семьи, в которой воспитывается испытуемый.

Диаграмма 3



1. Напряжённно-конфликтные отношения родителей с детьми, различные формы насилия, применяемые к детям; 2. Равнодушие, отсутствие заботы о детях, безнадзорность, дети как дополнительное бремя, дополнительная проблема жизни; 3. Первичная ориентация родителей на собственную жизнь при сохранении доброжелательного, дружелюбного отношения к детям; 4. Слепая любовь, гиперопека, эмоциональная навязчивость; 5. Постоянная поддержка, разумная требовательность к детям, демократизм отношений, атмосфера доверия.

Из диаграммы 3 следует, что наиболее высокий уровень склонности к противоправному поведению демонстрируют подростки из семей, где принята первичная ориентация родителей на собственную жизнь (значение параметра 5,61), а также из семей, в которых родители демонстрируют по отношению к детям слепую

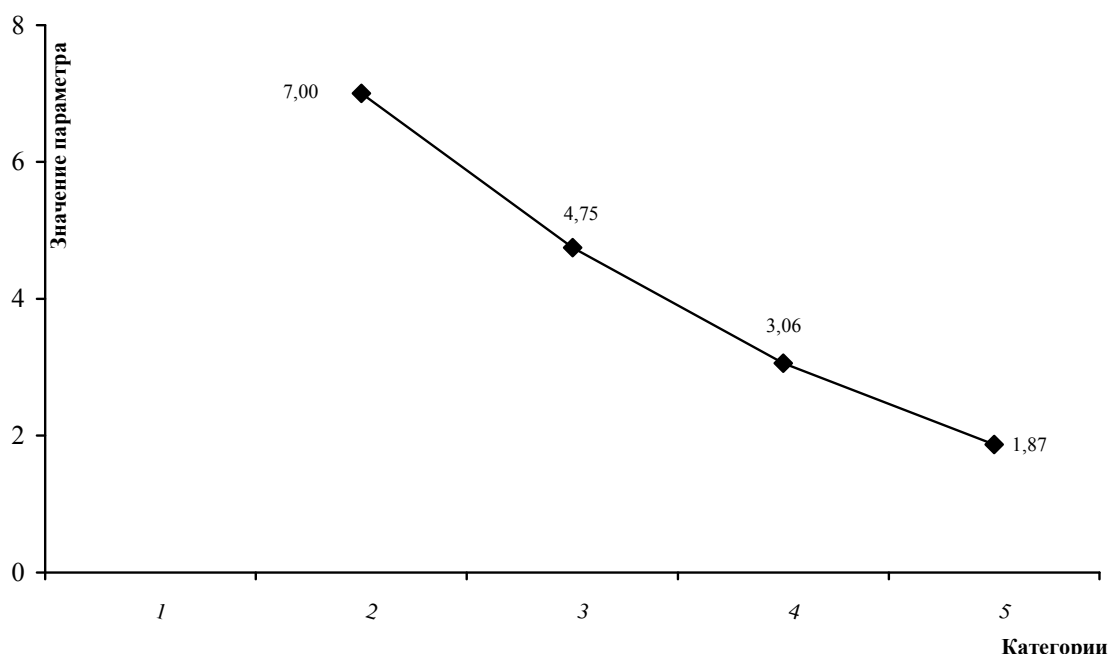
любовь, гиперопеку, эмоциональную навязчивость (значение параметра 6,50). В тех же семьях, где царят атмосфера доверия, демократизм отношений, родители оказывают детям постоянную поддержку в сочетании с разумной требовательностью, уровень склонности представителей молодого поколения к противоправному поведению максимально низок и составляет лишь 0,95.

Влияние фактора «Ценность детей в семье»

Метод однофакторного анализа ANOVA для совокупной выборки 61 подростка показал, что требуемый уровень значимости для фактора «Ценность детей в семье» достигнут не был, однако этот уровень намечен как тенденция: $F = 2,318$; $p = 0,085$. Это даёт нам возможность проанализировать кривую соответствующей зависимости. Диаграмма 4 отражает зависимость средних значений показателя «Склонность к противоправному поведению» от того, насколько родители ценят своих детей.

Диаграмма 4

Влияние фактора "Ценность детей в семье" на склонность учащихся МОУ лицея "Коммерческий" к противоправному поведению



1. Дети – обуза, доставляют много дополнительных забот и беспокойства; 2. Дети – элемент социального статуса: «как у всех»; 3. Дети дополняют супружеские отношения; 4. Дети – равнозначная ценность наряду с супружеством; 5. Дети – главная ценность в семье.

Из диаграммы 4 следует, что наиболее высокий уровень склонности к противоправному поведению демонстрируют дети и подростки из семей, где детей расценивают как элемент соци-

ального статуса (значение параметра 7,00). В группах семей, где: а) дети дополняют супружеские отношения; б) дети являются равнозначной ценностью наряду с супружеством – показатель делинквентности принимает умеренные значения (4,75 и 3,06, соответственно). И, наконец, в семьях, где дети являются главной ценностью в семье, уровень склонности к противоправному поведению представителей молодого поколения закономерно низок и составляет 1,87.

Краткие выводы

Осуществлённое нами социально-педагогическое исследование, посвящённое выявлению связи между склонностью к противоправному поведению у учащихся МОУ лицея «Коммерческий» г. Ростова-на-Дону и детско-родительскими отношениями в семьях испытуемых, позволило установить переменные, которые значимо влияют на выраженность поведенческих нарушений у подростков.

Так, нами было статистически достоверно установлено, что существуют причинно-следственные связи между показателем методики Т. Ахенбаха *«Склонность детей и подростков к противоправному поведению»* и такими факторами, как *«Состав семьи»*, *«Взаимоотношения с отцом»*, *«Педагогический стиль семьи»*, и, на уровне тенденции, *«Ценность детей в семье»*.

Нами были установлены дихотомические пары следующего состава:

1. «Неполные семьи» – «Полные семьи с представителями различных поколений».
2. «Безразличные отношения с отцом» – «Хорошие отношения с отцом».
3. «Гиперопека, эмоциональная навязчивость» – «Постоянная поддержка, атмосфера доверия».
4. «Дети – элемент социального статуса» – «Дети – главная ценность в семье».

Таким образом, в проведённом нами исследовании нашли подтверждение гипотезы о роли факторов внутрисемейного микроклимата в нарушениях регуляции поведения подростков, обуславливающих тренд последних в сторону групп риска и потенциального совершения асоциальных поступков, включая и противоправные действия.

Что же касается выбранного инструмента исследования, то опросник Т. Ахенбаха достаточно успешно помог авторам настоящего исследования справиться с поставленными задачами скринингового обследования. Имеющаяся небольшая по размеру совокупная выборка, асимметричная по полу, возрасту и составу групп, тем не менее, позволила нам получить статистически значимые результаты, что многократно повышает ценность

опросника *Т. Ахенбаха* как универсального инструмента в тех ситуациях, когда необходимо экспресс-обследование малых и средних по объёму выборок.

Мы полагаем, что результаты, полученные при исследовании зависимости потенциально противоправного поведения подростков от такого значимого сегмента семейной экологии, как детско-родительские отношения, а также достоверно выявленные в ходе этого изучения статистические закономерности – найдут своё применение в качестве аргументов при планировании профилактической и консультационной работы с родителями подростков.

Библиографический список

1. Собкин В. С., Кузнецова Н. И. Российский подросток 90-х: движение в зону риска. – М., 1998.
2. Шульга Т. И., Олиференко Л. Я. Психологические основы работы с детьми группы риска в учреждениях социальной помощи и поддержки. – М., 1997.
3. Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д. Подростки групп риска. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ УКЛАДА СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

С. П. Акутина

**Арзамасский государственный педагогический
институт имени А.П. Гайдара, г. Арзамас, Россия**

Summary. In this article the authors enlighten some aspects of the Christians Pedagogy in the family building process, e.g. traditions and customs, life style and living habits, children – parents relationships, family rules and traditions.

Key words: Christians Pedagogy, family life style and rules, traditions and customs, ethical moral values.

Православная педагогика имеет огромное значение в формировании уклада семейной жизни. Культурная матрица России о семейных традициях, обычаях, духовно-нравственных ценностях формировалась как за счет собственных представлений, так и посредством различного рода заимствований, подтверждая тем самым особый статус геополитического положения страны [2]. В Древней Руси воспитание ребенка осуществлялось в семье, особое место при этом отводилось матери. Первые книги («Изборник Святослава», «Пчела», «Златоуст», «Поучение детям» Владимира Мономаха, «Слово о полку Игореве»), появившиеся в XI–XII вв., освещали вопросы обучения и семейного воспитания. В Киевской

Руси, анализируя «Поучения детям», сохраняется патриархально-родовой характер воспитания – почитание старших, оценка отца как наивысшего авторитета для детей, вести деятельную жизнь в труде. Формирование семейных духовно-нравственных ценностей было нацелено на освоение житейских правил. Своеобразным кодексом этих правил являлась наука о «христианском жителъстве», состоящая из трех наук или строений: о духовном поведении, гражданском общежитии, жизни в семье (домоводство) [1, с. 135]. В семье передавались наследственные знания, навыки ремесел и промыслов. Проблемы морали и нравственности русской православной семьи затрагивались в «Домострое» (XV в.), основная формула которого «вера – надежда – любовь» и «премудрость житейская». Наивысшей целью воспитания объявлялась духовная мудрость. Важное значение семейному укладу жизни придавали известные православные педагоги-просветители XIX века Г. Е. Верещагин, К. И. Май, С. А. Рачинский, опиравшиеся на интересы семьи, родителей и особенности русского быта. Особое внимание уделялось согласованности школьной жизни с семейной: совместное проведение народных праздников («Годовой цикл праздников»), путешествия по святым местам Древней Руси, воспитание любви к крестьянским работам и ремеслам, как основе развития духовности подрастающей личности.

Среди популярных за рубежом современных психолого-педагогических движений по формированию уклада семейной жизни выделяются теория Т. Гордона (модель чувственной коммуникации), Р. Дрейкуса (модель семейного совета), А. У. Хараш (модель диалогического общения), Д. и М. Снайдер (психология понимания), Б. Спок («здравый смысл»), Р. Кэмпбелл (христианское воспитание родителей) [5]. В России – «Сознательное родительство» (И. Б. Чарковский), модель «Семейной педагогики Любви и Свободы» (Ю. П. Азаров), Модель «Дородового воспитания» (М. Л. Лазарев), «Эффективный родитель» (Г. К. Селевко), педагогика Б. П. Никитина, «Нравственная психология и педагогика» (А. Ц. Гармаев), модель «Воспитание отцовства» (проект Санкт-Петербургских ученых по созданию и развитию «Папашкол»). В их основе лежат философские и педагогические концепции, основанные на принципах христианской педагогики, помогающие родителям ощутить истинное счастье и радость от общения с ребенком, понять его уникальность, передать ему родительский опыт, ценности семьи.

Мы разделяем взгляды О. М. Потаповской, что в основе духовно-нравственной семьи лежит брачный союз. Он является договором между мужчиной и женщиной, согласно которому они берут на себя обязанность жить вместе как муж и жена, взаимно помогая друг другу, и восполняя, духовно-нравственные запросы

друг друга. На основании взаимной любви супругов рождается родительская любовь, ответная любовь детей к родителям, бабушкам, дедушкам, братьям и сестрам. Радость и горе в духовно здоровой семье становятся общими: все события семейной жизни объединяют, усиливают и углубляют чувство взаимной любви [4].

Существенное влияние на формирование личности ребенка оказывают *уклад семейной жизни*, традиции и условия семейного воспитания, которые в совокупности создают для ребенка ту среду, включаясь в которую, он впервые раскрывает свои социальные качества. По исследованиям ученых традиционный семейный уклад включает в себя пять основных компонентов (И. А. Ильин, Е. А. Морозова, О. М. Потаповская, протоиерей Сергей Четвериков, Т. А. Флоренская и др.):

1. Обычаи (*установившиеся, привычные формы поведения*), ценности материнства, отцовства, детства, трудолюбия и созидания, милосердия, терпения, здорового образа жизни, уют (*порядок и удобство, создающие ощущение приятного покоя; мир, лад, покой, обустроенность*).

2. Традиции (*переходящий из поколения в поколение способ передачи ценностно-значимого содержания культуры, жизни семьи*). Семья призвана не только воспринимать, поддерживать, но и передавать из поколения в поколение духовно-религиозную, национальную и культурную традиции:

– Духовно-религиозные традиции имеют целью пробудить личность ребенка, сформировать чувства, основанные на традиционных исконных представлениях о добре и зле, основных христианских заповедях. Воспитывают у детей чувства благоговения к святыням, учат бережному отношению к окружающему миру – великому творению.

– Национальные традиции обладают значительным педагогическим потенциалом и могут служить эффективным средством духовно-нравственного воспитания детей. Ответственность семьи заключается, прежде всего, в передаче всего языкового богатства от старших поколений младшим, от родителей – детям. Освоение национальной культуры, родного языка через колыбельные песни матери, потешки, сказки бабушки. Обучение родному языку – святой долг родителей, наукой доказано, что ребенок рождается с готовностью мыслить и говорить на языке своих родителей. В противном случае затормаживается мыслительная деятельность и как следствие – отставание в умственном развитии.

– Культурные традиции представляют собой нравственные законы и принципы человеческих взаимоотношений, выработанные данной культурой. Именно в культурных традициях семейного воспитания находят отражение правила межличностного взаимодействия, которые передаются от родителей к де-

тям. Таким образом, в культурных традициях народа закрепляются законы социального взаимодействия, на которые опираются взрослые члены семьи в процессе социализации детей.

3. Отношения: *сердечные чувствования и настроения, благорасположение, сопричастность, соучастие.*

4. Правила (*образ мыслей, нормы поведения, взгляды на жизнь, мировоззрение, миропонимание, привычки*) доброй и благочестивой жизни.

5. Распорядок (*установленный порядок в течение дел, регламент*) дня, недели, года; режим и церемониал семейной жизни; в отечественной православной культуре этот распорядок задавался строем благочестивой жизни христианина, кругом церковных богослужений, сезонными изменениями в быту и труде.

Мы поддерживаем точку зрения православного педагога и психолога Е. А. Морозовой, что важным составляющим элементом традиционного уклада семейной жизни является домашний уют, который педагог определяет как «гармонию и структурированность души, чувство душевного покоя хозяев, которое отражается на окружающих предметах, когда все на своих местах. Уют – это спокойная любящая забота, это мера возвращения женщины к своей первозданной сущности, мера обретения ею себя. Другими словами, уют в доме – это своеобразный индикатор структурированности личности, и в первую очередь женщины, это проявление порядка в собственной душе» [3, с. 372].

Таким образом, православная педагогика обладает огромным потенциалом для осуществления социально-педагогической деятельности, как с семьей, так и другими социальными институтами, осуществляющими воспитание детей в современных условиях развития общества.

Библиографический список

1. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли: учебн. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
2. Измайлова А. Б. Православная педагогическая мысль о почитании родителей (русские народные традиции воспитания) // Православная педагогика: Традиции и современность. Сборник лекций и докладов ВГПУ, 2000. – С. 52.
3. Морозова Е. А. Гармония в семье и браке: Семья глазами православного психолога. – М.: Даниловский благовестник, 2009. – 384 с.
4. Потаповская, О. М. Педагогическое сопровождение семьи в духовно-нравственном воспитании детей. – М.: Православный образовательный портал «Слово» [Электронный ресурс]: <http://www.portal-slovo.ru/rus/pedagogics>
5. Prof. Peter Goodwin Heltzel. «Jesus and Justice: Evangelicals, Race, and American Politics». Yale University Press: Retrieved, 2007, p. 12–31.

6. Kruger H. Zur Wirksamkeit gesellschaftlich determinierter Leitbilder in der Familienerziehung. – Padagogik, 1971, Heft 2
7. Giovanni Paolo II, Discorso all'udienza del 16 gennaio 1980. Insegnamenti di Giovanni Paolo II, Libreria Editrice Vaticana 1980, p. 148.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА «ДЕТСКИЙ САД – СЕМЬЯ»

Е. В. Алмаева
Детский сад № 22 «Росинка»
г. Юрга, Кемеровская область, Россия

Summary. This article expands experience to develop cultural and educational space "kindergarten – family" as an example of my preschool. Material is addressed to specialists and educators nursery schools.

Key words: household, family, pre-school education, empathy.

Семья и детское дошкольное учреждение – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребёнка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия детского сада и семьи.

Воспитание – процесс, начинающийся с раннего детства, когда в душу ребёнка закладываются основные жизненные принципы, помогающие ему стать Человеком с большой буквы, смело войти в эпоху нового разума и занять в нём достойное место, осознавая себя личностью и индивидуальностью.

Воспитатель – важный человек в жизни ребёнка. У нас необычная миссия в жизни: не только обучать, направлять, но и воспитывать.

Наше предназначение – помочь в становлении личности ребёнка, входящего в современный мир, воспитать человека, способного достойно занять своё место в жизни. А новые стандарты образования предъявляют к личности первоклассника высокие требования, к которым наши дошкольники не всегда готовы, я имею в виду не только интеллектуальное развитие, но и психологическую и физиологическую готовность.

Рассматривая с этих позиций процесс воспитания и обучения в дошкольном учреждении, я пришла к выводу, что в первую очередь необходимо создать условия для всестороннего развития не только ребенка, но и его родителей. Ведь, как сказал Василий Александрович Сухомлинский, «Ребёнок – зеркало

семьи; как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца».

Дошкольное учреждение играет важную роль в развитии ребёнка: здесь он получает первые навыки, приобретает умения взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Однако насколько эффективно ребёнок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению.

Гармоничное развитие дошкольника без активного участия его родителей в образовательном процессе вряд ли возможно.

Каждое дошкольное образовательное учреждение не только воспитывает ребёнка, но и консультирует родителей по вопросам воспитания. Педагог дошкольного учреждения – прежде всего партнёр родителей по воспитанию детей. Я считаю, что условиями формирования единого культурно-образовательного пространства детского сада и семьи, является разработка и реализация общей стратегии развития и образования каждого ребёнка, установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Именно такое взаимодействие в интересах развития личности ребёнка ставит задачу выстраивания отношений между детским садом и родителями, которые позволяли бы добиться максимальной пользы для психофизического, нравственно-эстетического и интеллектуального благополучия ребёнка.

Здоровье, душа и интеллект являются тремя составляющими гармоничной личности – это те три кита, которые являются фундаментальным основанием существования человека. Все мы знаем выражение, что «земля стоит на трёх китах». Это выражение я могу смело применить и в дошкольной педагогике: здоровье, как эмоциональное, так и физическое, развитие интеллекта и нравственной сферы в идеале не должны перевешивать друг друга. Но в реальной жизни часто бывает так, что родители большее внимание уделяют развитию какой-то определённой сферы, не придавая значения развитию других.

Одни родители уделяют внимание развитию интеллекта, для других важно, чтобы ребёнок был здоров, а третьи – больше заботятся о нравственно-эстетической стороне личности ребёнка.

К этим выводам я пришла благодаря длительным наблюдениям за родителями, их межличностным общением с детьми, и основываясь на результатах мониторинга и личных бесед. Своей целью как воспитателя считаю научить родителей с равной долей внимания относиться ко всем компонентам, составляющим личность ребёнка.

Исходя из этого, я строю свою работу с родителями, основываясь на условном делении их на три группы – «Три кита» – интеллектуальное развитие, нравственно-эстетическое и здоровьесбережение.

Для первой группы родителей, которые для себя наиболее важным считают интеллектуальное развитие своего ребёнка, на первый план взаимодействия выступает консультационная помощь семье по вопросам укрепления и сохранения здоровья детей, а также затрагивающие нравственно-эстетическую составляющую личности ребёнка. Совместные спортивные праздники детей и взрослых вызывают азарт, соперничество, радость победы, горечь поражений; пережитое совместно с детьми вызывает у родителей тёплые чувства к ребёнку, желание помочь, поддержать, защитить.

Именно чувство общности порождает новые формы общения взрослых и детей: по предложению родителей родилась «Именинная гостиная», в которой день рождения ребёнка приходит отмечать вся семья.

Второй группе родителей, отдающих предпочтение нравственно-эстетическому развитию, требуются семинары, позволяющие родителям научиться практическим умениям и навыкам аппликации, конструирования – родители становятся участниками педагогического процесса, они «введены» внутрь этого процесса.

По маршрутам, предложенным воспитателями, родители с детьми совершают пешие, автобусные экскурсии по городу, для организации мероприятий, направленных на здоровьесбережение, фотографируют полюбившиеся места, рисуют свои впечатления. В детском саду организуются фотовыставки, аукционы детского творчества.

Родителей третьей группы, которые живут принципом «Здоровье – всему голова» и забывают о развитии интеллектуальных и творческих способностей ребёнка, привлекаю к работе в семейном клубе «Родительский дом – начало начал», где общение участников клуба строится на принципе личной заинтересованности.

Работа клуба способствует установлению в детском саду домашней атмосферы, отношений искренних и доброжелательных, что даёт возможность в домашней обстановке интересно проводить досуг со своим ребёнком.

Форма взаимодействия семьи и детского сада наполняется новым содержанием, а именно: создание в детском саду «Музея одной картины», дает возможность выставлять семейные фотографии и любоваться ими.

Зарекомендовала себя положительным образом такая форма общения с семьей, которая действует для всех трёх групп, это «Телефон доверия» «Родительская почта». Для всех членов семьи предоставляется возможность высказать замечания,

предложения, поделиться радостью или сомнением, обратиться за помощью.

Поле деятельности, на котором взаимодействует семья и детский сад, постоянно увеличивается за счёт вовлечения в это поле окружения, где каждый человек хочет быть значительным, социально самоутвержденным, поэтому основной воспитательной задачей считаю реализацию личностно-ориентированного подхода по отношению к семье. Мой педагогический девиз: «Люби, твори, прощай!». Я твёрдо верю в силу воспитания, которая складывается из очень простых компонентов: любви к детям, слова педагога, силы личного примера, справедливости – основы доверия; способности прощать, доброты.

В современных условиях, на мой взгляд, необходимо прийти до каждого родителя, создать каждому условие для развития индивидуальных особенностей его ребёнка, сформировать в каждом потребность к самовыражению. Воспитатель – родитель – единая духовная общность, а жизненный путь их ребёнка – путь радости. Главное в моей работе – воспитание ребёнка как личности.

Воспитатель должен быть профессионалом. Он должен уметь ставить себя рядом с ребёнком в деятельности, а не напротив него. Именно он должен помочь ребёнку понять себя и поверить в свои силы, создавать ситуации успеха.

Я не могу быть равнодушным человеком, так как общаюсь не с предметами, а с настоящим чудом природы – детьми.

Надеюсь, что радуга чувств, осветив душу, согреет сердце каждого родителя, направит его на путь познания себя и своей семьи.

И в заключение хочу вспомнить замечательные слова Антона Семёновича Макаренко «воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги».

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А. А. Ковалёва

**Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. This article is devoted to the theoretical and practical analysis of a category of interaction. Features of interaction of teachers and parents in conditions of preschool educational establishments for children with infringements of speech are considered. The analysis of carried out research reveals some aspects of the above-stated interaction.

Key words: a category of interaction, parents of children with infringements of speech, preschool educational establishment.

Согласно Концепции модернизации российского образования семья должна быть активным субъектом образовательной политики. Достижение стратегических целей модернизации образования возможно только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с различными представителями, в т. ч. с семьёй как социальным институтом.

Возрождение гуманистической традиции, произошедшее в последние десятилетия прошлого века в нашей стране, обуславливает изменения категориального аппарата педагогики как науки и предполагает новые подходы к трактовке понятия «взаимодействие».

На сегодняшний день вопросом взаимодействия педагогов и родителей занимаются многие науки, в т. ч. общая педагогика (А. А. Бодалёв, В. И. Жуков, И. Ф. Исаев, Т. А. Куликова, Л. Г. Лаптев, И. П. Подласый, А. А. Радугин, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) и специальная педагогика (Л. С. Волкова, Ю. А. Блинков, Л. П. Зернова, И. А. Зимина, С. А. Игнатьева, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, Г. Р. Шашкина и др.).

Т. А. Куликова рассматривает взаимодействие как способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. Результатом взаимодействия являются определённые взаимоотношения, которые, являясь внутренней личностной основой взаимодействия, зависят от отношений людей, от положения взаимодействующих [1].

Учёные в области специальной педагогики утверждают, что необходимо всестороннее взаимодействие дошкольного учреждения и семьи с целью укрепления психического и физического здоровья детей, их полноценного развития, коррекции трудностей их поведения. Процесс взаимодействия родителей и педагогов обеспечивает наиболее благоприятные условия для полноценного развития детей.

Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина считают, что основой для успешного взаимодействия специалистов и родителей в целях максимального удовлетворения потребностей ребёнка являются открытость и гуманизм, профессионализм и ответственность во всей системе отношений между ребёнком, семьёй, специалистом [2].

О. А. Степанова определяет взаимодействие как процесс влияния людей на характер деятельности, поведение, отношения друг с другом в процессе достижения общей цели [3].

Таким образом, учёные в области педагогики категорию взаимодействия считают неотъемлемой частью работы с родителями. Большинство авторов подразумевают под взаимодействием вовлечённость родителей в образовательный процесс, ор-

ганизацию совместной деятельности педагогов и родителей, направленной на реализацию поставленных задач.

Нами было проведено исследование по изучению особенностей взаимодействия семей, воспитывающих детей с нарушениями речи, и педагогов дошкольных образовательных учреждений для детей изучаемой категории. Эксперимент проводился на базе ДООУ четырёх районов города Челябинска.

Всего в эксперименте приняло участие 240 родителей, имеющих детей с нарушениями речи, 20 учителей-логопедов и 38 воспитателей логопедических групп.

Анализ проведённого исследования выявил некоторые аспекты взаимодействия участников коррекционно-образовательного процесса:

1. Приоритет семейного или общественного воспитания.
2. Участие родителей в деятельности детского сада.
3. Оценка эффективности используемых в детском саду форм работы с родителями.
4. Повышение педагогической грамотности родителей.

Далее подробно рассмотрим вышеуказанные аспекты.

50,82 % родителей считают, что в большей мере семья должна нести ответственность за воспитание детей, 47,54 % родителей – совместно семья и детский сад, и только 1,64 % родителей высказали мнение о том, что данную ответственность должен нести только детский сад.

81,82 % учителей-логопедов и воспитателей логопедических групп считают, что в большей мере семья должна нести ответственность за воспитание детей.

Половина родителей склонна перекладывать свои обязанности по воспитанию детей на общественное воспитание, что противоречит федеральным законам РФ, а именно ст. 1. «Основные начала семейного законодательства» Семейного кодекса Российской Федерации, которая гласит, что регулирование семейных отношений осуществляется в соответствии с принципами приоритета семейного воспитания детей, заботы об их благосостоянии и развитии.

Анализ ответов родителей по вопросу их участия в деятельности детского сада показал, что 70,49 % опрошенных родителей посещают родительские собрания, 37,70 % – не участвуют самостоятельно, но выполняют отдельные поручения.

В тоже время 63,64 % учителей-логопедов и 82,35 % воспитателей логопедических групп отметили, что большинство родителей принимают участие в родительских собраниях. 45,45 % учителей-логопедов и 41,18 % воспитателей логопедических групп обозначили, что родители выполняют отдельные поручения.

Таким образом, родители объективны в оценке участия в деятельности ДООУ. Но хотелось бы заметить, что в данном случае родители занимают пассивную позицию во взаимодействии с педагогами. Следовательно, согласно уровням родительской мотивации в отношении степени готовности к взаимодействию с учреждением, выделенным Т. Н. Волковской [4], большинство опрошенных родителей относятся к категории родителей с низким уровнем мотивации.

По мнению 60,66 % родителей консультирование является наиболее эффективной формой работы детского сада с родителями, 52,46 % респондентов считают таковой родительские собрания, а 36,07 % – беседы. 19,67 % респондентов посещают занятия в детском саду. 3,28 % считают, что это должны быть тренинги и 1,64 % – семинары-практикумы.

Анализ ответов педагогов показал, что 63,64 % учителей-логопедов и 47,06 % воспитателей логопедических групп считают эффективными такие формы работы с родителями, как консультирование и родительские собрания.

Следовательно, респонденты сходятся во мнении по данному вопросу. Однако следует заметить, что и родители, и педагоги в меньшей степени уделяют внимание практико-ориентированным направлениям взаимодействия и в основном используют традиционные формы. В то же время данная позиция педагогов и родителей затрудняет выстраивание партнёрских отношений в условиях эффективного взаимодействия.

59,02 % родителей отметили, что чаще всего они обращаются к воспитателю по поводу успехов ребёнка на занятиях, а 52,46 % – аппетита, сна, настроения и поведения ребенка в детском саду. 27,87 % респондентов выясняют какое-либо недоразумение (обида ребёнка, беспорядок в его шкафчике, поломка игрушки и др.).

Поводы обращения родителей к учителю-логопеду распределились следующим образом: 67,21 % родителей – по поводу успехов ребенка на занятиях, 19,67 % – получения информации о специфике общего и речевого развития ребенка и обучения способам преодоления речевых нарушений, а 14,75 % родителей спрашивают совета по вопросам воспитания ребёнка с нарушениями речи в семье.

В то же время 72,73 % учителей-логопедов и 70,59 % воспитателей логопедических групп отметили, что чаще всего к ним обращаются родители с вопросами по поводу успехов ребёнка на занятиях.

Анализ ответов родителей по вопросу источников получения педагогических знаний показал, что 50,82 % родителей советуются с педагогами, 29,51 % респондентов читают педагоги-

ческую литературу, а также черпают данные знания из жизненного опыта. 24,59 % родителей отметили, что получают знания посредством радио и телевидения.

Таким образом, чаще всего родители обращаются к воспитателю и учителю-логопеду по поводу успехов ребёнка на занятиях и лишь немногие готовы спросить совета по вопросам воспитания ребёнка с нарушениями речи в семье или поделиться своими успехами в этой области с педагогами.

Однако следует обратить внимание на то, что большинство родителей не считают нужным повышать свою педагогическую грамотность и способствовать коррекции имеющихся у их ребёнка нарушений.

Таким образом, изучив особенности взаимодействия семей, воспитывающих детей с нарушениями речи, и дошкольных образовательных учреждений для детей изучаемой категории, можно сделать следующие выводы:

1. Родители и педагоги дошкольных образовательных учреждений должны выстраивать взаимодействие в рамках существующей в настоящее время в России гуманизации образования и придерживаться нормативно-правовых документов разного уровня.

2. С целью реализации эффективного взаимодействия родители должны быть готовы к полноценному сотрудничеству с педагогами в процессе коррекционной работы, прислушиваться к советам педагогов и применять их в общении с детьми.

3. Педагогам ДООУ в работе с родителями необходимо использовать разнообразные формы взаимодействия, привлекая родителей в качестве равноправных партнёров.

Библиографический список

1. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – (Высшее образование). – 232 с.
2. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селивёрстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
3. Степанова О. А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 112 с.
4. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / под ред. В. И. Селивёрстова, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2009. – 358 с.

МОДЕЛЬ ПАРТНЁРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

О. В. Балалиева

Детский сад № 389, г. Екатеринбург, Россия

Summary. Social-pedagogical partnership is a diverse interaction form of interested in it partners which creates circumstances for cooperation in different forms of educational work. The analysis of the main aspects of studying partnership let us to define the main idea of the term cooperation and to show its elements and principal areas of the model. It allows to show the activity of the tutor.

Key words: partnership, cooperation, model, tutor.

К категории взаимодействия обращаются многие науки – гуманитарные, социальные, естественнонаучные, при этом в каждой обнаруживается свой ракурс исследования. В самом общем виде философы определяют эту категорию как всеобщую форму связи тел или явлений, осуществляющихся в их взаимном изменении. Причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, поскольку каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур.

Социально-гуманитарные науки концентрируются в первую очередь на понимании взаимодействия как отношений между людьми (Г. Б. Андреева, Н. В. Казаринова, Е. В. Коротаева, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.). В подобном контексте эта категория играет важную роль в человеческом общении, партнёрских взаимоотношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия и пр. Иначе говоря, взаимодействие охватывает все сферы нашей жизни.

Наиболее важным для педагогической ситуации представляется взаимодействие, которое образуется в ситуации партнёрства (наставничества) одних (чаще всего взрослых, педагогов) по отношению к другим (детям, ученикам). В этом случае взаимодействие становится педагогическим и ставит перед собой соответствующие цели и задачи воспитания, образования и развития.

В системе «Ребёнок – детский сад» существует взаимодействие двух социальных институтов: дошкольных учреждений и семьи. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребёнка необходимо их взаимодействие.

В партнёрские отношения вовлечена не только семья, но и такие институты общества, как учреждения здравоохранения, образования, культуры, специальные службы поддержки семьи, клубные объединения по интересам, средства массовой инфор-

мации и специальные издания. Актуальность научной рефлексии социального партнёрства обусловлена тем, что оно широко востребовано как вид поддержки и помощи населению [2, с. 31].

Оценивая в целом положительный вклад учёных в разработку теории и практики социально-педагогического партнёрства, необходимо отметить, что данная проблема остаётся пока ещё мало изученной, а по ряду её аспектов – дискуссионной. В научных публикациях недостаточно раскрыт опыт становления и развития социального партнёрства в дошкольном образовании.

Результатом парадигмального обновления дошкольного образования может стать социальное партнёрство между ДООУ, органами власти и другими заинтересованными сторонами.

Остановимся на определении и соотношении ключевого понятия, каким является «социальное партнёрство».

В новой философской энциклопедии говорится, что социальное партнёрство – тип социального взаимодействия, ориентирующий участников на равноправное сотрудничество, поиск согласия и достижение консенсуса, оптимизацию отношений.

Б. М. Генкин считает, что социальное партнёрство – это идеология, формы и методы согласования интересов социальных групп для обеспечения их конструктивного взаимодействия.

Основой понятия «социальное партнёрство» выступает конструктивное взаимодействие заинтересованных сторон. Данная основа прослеживается в определениях социального партнёрства в сфере образования. Так, в исследовании О. Д. Никольской социальное партнёрство в сфере дошкольного образования рассматривается как особый тип взаимодействия образовательных учреждений с участниками образовательного процесса, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленного на согласование и реализацию интересов участников этого процесса [6, с. 15].

Для проникновения в сущность социального партнёрства важно понимать, что партнёры не обязательно друзья и единомышленники, у них могут разниться интересы и возможности, между ними могут быть противоречия. Главное для партнёрства – понимание того, что без другого, без реализации его интереса свой собственный интерес не реализовать. Партнёры всегда взаимообусловлены.

Одним из направлений социально-педагогического партнёрства в ДООУ является: разработка и реализация моделей воспитательного потенциала, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей, повышение эффективности образовательной деятельности учреждения.

Модель (от лат. *modulus* – мера, образец) – образ (в том числе условный или мысленный – изображение, описание, схе-

ма, чертёж, план, карта и т. п.) или прообраз (образец) какого-либо объекта или системы объектов («оригинала» данной модели, используемый при определённых условиях в качестве их «заместителя» или «представителя» [7, с. 98].

Модель – это некий заменитель реального объекта, сохраняющий важные для исследователя признаки.

Научная модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления. В основе моделирования лежит теория подобия, а модель выступает в качестве приближённого аналога данного явления.

В. А. Михеев, говоря о мотивации и эффективности партнёрских отношений в России, выделяет и анализирует две модели социального партнёрства: инициативную и формально-принудительную.

Для нас значимо рассмотрение инициативной модели социального партнёрства. Инициативная, гуманистическая модель ориентирована на согласование интересов, ценностных ориентиров, потребностей субъектов партнёрства. Основу её составляют объективность, справедливость, искренность отношений, обязательность выполнения принятых договоров, соглашений [5, с. 88].

Модель партнёрского взаимодействия отражает основные направления:

В учреждении в целом:

- *традиционные для детского сада структура и содержание образовательной и воспитательной деятельности детей;

- *дополнительные образовательные услуги, соответствующие социальному (общественному) заказу на развитие и образование подрастающего поколения;

В работе с семьей и общественностью:

- *опытно-экспериментальная деятельность по изучению и организации взаимодействия и взаимовлияния ДООУ и семьи на уровне социально-педагогического партнёрства;

- *организационное и научно-методическое обеспечение социально-педагогического партнёрства семьи и ДООУ;

- *образовательные учреждения: постепенное приобретение имиджа компетентного социального партнёра по различным направлениям их образовательной деятельности и реализации совместной образовательной программы;

В организации психолого-педагогического просвещения родителей:

- *изучение образовательных потребностей представителей различных социальных групп в такого рода подготовке;

- *использование инновационных, традиционных фронтальных и индивидуальных форм в данном вопросе;

- *организационное и научно-методическое обеспечение;

*уровни – ознакомительный, репродуктивный, продуктивный, творческий [1, с. 45].

В системе повышении квалификации педагогов:

*организация тьюторинга.

Задача моделирования состоит в том, чтобы спроектировать систему управления образовательным учреждением, которая бы не только соответствовала потребностям сегодняшнего дня, но и опережала эти потребности.

Приступая к анализу модели социального партнёрства, в фундамент подхода было заложено понятие «социальное взаимодействие». Социальное взаимодействие – любое поведение индивида, группы индивидов, общества в целом. Понятие «социальное взаимодействие» выражает характер и содержание отношений между людьми и социальными группами как постоянными носителями качественно различных видов деятельности, то есть отношений, различающихся по социальным позициям (статусам) и ролям (функциям).

Социальное взаимодействие включает следующие аспекты: передачу информации, её получение, реакцию на неё, передачу переработанной информации, её получение и реакцию на неё другого участника взаимодействия [4, с. 9–10].

Далее следует оговориться, что педагогическое взаимодействие мы рассматриваем в контексте педагогической деятельности как её внутреннее содержание.

Авторы В. Хохлов и А. Штефан в качестве механизмов взаимодействия рассматривают искусство юмора и радости. Становясь характеристикой деятельности педагога, эти элементы преобразуют образовательный процесс в свободное и открытое личностно-центрированное взаимодействие.

Таким образом, в структуре педагогического взаимодействия можно выделить следующие компоненты:

1. Когнитивный, который характеризуется знанием личностных особенностей друг друга, лучших сторон ребёнка, его интересов и увлечений, понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед ребёнком и детьми.

2. Эмоциональный компонент, который включает в себя стремление лучше узнать друг друга, обоюдный интерес друг к другу, понимание, принятие трудностей и забот друг друга, проявление такта, внимания к мнению и предложениям друг друга, эмоциональная готовность к совместной деятельности, уважение позиций друг друга, сопереживание, сочувствие, восприятие другого как пример для подражания, в целом стремление к официальному и неофициальному общению друг с другом.

3. Поведенческий, который выражается в осуществлении постоянных контактов в срабатываемости координации дейст-

вий на основе взаимного содействия, включает в себя подстраховку, поддержку друг друга, изменения способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга, определяет творческий характер отношений (Н. Н. Обозов, М. И. Рожков, Л. В. Байбородова) [3, с. 85].

В наших целях особенно хотелось бы обратить внимание на последний из перечисленных компонентов педагогического взаимодействия – поведенческий и отметить, что в условиях тьюторинга данный компонент открывает широкие перспективы для совершенствования системы повышения квалификации, для углубления профессионализма педагога.

Педагогическое взаимодействие с позиции тьюторинга включает в себя правильное соотношение как педагогического влияния, так и его активного восприятия, собственную активность обучающегося педагога, проявляющиеся в ответных влияниях на самого себя и тьютора.

Содержание и характер деятельности тьютора определяет личность, индивидуальность педагога, с которым он работает. Тьютор создаёт условия для непрерывного роста педагога как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к её осуществлению. Предназначение тьютора может быть представлено следующим образом: актуализация и развитие (дотраивание) поддерживающей образовательной (учебно-социально-профессиональной) среды, позволяющей педагогам в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности, благодаря осуществлению синтеза педагогических, информационных и организационных технологий [8, с. 145].

Анализ основных подходов к изучению партнёрского взаимодействия отмечает его гармонизирующую функцию, позволяет перейти на новый уровень развития отношений, организовать разумное функционирование ДОО с повышением эффективности и качества образовательной деятельности и воспитательного потенциала дошкольников, а так же способствует построению многопозиционной образовательной коммуникации для конкретного участника курсовой подготовки.

Библиографический список

1. Вершинин В. Структурно-функциональная модель партнерского взаимодействия // Управление школой. – 2010. – № 4. – С. 45–47.
2. Данилина Т. А. Социально-педагогическое партнёрство в дошкольном образовании // Образовательная политика. – 2007. – № 8. – С. 27–31.
3. Деркунская В. А. Педагогическое взаимодействие как основа воспитания дошкольника как субъекта детской деятельности и поведения // Школа педагогических взаимодействий: вчера, сегодня, завтра: сборник материалов Всероссийской конференции с элементами научной

- школы для молодых учителей / под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. – С.81–86.
4. Зинченко Г. П., Рогов И. И. Социальное партнёрство: учебник. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К*», Академцентр, 2009. – 224 с.
 5. Кожурова О. Социальное партнерство школы и семьи в сфере воспитания // Социальная педагогика. – 2009. – №4. – С. 88–90.
 6. Никольская О. Д. Социально-педагогическое партнерство как фактор повышения качества дошкольного образования: теоретическое обоснование // Вестник ОГУ. – 2006. – № 10.
 7. Папуловская Н. В. Модель преподавания учебной дисциплины: дидактический аспект // Образование и наука: Изв. Урал.отд-ния РАО. – 2009. – № 11 (68). – С. 96–102.
 8. Шумакова К. С. Тьюторинг как основа педагогического взаимодействия в системе повышения квалификации педагогов // Школа педагогических взаимодействий: вчера, сегодня, завтра: сборник материалов Всероссийской конференции с элементами научной школы для молодых учителей / под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 143–145.

IV. ТРАДИЦИОННОЕ И ИННОВАЦИОННОЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

А. В. Лоскутова

**Магнитогорский государственный университет,
г. Магнитогорск, Россия**

Summary. The integrity of the space, the border between its poles can hold only a certain group of adults. The team, which will cope with this task mediation between creativity and self-awareness. The essence of design educational space as a whole and the organic system is that the polarization and the border should be constructive basis not only of the whole, of the entire space, but also its main components.

Key words: designing educational space, the integrity of the space, the space, shape space, forms of educational space.

Целостность пространства, границу между его полюсами может удерживать лишь определенный коллектив взрослых. Тот коллектив, который справится с задачей посредничества между творчеством и самосознанием. Суть проектирования образовательного пространства как целостной и органичной системы в том, что поляризация и пограничность должны быть конструктивным основанием не только целого, всего пространства, но и его основных составляющих [2, с. 270].

Конструктивным принципом построения, как всего образовательного пространства, так и его составляющих, является поляризация и пограничность. Полюсами образовательного пространства являются возрастное и невозрастное пространства. Возрастное пространство должно быть организовано как «школа взросления». В «школе взросления» ступени обучения должны быть представлены как прогресс субъектности – самостоятельности и ответственности учебной работы.

Изменение субъектности должно быть достигнуто за счёт изменения формы организации учебной работы (от классно-урочной, через лабораторно-семинарскую к лекционно-лабораторной).

Различие форм организации работы должно быть наглядно и предметно фиксировано в различиях, во-первых, между архитектурно-эстетическими характеристиками заданий и, во-вторых, в различиях состава и функции помещений для работы. Для младшей школы основным помещением является класс, для средней – лаборатория и комната для семинаров с круглым столом, для старших классов – лекционная аудитория и библиотека, специально обустроенная для индивидуальных занятий.

Условием нормального функционирования возрастного пространства является формирование полноценной учебной формы деятельности; она осуществляется как детско-взрослое рефлексивное действие, в котором объективируются и преодолеваются границы схем рассмотрения мира. Переход от одной возрастной ступени к другой – возрастной кризис – облегчается за счёт форм деятельности, общих для разных возрастов и характерных для невозрастного пространства [1, с. 184].

Невозрастное пространство не содержит никаких социально и предметно выраженных возрастных различий и регламентации. В нём совместная деятельность взрослых и детей должна выступить со стороны причастности и продуктивности.

Схема строения возрастной ступени в возрастном пространстве дублирует схему всего образовательного пространства. Она также должна быть построена на основаниях событийности и посредничества, что должно быть достигнуто за счёт поляризации форм занятий с детьми. Разные формы занятий и общения должны быть выражены в разном предметно-эстетическом облике помещений для них.

Библиографический список

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие. – М: Изд-во «Центр», 1986. – 382 с.
2. Практическая психология образования: учеб. пособие. – 4-е издание / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб: Изд-во «Питер», 2009. – 592 с.: ил.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТАФОРЫ В ДИАГНОСТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНЫХ СТРАХОВ)

Т. А. Липская
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия

Summary. In the article are considered scientific aspects of metaphor and the interpretation of metaphor in psychology is picked out. The features of metaphor in the diagnostic of the school fears of children of junior school age are explored. Making empirical research permits to say that metaphor in the form of tales is effectively used in the practice of diagnostic work with emotional sphere of children of junior school age. With its help one can explore the matter and the age peculiarity of school fears of children of junior school age.

Key words: metaphor, characteristic of metaphor, diagnostic possibilities of metaphor, emotional sphere, school fear.

Разработанные, применяющиеся учёными на протяжении длительного времени, стандартизованные естественнонаучные методы, ориентированные на измерение, рассчитаны на изучение повторяющихся явлений, когда есть возможность сопоставлять с эталонами, пользоваться единицами измерений. Неповторимость, уникальность индивидуального явления лишает смысла задачу сопоставления, а потому непосредственное измерение человеческой индивидуальности представляется невыполнимой задачей. Сторонники качественной методологии сегодня не просто предлагают и разрабатывают новые методы, процедуры сбора и анализа данных, подходы и теоретические взгляды, они бросают вызов устоявшимся стандартам гуманитарного подхода и призывают к рефлексивному осмыслению человеком культуры и самого себя. Обращение к человеку со стороны культуры, философии, искусства, языка, психологии становится возможным через исследование метафоры как особой формы человеческого бытия: языкового, культурного, психологического. Применение метафоры позволит исследователю выявить индивидуальность, неповторимость внутреннего мира личности. Метод метафоризации может быть использован для решения разного рода психологических проблем, в том числе и для диагностики эмоциональной сферы, в частности для решения проблемы школьных страхов.

Т. А. Флоренская выделяет ряд трудностей, которые возникают у практических психологов при работе с эмоциональной сферой. Психолог стремится проникнуть в глубины субъективного мира личности, недоступного объективным методам. «Понимание индивидуальности человека не решается набором разнообразных исследовательских процедур и батарей тестов, поскольку главной является задача интерпретации многочисленных показателей, сведения их воедино» [5]. Т. А. Флоренская считает, что познать глубины человеческой души возможно лишь через диалог. Только в диалоге между психологом и клиентом устанавливается особая связь, и психологу могут открыться грани души человека. В своей работе «Эстетика словесного творчества» М. М. Бахтин писал: «Овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. К нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самораскрыться – лишь путём общения с ним, диалогически» [2]. М. М. Бахтин подчёркивает, что человек, в отличие от другого существа, проявляет себя в высказывании. Его нельзя изучать как вещь, как явление природы; невозможно найти к нему иной подход, как только через создаваемый им знаковый текст.

Используя стандартизированные методы в диагностической работе с эмоциональной сферой, психолог должен понимать, что отвечающий на вопросы человек может дать заведомо искажённую информацию о себе, что отразится на показателе шкалы лжи и сделает сам процесс диагностики крайне затруднительным. При этом значительный пласт бессознательных переживаний личности останется недоступным для стандартизированных методик. Посредством стандартизированных средств диагностируется когнитивный компонент эмоциональной сферы, т. е. совокупность представлений о структуре эмоциональных явлений, причинах и последствиях эмоциональных переживаний, эмоциональном взаимодействии людей, а также результаты осознания и интерпретации собственных эмоциональных переживаний и их выражения. Кроме того, стандартизированные методы ограничивают клиентов в выборе обсуждаемых проблем, так как предлагают уже готовый и общий для всех перечень вопросов или заданий, на которые предлагается дать ответ. Причём не акцентируется внимание на том, актуальна для человека обсуждаемая проблема или есть что-то более для него значимое. Существенная особенность этих методов и в том, что они адресуются к осознанной информации клиента.

Метод метафоризации же направлен на целостное изучение личности, основанное на психологической интерпретации результатов проекции. В этом случае эмоциональный компонент личностной структуры может быть диагностирован как личностно-эмоциональная особенность человека, а также как совокупность индивидуальных характеристик эмоционального реагирования. Но в чём же особенность метафоры, и почему становится возможным такое активное использование метафор в диагностической работе с эмоциональной сферой?

Особенность метафоры состоит в том, что для неё вообще невозможно подобрать одну единственную структуру. Метафорой может быть слово, выражение, текст, символ. Однако не внешним строением, а взаимодействием внутреннего и внешнего (содержания и формы) определяется сущность метафоры. В психологическом контексте метафора понимается как «выведение, расширение, перенос одной реальности дискурса (понятия) или содержания на другое, более яркое, вспоминающееся» [Цит по 3]. Это нечто большее, чем яркий и полезный образ, приводящий к новому пониманию или видению. Метафора требует способности отражения определённой позиции в понимании вопроса и транслирования этого понимания за рамки привычного контекста в систему других образов при сохранении основного значения. Специфические особенности метафоры обеспечивают результативность диагностической работы. Так, метод

метафоризации позволяет изучить неосознаваемые или не вполне осознанные явления. Метафора позволяет опосредованно, моделируя некоторые жизненные ситуации и отношения, исследовать значащие переживания, личностные смыслы и другие образования, выступающие прямо или в форме различных личностных установок.

По нашему мнению, метафора обладает следующими отличительными признаками, которые объясняют её эффективность в диагностической работе с проблемой школьных страхов: 1) неопределённость стимульного материала или инструкции, благодаря чему человек обладает свободой в выборе ответа или тактики поведения, и которая способствует тому, что поведение более чем когда-либо детерминировано не нормативами, а собственной системой мотивов, ценностей человека; 2) деятельность испытуемого протекает в атмосфере доброжелательности и при полном отсутствии оценочного отношения со стороны исследователя, что способствует максимальной проекции личности, не ограничиваемой социальными нормами и оценками; 3) метафора позволяет изучить не ту или иную психическую функцию, а своего рода модус личности в её взаимоотношениях с социальным окружением. Метафора фокусируется на общей картине личности как таковой, а не на измерении отдельных её свойств; 4) меньшая подверженность фальсификации со стороны испытуемого, т. к. цель применения метафоры замаскирована. Даже если испытуемому знакома общая схема работы с метафорой, вряд ли он сможет определить, что будет диагностически значимо, а также угадать способ распознавания и интерпретации показателей.

Одна из отличительных черт метафоры как диагностического инструмента состоит в том, что у клиентов меньше возможности исказить или утаивать информацию, так как она извлекается из бессознательного и выражается не открытым текстом. При этом психолог не навязывает проблему для обсуждения, люди выбирают её сами, тем самым указывая на то, что для них наиболее значимо в данное время. Метафора позволяет исследовать те особенности личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу. Она отражает, как на экране, наиболее существенные аспекты личности в их взаимосвязи и целостности функционирования.

Для нашего эмпирического исследования возможностей применения метафоры в диагностике школьных страхов нами была выбрана форма сказок. Дело не только в том, что она наиболее соответствует возрастным особенностям младших школьников, но и в том, что сказка является одним из самых сильных диагностических и психотерапевтических средств – прежде все-

го за счёт своей метафоричности. Эмпирическое исследование мы проводили с учащимися начальных классов школ г. Оренбурга. В ходе исследования им предлагалось закончить сказку. Каждому школьнику предлагалось 11 авторских сказочных зачинов. Данные, полученные в результате исследования, обрабатывались посредством контент-аналитической процедуры.

Анализируя результаты, можно сказать, что сказки, сочинённые учащимися, действительно отражают страхи, переживаемые младшими школьниками. Неопределённость стимульного материала и отсутствие чёткой инструкции способствовали проявлению школьником свободы в выборе сюжета сказки, поэтому при написании сказки младший школьник опирался только на свои личные переживания. Отсутствие оценочного отношения со стороны психолога, а также отсутствие во время проведения исследования педагога позволили избавиться от рамок и дать ребёнку волю фантазии. Всё это позволило изучить содержание страхов младших школьников, а также возрастные особенности школьных страхов младших школьников. Так, наиболее встречающиеся страхи первоклассников: страх получения низкой отметки («Мне приснился страшный сон: Я попала в страну двоек», «и однажды он получил двойку», «боюсь получить за четверть оценку 3 или 2» (18,4 % от общего количества страхов), фрустрация потребности в достижении успеха (12 % от общего количества) («спросили, а она сказала: «Не знаю»», «учиться будет очень трудно», «она забыла все ответы на вопросы») являются скорее пропедевтическими (установочными, внушенными), т. е. относятся к зоне ближайшего развития ведущей деятельности. Также у первоклассников проявляются страхи, связанные с пространственными характеристиками (18,3 % от общего количества), особенно страх школьного пространства («ему там было не совсем хорошо», «Ваня входил в кабинет врача и дрожал», «боюсь лестницы, она крутая»). Вероятно, это связано с тем, что первоклассники адаптируются в новом пространственно-временном континууме. Страхи, связанные с временными отношениями («опоздаю в школу», «так заигрались, что не успели на урок», «переживал, что не успеет выполнить задание») у первоклассников более выражены, чем у учащихся других классов (15,3 % от общего числа). Большая, по сравнению с другими учащимися, доля биологического в состоянии страха может быть объяснена тем, что в первом классе у младших школьников сохраняется тенденция, свойственная дошкольникам – превалирование биологических страхов над социальными.

У учащихся вторых классов наиболее проявляющиеся страхи затрагивают две категории: страхи ситуаций учебного

взаимодействия (50,5 % от общего числа страхов) и страхи референтных лиц (31,5 %). Среди этих категорий страхов преобладают страх получения низкой отметки («учитель поставил два, она расплакалась и пошла к колдунье», «получала одни двойки – хорошо, что это был сон», «боюсь получать двойки, это очень страшно»), страх взаимодействия со сверстниками («а что если меня не примут», «он думал, что ребята его побьют и сказал: «Я вас боюсь»», «а вдруг они дружить со мной не будут»), фрустрация потребности в достижении успеха («пришла в школу и всё наперекосяк пошло», «провалила экзамен», «всё равно не решу задачу», «что думать, всё равно будет неправильно»). В целом для второклассников наиболее выраженным является интегрированный страх в отношениях с учителем, страх наказания со стороны учителя («наш учитель – пантера», «учитель подошёл, и он задрожал»).

У учащихся 3 и 4 классов наиболее выражены страхи ситуаций учебного взаимодействия (74,8 % и 73,5 % соответственно от общего количества страхов). Вероятно, этот факт говорит о происходящей в младшем школьном возрасте переориентации со страхов биологических на страхи социальные. Возможно, на наш взгляд, именно в этом возрасте увеличивается значимость учебной неуспешности, младший школьник начинает воспринимать себя в определённой позиции – роли ученика и оценку своей личности строит в соответствии с успешностью своей деятельности. Особенно у младших школьников, принимавших участие в нашем исследовании, преобладают страх взаимодействия со сверстниками («я горюю от одиночества», «со мной никто не будет дружить», «думал, что ребята с ним не подружатся») и страх получения низкой отметки («Он получил два по диктанту и весь дрожал», «наверное, он боится получить двойку», «это был страшный сон – сон про чёрную двойку», «ей приснилось, что она получит плохую отметку, и поэтому она уже очень боялась звонка на урок»). Преобладание страха взаимодействия со сверстниками у учащихся можно объяснить тем, что к концу младшего школьного возраста возрастает роль сверстников. Постепенно, по мере освоения младшим школьником школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Её основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые преобладают над всеми другими. О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9–10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незна-

комых детей своего возраста. Преобладание страха получения низкой отметки возможно связано с тем, что в младшем школьном возрасте отметка – не просто оценка конкретного результата деятельности. Она субъективно воспринимается младшим школьником как оценка всей его личности. Плохая отметка несёт угрозу не физическому самосохранению, а статусному, ролевому – грозя возможным понижением социального статуса. В таком случае негативное оценивание со стороны референтных лиц скорее воспринимается как начало социального падения, как социальная смерть.

Вторая группа страхов может быть совокупно названа как общеучебные. К данной группе относятся страхи референтных лиц (10,8 % у третьеклассников, 12,5 % от общего числа страхов у четвероклассников) («Была учительница черепаха. Она была строгая, и все дрожали, увидев её», «Учителем класса был барсук, он был строг», «этот директор был злым колдуном», «он боится усатую директрису», «ученик боялся, что его поругают родители») и страхи, связанные с пространственными характеристиками (10,8 % – у учащихся 3 классов, 11,2 % – у учащихся 4 классов), например: «она повела его в кабинет к директору. Когда они пришли в кабинет мальчик сказал: «Как страшно»; «больше всего ёжик боялся тёмного коридора»; «мне здесь страшно, не хочу я здесь учиться»; что отражает формирование ведущей деятельности младшего школьника. Вероятно, это говорит о сложившемся к 4 классу чувстве долга, об осознании личной ответственности за происходящее. Наименее выраженные страхи – временные страхи: страх нехватки времени на выполнение домашнего задания и страх нехватки времени в школе. Вероятнее всего, это связано с адаптацией учащихся к школе, выработкой и соблюдением младшим школьником режима. Таким образом, биологическая составляющая в переживании состояния страха имеет тенденцию к ослаблению, а социальная – к усилению. По мере взросления в начальной школе у детей происходит постепенное усиление влияния референтности, что отражается в особенностях школьных страхов. Выявленные с помощью сказочных зачинов группы школьных страхов имеют некоторую специфику в каждом году обучения (рисунок 1). Сравнительный анализ выраженности школьных страхов показывает, что имеются существенные отличия в переживании младшими школьниками различных видов школьных страхов.

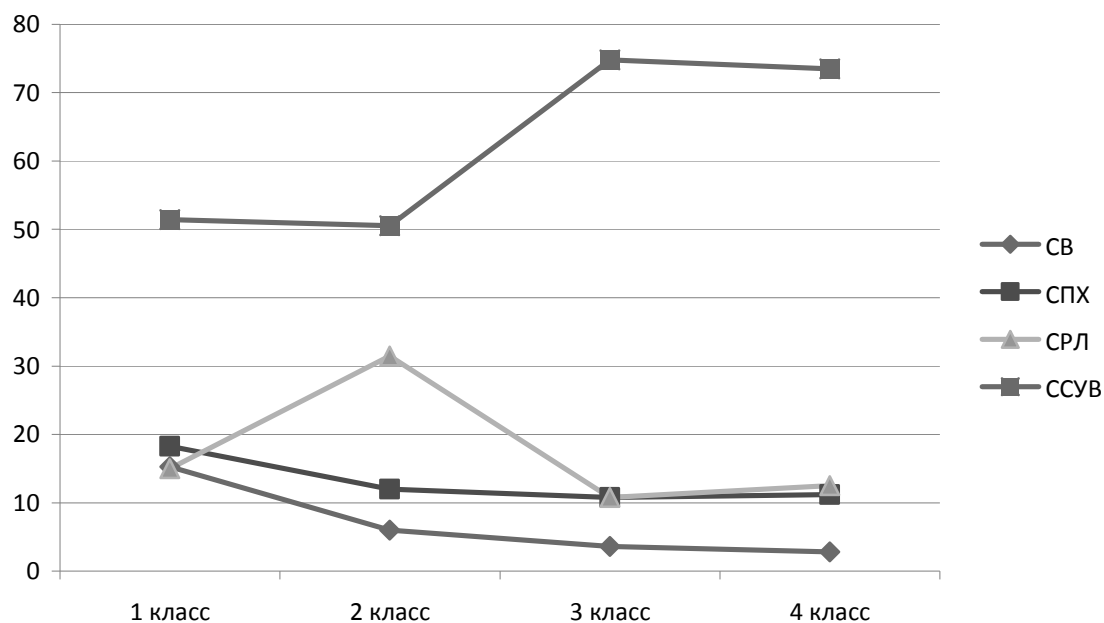


Рис. 1. Возрастные особенности школьных страхов младших школьников

СВ – страхи, связанные с временными отношениями,
 СПХ – страхи, связанные с пространственными характеристиками,

СРЛ – страхи референтных лиц,

ССУВ – страхи ситуаций учебного взаимодействия.

Проведённый нами сравнительный анализ выраженности школьных страхов показывает, что имеются существенные отличия в переживании учащимися 1–4 классов различных видов школьных страхов. Так, у первоклассников наиболее выраженными являются временные страхи и страхи, связанные с пространственными характеристиками. Для второклассников характерно переживание страхов референтных лиц (особенно страха в отношениях с учителем). Учащиеся 3 и 4 классов чаще, чем первоклассники и второклассники испытывают страхи ситуаций учебного взаимодействия. Причём у третьеклассников наиболее выраженным является страх не соответствовать ожиданиям окружающих, а у четвероклассников – страх взаимодействия со сверстниками.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Прежде всего, следует отметить, что метафора имеет широкие возможности, т. к. это качественный метод, способствующий раскрытию субъективного мира личности. Метафора, обладая некоторыми особенностями, служит эффективным средством диагностики школьных страхов младших школьников.

Библиографический список

1. Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в психологии и философии // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 73–85.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
3. Вачков И. В. Метафора как инструмент практического психолога // Вестник практической психологии образования. – 2004. – №1. – С. 64–67.
4. Миллс Д., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 144 с.
5. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. – М.: ИП АН СССР, 1991. – 244 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Т. В. Филиппова, С. В. Сидоров
Шадринский государственный педагогический
институт, г. Шадринск, Россия

Summary. The article clarified the place of interactive learning technologies in educational process, revealed the possibility of using interactive technologies in teaching the visual arts.

Key words: interaction in the learning process, interactive learning, interactive learning technologies, visual art.

Коренные изменения в нашем обществе создали реальные предпосылки для обновления всей системы образования, что находит своё отражение в разработке и введении элементов нового содержания, новых образовательных технологий, в обращении к мировому педагогическому опыту. При обновлении содержания образования и освоении новых форм организации учебно-воспитательного процесса качественно меняется и роль учителя как участника иной педагогической реальности: не транслятор знаний, а организатор, руководитель и соучастник учебного процесса, построенного как диалог учащегося с познаваемой действительностью [1; 4]. Школа ставит основной своей задачей создание условий для формирования личности ученика, способной к дальнейшему саморазвитию, самообразованию, взаимодействию и сотрудничеству, личности творческой и активной. Именно эти способности называются ключевыми в современном обществе, причём не только российском.

Многие методические инновации сегодня связаны с применением интерактивных методов обучения. Интерактивность (от англ. interact – взаимодействовать) означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно,

интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение [5]. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь как взаимодействие «учитель – ученик» или «учитель – группа учащихся (аудитория)». При интерактивном обучении в дополнение к этому диалог строится как взаимодействие «ученик – ученик» (работа в парах), «ученик – группа учащихся» (работа в группах), «ученик – аудитория» или «группа учащихся – аудитория» (презентация работы в группах), «ученик – компьютер», «ученик – художественное произведение» и т. д. [3].

Интерактивные технологии по В. В. Гузееву – это вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой [2]. Можно выделить три основных вида (режима) информационного обмена, которые формируют определённые модели педагогического взаимодействия в учебном процессе: экстрактивный, интраактивный и интерактивный.

В экстрактивном режиме ученик выступает в пассивной роли объекта педагогического воздействия, информационные потоки направлены от учителя-субъекта к объекту обучения (ученику). Такой режим является основой пассивной (субъект-объектной) модели взаимодействия, он, не вызывает субъектной активности ребёнка.

В интраактивном режиме информационные потоки идут на ученика или группу, вызывают у них активную деятельность, замкнутую внутри них. Ученики выступают здесь как субъекты учения себя, учащие себя. Интраактивный режим формирует активную модель взаимодействия, он характерен для технологий самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития.

В интерактивном режиме информационные потоки вызывают активную деятельность ученика и порождают обратный информационный поток, от ученика к учителю. Информационные потоки, таким образом, или чередуются по направлению, или имеют двухсторонний (встречный) характер. Этот режим формирует интерактивную модель взаимодействия, именно он характерен для интерактивных технологий. В интерактивной модели реализуется идея организации комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой.

К интерактивным технологиям обучения в современных вузовских пособиях по педагогике относят технологии учебной дискуссии, мозгового штурма, проектной деятельности, дидактической игры и др.

Ключевой задачей учителя в интерактивной технологии является фасилитация (поддержка, облегчение) – направление и помощь процессу обмена информацией: выявление многообразия точек зрения; соединение теории и практики; обращение к

личному опыту учащихся, поддержка их активности, поощрение творчества; взаимное обогащение опыта участников диалога; облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания. Если в традиционном обучении учитель играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, то в интерактивном – роль помощника в работе, активизирующего взаимонаправленные потоки информации. При этом ученики становятся полноправными участниками информационного обмена, их опыт не менее важен, чем опыт ведущего, который не столько даёт готовые знания, сколько побуждает к самостоятельному поиску.

Учитель выступает в интерактивных технологиях в нескольких основных ролях. В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды. В роли информатора-эксперта учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т. д. В роли организатора-фасилитатора он налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т. д.). В роли консультанта учитель обращается к профессиональному опыту участников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т. д. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность.

Внедрение интерактивных технологий является одним из факторов интенсификации процесса обучения, поскольку интерактивное обучение позволяет успешно достигать цели активизации учебно-познавательной деятельности, обеспечение осмысления и глубокого понимания учебного материала, индивидуализация педагогического взаимодействия, обеспечения постоянной двусторонней связи в учебном процессе [1].

Такое обучение соответствует современным требованиям к учебному процессу. Тем не менее в массовой школьной практике интерактивные технологии сравнительно редко применяются в обучении изобразительному искусству (ИЗО). К сожалению, нередко обучение сводится к усвоению теоретических знаний и выполнению практических заданий, хотя уроки ИЗО подразумевают творческую деятельность учащихся, эстетическое воспитание, а не только освоение различных техник живописи и рисунка. Таким образом, применение интерактивных технологий в обучении ИЗО является нерешённой проблемой современного образования, ре-

шение которой в практике общеобразовательной школы открывает для учителя ИЗО и его учеников новые перспективы.

При планировании интерактивных уроков по курсу изобразительного искусства в средней школе необходимо учитывать, что в отличие от остальных предметов содержание образования по данному предмету имеет сравнительно небольшую теоретическую составляющую, что вынуждает отказаться от некоторых форм интенсификации, но представляет благоприятные условия для применения творческих заданий.

Внедрение интерактивных технологий требует от учителя ИЗО изменить свою роль, о чём уже говорилось ранее. Так, на традиционном уроке ИЗО акцент в выполнении рисунка делается на реалистичность, хотя дети зачастую добавляют отдельные нереальные элементы, которые могут быть символически значимыми для ученика. При обсуждении с учащимся его работы, учитель становится слушателем, а не только транслятором знаний. В этом случае диалог «учитель-ученик» должен включать в себя обсуждение с учеником композиционного построения работы, общение с ним как с художником, ведь отступления от композиционных правил могут быть умышленными, выражающими художественный замысел. Благодаря этому ученик осознаёт свою значимость и творческую состоятельность.

В интеракции «учитель – группа учащихся (аудитория)» организуется беседа с учащимися, в ходе которой каждый ученик озвучивает свои предложения по выполнению практической части урока. По сути, дети защищают свой вариант выполнения картины перед учителем, который так же участвует в обсуждении, но в процессе создания не участвует. Диалог носит доброжелательный характер, дети учатся аргументировано и обоснованно предлагать идеи и воспринимать конструктивную критику, становясь наряду с учителем творцами учебного процесса. Таким образом, ученики становятся более заинтересованными в процессе учения и учатся работать в команде.

При работе в парах «ученик – ученик» возможно совместное рисование одной работы, где дети учатся распределять роли, становятся соавторами, учитывают пожелания друг друга, составляют различные варианты, выбирают лучший (например, в компоновке и включении в рисунок отдельных деталей), а в конце урока защищают свой рисунок перед классом.

Модель интеракции «ученик – аудитория» может использоваться при изучении теоретического материала. В начале новой темы одному из учеников дается задание подготовить теоретический материал, например, историю возникновения какой-либо техники, а также ряд вопросов, отвечая на которые, класс должен будет проанализировать сообщённый им матери-

ал, а ученик, знающий ответы на свои вопросы, может корректировать линию рассуждения одноклассников, давать подсказки. Дальнейшее развитие диалога «ученик – аудитория» может происходить как создание классом идей по использованию данной техники рисования.

Модель интеракции «ученик – компьютер» открывает возможности использования графических редакторов с использованием интерактивных панелей для рисования (при наличии всего необходимого в материальной базе школы). Современные компьютерные программы интерактивны, предполагая взаимодействия с пользователем, предоставляя ему возможность выбирать способы организации информационных потоков, дозировать поступающую информацию, помогая в её обработке. Дети легко усваивают пользовательские навыки работы с персональным компьютером, зачастую воспринимая его как увлекательную игрушку, и будут заинтересованы открывающимися перед ними изобразительными возможностями. Это не означает, что все уроки ИЗО надо проводить в компьютерном классе (мы считаем, что достаточно одного-двух в течение четверти), или что компьютерные программы сегодня способны полностью заменить в учебном процессе традиционные способы изображения действительности. Однако вряд ли кто будет отрицать, что владение технологиями электронных изображений сегодня востребовано ничуть не меньше, чем владение традиционными техниками ИЗО.

Наконец, в обучении ИЗО важную роль играет интеракция «ученик – произведение искусства». Способность вызывать живой отклик в сознании человека – наиболее важная особенность искусства. Однако далеко не всегда ребёнок готов сам вступить такой в диалог. В инициировании этого диалога очень важна роль учителя-фасилитатора, не просто разъясняющего идейное содержание картины, её композиционные особенности, цветовое решение и т. д., но помогающего ученикам проникнуть в замысел художника, сопереживая, домысливая и интерпретируя содержание изображения, становясь соучастником творческого процесса.

Итак, главная особенность интерактивных технологий заключается в том, что они основаны на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением. А применение интерактивных технологий позволяет вести постоянный диалог ученика с учебной средой. Особые возможности интеракции в обучении изобразительному искусству заключаются в организации общения с прекрасным, сотворчества, в рефлексии художественно-эстетической деятельности.

Библиографический список

1. Бордовская Н. В., Бродская Н. В., Дандарова И. М. и др. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КноРус, 2011. – 432 с.
2. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментариум. – М.: Сентябрь, 2006. – 192 с.
3. Емелина М. В. Интерактивное обучение в системе методической работы школы. – Режим доступа: / <http://festival.1september.ru/articles/313034/> (дата обращения 05.05.2011).
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25–27.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НЕОБЫЧНЫЕ ДЕТИ В ОБЫЧНОЙ ШКОЛЕ

Н. Н. Иванова, Н. Ю. Сидорова
Педагогический институт Северо-Восточного
федерального университета имени М. К. Амосова,
г. Якутск, Россия

Summary. In the article pressing questions inclusive education in the conditions of comprehensive school in interaction with teachers and experts are considered.

Key words: questions inclusive education, tutors, pupils, physical inability, socialization.

Будущих олигофренопедагогов и логопедов интересует вопрос, останутся ли специальные школы или же педагоги-дефектологи понадобится в общеобразовательных школах? Данный вопрос возник по следующим причинам: во-первых, в 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В ст. 24 Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства – участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека. Во-вторых, именно в массовых школах происходит первая серьезная социализация, не говоря уже о том, что полученный в общеобразовательном учреждении аттестат откроет человеку с инвалидностью перспективу равноправного вхождения в общество.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включённое образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая

исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [2]. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Именно в общеобразовательной школе ребёнок с инвалидностью может получить не только учебную информацию, но и ощутить всю полноту и сложность жизни в обществе, т. е. социализироваться. В этом и заключается идея инклюзивного образования [1].

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в РФ на рубеже 1980–1990 гг. В Москве, в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации открылась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321).

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ [3].

В Республике Саха (Якутия) г. Якутске идея инклюзивного образования активнее начала реализовываться в дошкольных образовательных учреждениях, чем в массовых школах. Для поступления в общеобразовательную школу детей с инвалидностью, необходимо сформировать материальную среду, в которой люди с проблемами здоровья могли чувствовать себя комфортно.

Значима роль тьютеров для педагогического сопровождения. Главная задача тьютора – оказывать ребёнку физическую поддержку, помогать ему перемещаться и налаживать эмоциональный контакт с другими детьми. Педагогическое сопровож-

дение включает в себя работу логопеда, психолога и дефектолога [4]. Для этой работы, на наш взгляд, целесообразно привлечь студентов дефектологических специальностей педагогического института. Обучение детей с ограниченными возможностями в массовой школе позволит здоровым детям развить толерантное отношение к людям с инвалидностью. Ребята научатся сопереживать и помогать тем, кто в этом нуждается, проявлять свои лучшие человеческие качества.

Дети с инвалидностью при соответствующей поддержке и помощи будут активно участвовать не только в учебном процессе, но и в внеклассной работе – выступать на концертах, праздниках, участвовать в играх и конкурсах. Исходя из вышесказанного, мы думаем, что специальные школы, должны постепенно отойти в прошлое, что инклюзивное образование является ступенью эволюции общественного сознания, оно поможет предотвратить дискриминацию в отношении детей с ограниченными возможностями.

Библиографический список

1. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе. – М.: Прометей. – 2005. – 88 с.
2. Банч Г. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса. – М.: ООО «Издательство МБА». – 2006. – 64 с.
3. Инклюзивное образование: грани проблемы. – www.deti.rian.ru
4. Киоса А. Н., Мельтюхина М. В. Экспериментальная площадка в районе «Южное Бутово» // Инклюзивное образование: учиться вместе реально. – М.: РООИ «Перспектива». – 2010. – 50 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

С. В. Рябинин

**Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article examines the use of stochastic modeling in pedagogical support of pupil's professional self-determination. It also shows the connection of modern approaches to the Concept of education of Russian Federation.

Key words: pedagogical support, modeling, mathematical model.

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до

2020 года стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

В основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года сделан вывод о том, что в российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия как требованиям инновационной экономики, так и запросам общества. При этом одним из приоритетных направлений в этой сфере является приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда [2].

Общеобразовательная школа является первым звеном в подготовке кадров, т. к. именно в школе формируются первоначальные представления учащихся о мире профессий, выявляются склонности к определённому виду деятельности, учащиеся выбирают профессию и пути продолжения образования, тем самым осуществляя профессиональное самоопределение.

Для выявления особенностей профессионального самоопределения учащихся нами были выбраны предпрофильные 8–9 классы общеобразовательных школ г. Челябинска. Опрошено 717 человек, результаты исследования показали, что в основной массе школьники предпрофильных классов не знают точно своего выбора, они не уверены, колеблются, а их решения основываются либо на мнении родителей (что также подтверждается данными нашего исследования), либо на общественном престиже тех или иных профилей обучения.

Не у всех школьников интерес к профессии совпадает с интересом к предмету, являющимся базовым для получения выбранной профессии. Так, в отдельных школах ученики, выбирающие экономический профиль, имеют успехи в дисциплине «экономика» менее чем в 50 % случаев, ученики, выбирая физико-математический профиль, имеют удовлетворительную отметку по математике.

Полностью интересы к определённой профессии и успехи в профильных дисциплинах совпадают менее чем у 10 % респондентов. Несовпадение по количеству предметов следующее: по однопрофильному предмету – 16,60 %, по 2-м – 20,22 %, по 3-м – 14,92 %, по 4-м – 15,48 %.

Всё это подчёркивает необходимость педагогической поддержки, под которой понимается «деятельность профессиональных педагогов и психологов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных

проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самоопределением» [1, с. 153]. Педагогическая поддержка направлена, в числе прочего, на выявление мотивов, потребностей, интересов, намерений и успехов учащихся, в том числе в сфере профессионального самоопределения.

Вариантом педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников может стать прогнозирование и проектирование как вид управления, возможно с помощью математических моделей.

Использование математических моделей в педагогике относится к математизации научного знания – применению математических понятий, теорий и методов в других науках, основанное на количественном анализе изучаемых ими качественных зависимостей и структур. В этих целях абстрагируются от конкретной природы исследуемых отношений и зависимостей и выделяют лишь их математическую форму, или структуру. Но чтобы применить эти структуры для изучения реальных процессов, их необходимо соответствующим образом интерпретировать, т. е. придать определённый смысл абстрактным математическим понятиям и утверждениям [3, с. 293].

В научно-педагогической литературе определён следующий подход к реализации модели:

1. Определение конечных целей моделирования, набора участвующих в модели факторов и показателей, их роли.
2. Предмодельный анализ физической сущности изучаемого явления, формирование и формализация априорной информации.
3. Собственно моделирование, т. е. вывод общего вида модели.
4. Статический анализ модели, т. е. оценка неизвестных значений, участвующих в описании модели параметров.
5. Верификация модели.
6. Уточнение модели, в частности возвращение ко второму этапу [4, с. 158–159].

Мы определили конечную цель моделирования как «дать вероятностную оценку поступления тестируемого в профильный класс, либо в другой тип ОУ». Рассматривая модель как систему математических зависимостей, мы учитывали следующие факторы и показатели:

- интересы учащегося к определённым областям знания и его успехи в соответствующих дисциплинах;
- их совпадение или отсутствие;

- соотношение интересов и успехов с выбором будущей профессии;

- степень самостоятельности решения;

- мотивы выбора профессии;

- соотношение выбора будущей профессии по анкете и фактического выбора ученика после 9-го класса.

Вероятность поступления тестируемого в профильный класс либо в другой тип ОУ рассчитывается из:

- процента совпадения интересов, успехов и их соотношения с будущим выбором профессии, где 0 – ложь (полное несовпадение), 1 – истина (идеальное совпадение, 100 %);

- полученное значение делится на усреднённую величину соотношения выбора профессии по анкете и фактического выбора от 0 до 1, причём величина является строго заданной по результатам предыдущего анкетирования;

- степень самостоятельности решения и мотивы выбора выносятся в отдельную категорию, не имеющую большого веса на итоговое значение, но носящую рекомендательный характер, поскольку может возникнуть погрешность, влияющая на итоговое значение (к примеру, если решение было изначально продиктовано родителями).

Помимо этого, нами были определены дополнительные точные шкалы:

- соотношение фактического выбора и степени самостоятельности решения,

- соотношение мотивов и фактического выбора учащегося.

Данная модель является основой программного обеспечения, ориентированного на прогнозирование профориентационных намерений учащихся предпрофильных классов. В настоящее время проходит этап верификации программы в школах г. Челябинска.

Библиографический список

1. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.
2. КОНЦЕПЦИЯ Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г., № 163-р.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – 720 с.
4. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Л. В. Парфентьева

Челябинский государственный педагогический
Университет, г. Челябинск, Россия

Summary. In article importance of socially-psychological factors, conditions and mechanisms in the course of formation of steady professional motivation of students is proved. Some significant components of a professional orientation of the person of the student of pedagogical university are allocated. Conditions and methods which influence psychological interaction in educational system are defined. Keywords: the socially-psychological approach in pedagogical research, socially significant component of a professional orientation, stability of professional motivation, social mechanisms of the influence, external regulating feedback.

Key words: students, professional motivation, professional orientation.

В исследованиях мотивации профессиональной деятельности и обучения студентов часто используется направленность личности – это интегративная, «векторная» характеристика побуждений личности к активности, общению и саморазвитию. В исследовании формирования устойчивости профессионально-педагогической направленности студентов (ППН) в системе педагогического университета на основании теоретического анализа и систематизации психолого-педагогических исследований выявлена необходимость использования социально-психологических условий, механизмов, средств развития личности. Выделение нами социально-психологического подхода в педагогическом исследовании связано с: 1) социальной обусловленностью целей, содержания и методов педагогического образования; 2) социальной сущностью профессионального самоопределения студентов, результатом которого выступает идентификация с социальной группой педагогов и педагогической деятельностью; 3) открытым характером образовательной системы – наличием связей с общественными организациями, образовательными учреждениями и т. д.; 4) признанием того, что социальная среда является фактором формирования личности; 5) идеей формирования саморегулируемой системы мотивации будущего педагога посредством внешней, социально опосредованной регуляции и рефлексии мотивационных состояний учащихся, с использованием социально-психологических механизмов воздействия на личность.

Профессиональная педагогическая направленность личности интегрирует в себе социальные потребности, мотивы взаимодействия с социальными объектами, социальные уста-

новки (В. А. Сластенин, Н. В. Кузьмина, Э. Ф. Зеер и др.). В социально-профессиональный компонент направленности студентов педагогического университета мы включили: потребность в общении; потребность в понимании, в гуманных и помогающих отношениях; потребность в социальной стабильности и развитии, потребность в одобрении, в признании; потребность во власти, влиянии; мотив причастности, социального участия, социально значимой деятельности; мотив принадлежности к социальной группе студентов-педагогов и социальной группе педагогов, мотив профессионально-педагогического общения, мотив сотрудничества и партнёрства; интерес к людям (детям); интерес к личностному и социальному развитию.

Основной областью проявления и формирования профессиональной направленности является деятельность: учебная, социально значимая, саморазвивающая. В современной трактовке учебная деятельность – это интересосубъектная активность всех субъектов образования [3, с. 12], в первую очередь – совместная деятельность преподавателя и студентов, дающая общий социально значимый результат.

Основными элементами образовательной системы выступают индивидуальные и групповые субъекты образовательной деятельности: студенты, преподаватели, кафедры, студенческие группы, творческие объединения студентов, волонтерская организация, самоуправление, педагоги образовательных учреждений и т. д.

С точки зрения теории саморазвивающихся систем устойчивость профессиональной направленности как характеристика способности личности сохранять побуждения к учебной, саморазвивающей и социальной активности под действием неблагоприятных внешних и внутренних факторов может существовать как следствие саморегуляции. Необходимым условием этого является постоянная (рефлексивная) обратная связь о состоянии мотивации профессионально значимой активности. Развитие умений саморегуляции мотивационных состояний у студентов на начальных этапах обучения является задачей преподавателя. Для этого необходима диагностика профессиональной направленности учащихся и ее динамических тенденций (устойчивости).

В ряду репрезентативных показателей ППН и её устойчивости мы выделяем: объём и эффективность социально значимой деятельности, качество учебно-профессионального общения, наличие идентификации студента с педагогической профессией, социальной группой педагогов.

Среди факторов формирования мотивации будущих педагогов исследователи неоднократно подчёркивали значимость факторов среды и социального взаимодействия (цели, установки, ценности, нормы микросреды; характер межличностных от-

ношений, организация общения, групповая сплочённость, информационный обмен и др.), а также такие личностные особенности студентов, как включённость в систему социальных отношений, выполнение социальных ролей, статус в групповой иерархии (В. В. Гузь, О. В. Лешер, В. И. Жернов и др.).

К механизмам формирования мотивационных образований (высших потребностей, мотивов деятельности, нравственных чувств, убеждений, смыслов и т. д.) относятся психологические механизмы воздействия на индивида в процессе деятельности, межличностного и группового взаимодействия (К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева [1, с. 162]): наблюдение, убеждение, эмоциональное заражение, внушение, рефлексия, идентификация, а также социально-психологические способы группового воздействия – групповое давление, конфликты, сплочённость, лидерство, фасилитация и т. д. Теоретическим обоснованием формирования ППН может выступать концепция опосредованного мультисубъектного саморегулирования личности, социально-групповой детерминации развития мотивации [2, с. 16] (Я. В. Коломинский, О. А. Конопкин, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Е. В. Шорохова и др.).

К условиям эффективного формирования ППН и профессиональной устойчивости исследователи относят: обеспечение профессионально-ценностного единства на уровне студенческой группы, преподавательского коллектива, образовательной системы вуза; общность восприятия по вопросам профессиональной деятельности, образования, личностного ориентированность учебно-профессионального общения, формирование группового имиджа – эталона позитивного восприятия своей социально-профессиональной группы, формирование позитивной самооценки в области общения, опыта социального взаимодействия в педагогической среде, регулятивных стратегии и умений в области регуляции мотивации.

Среди методов обучения и развития студентов исследователи выделяют методы активного обучения, публичного выступления и дискуссии, контекстного обучения, диалогического взаимодействия, тренинговые методики формирования внутренней мотивации и уверенности личности, приёмы и техники самораскрытия и рефлексии.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Петровский А. В. Психология развивающейся личности / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 238 с.

3. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие. – 4-е изд. – М.: УМК «Психология», 2003. – 192 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ГЕОГРАФОВ

Н. А. Иванищева

**Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. This article discusses the pedagogical practice as a form of teaching and professional activities of the students, a special phase of teacher training. It is also estimated as an indicator of an effective high school vocational teacher training.

Key words: pedagogical practice, student, professional education.

Высшее педагогическое образование является важнейшим социально-государственным институтом, выполняющим функцию подготовки студентов к решению в будущем профессиональных задач в своей сфере профессиональной деятельности, «предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать» [1, с. 27].

Анализ современного состояния высшего профессионального образования позволяет сделать вывод, что многие выпускники вузов достаточно далеки от понимания реального образовательного процесса, не обладают практической готовностью к осуществлению педагогической деятельности. Теоретические знания и навыки студентов нередко находятся в противоречии с их практической подготовкой, что объясняется отрывом содержания учебных курсов от реальных образовательных потребностей будущих специалистов.

Задачи модернизации высшей школы решаются, как правило, в контексте обновления содержания образовательного процесса и в поиске адекватных современным требованиям дидактических механизмов. Однако инновационные технологии, которые используются в обучении, направлены преимущественно на изменение функции знаний. Отечественная дидактика высшей школы продолжает решать проблему подготовки квалифицированных специалистов путём насыщения учебных курсов объёмной информацией, порой исключая мотивы профессиональной деятельности субъекта в конкретной общественной сфере. Нередко освоение теоретических знаний носит харак-

тер механического заучивания, что негативно влияет на качество профессиональной деятельности будущего специалиста.

В период обучения в вузе студент имеет возможность сменить несколько различных работ в поисках вида деятельности, удовлетворяющего его потребности и отвечающие его возможностям. В случае если он сразу находит такой вид деятельности, начинается процесс самоутверждения его как личности. Однако практика показывает, что многие студенты до окончания вуза не заботятся о перспективах своего профессионального продвижения.

Успешная качественная подготовка студента в вузе во многом зависит от его умения постоянно анализировать учебную ситуацию. Для этого, по утверждению С. Д. Резника, следует: 1) чётко определить цель – чего хотите достичь; 2) осознать то, что имеете в настоящее время; 3) выяснить, какие внешние и особенно внутренние причины мешают достижению цели, вызывают затруднения; 4) определить возможные и наиболее эффективные пути преодоления трудностей и достижения цели [3, с. 31].

Содержание практической подготовки будущего педагога определяется организаторскими (мобилизационными, информационными, развивающими, ориентационными) и коммуникативными (перцептивными, педагогического общения, включая и навыки педагогической техники) умениями в тесной связи с теоретическими знаниями [2].

Комплекс названных умений и навыков начинает формироваться у будущих педагогов ещё в высшей школе. Практический компонент вузовского образования реализуется на уровне практических знаний, научно-исследовательской работы, самостоятельной деятельности студентов.

В этом ряду особым образом выделяется педагогическая практика, являющаяся уникальным и многогранным явлением. Мы рассматриваем педагогическую практику как *вид* учебно-профессиональной деятельности студента, *особый этап* педагогической подготовки, *пространство* преломления полученных знаний и *процесс* обретения первоначального педагогического опыта, особую *форму* для проявления познавательной активности студента, *сферу* самореализации практиканта.

Вместе с тем педагогическая практика выступает и как показатель эффективной вузовской профессионально-педагогической подготовки, отражает соотношение теории и практики. Педагогическая практика выступает одним из факторов профессионального становления будущего педагога в вузе, поскольку обладает огромным потенциалом его подготовки и как учителя-предметника, и как исследователя. Педагогическая деятельность в процессе практики позволяет будущим специалистам оценить собственный потенциал, определить трудности и пути их преодоления.

Результаты наблюдений последних десяти лет показывают, что выпускников вузов педагогическая деятельность привлекает всё меньше. Даже при условии общего положительного к ней отношения в представлении студента будущая работа кажется маловероятной перспективой.

В связи с расхождением между профессиональными планами (выпускник не планирует работать по специальности и быть учителем) и содержанием практики в школе (у студента-практиканта не отмечается положительная мотивация к педагогической деятельности) содержание педагогической практики представлено преимущественно учебно-формальными мотивами.

У руководителя практики и методиста возникает необходимость согласовать индивидуальную мотивацию студента-практиканта с требованиями, предъявляемыми государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО) к дипломированному специалисту.

Наиболее часто используемыми вариантами для руководителя практики и методиста выступают следующие типы целей по их содержанию:

- «Смогу ли я» – студенту-практиканту разъясняется, что, несмотря на то, что он не планирует быть в дальнейшем учителем, ему представляется прекрасная возможность проверить себя и оценить свои возможности;
- «Я профессионал» – выясняется, кем студент работает или собирается работать, и содержание цели согласуются с указанным видом профессиональной деятельности; акцентируется внимание на том, что грамотно объяснять, говорить, выступать перед большой аудиторией бывает важно и в других, непедagogических видах профессиональной деятельности;
- «Я становлюсь лучше» – определяется, что труднее всего дается студенту как учителю, и это проецируется на его жизнь, в которой бывают подобные ситуации, обрисовываются возможности для развития личности, преодоления возникающих психологических трудностей;
- «Я родитель» – обращается внимание студента-практиканта на то, что лучше понять ребёнка, опробовать определённую линию поведения с ним он может в школе в роли учителя.

Педагогическая практика развивает у будущих педагогов профессиональную рефлексия. В отчётах по результатам прохождения практики студенты анализируют достижения и проблемы, их причины и способы решения. Соответственно, каждый студент-практикант определяет значимость практической педагогической деятельности для себя и собственного профессионального развития.

Для определения роли практики в профессиональном становлении студентов нами был проведён в ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», в его подразделении – Институте естествознания и экономике анализ 42 отчётов по результатам прохождения педагогической практики студентов специальности «География», 4 курса. Итоги проведённого анализа свидетельствуют следующее.

По-мнению 48,4 % студентов, во время прохождения педагогической практики не возникало никаких трудностей. Этот успех практикантов обусловлен высоким уровнем их теоретической подготовки, помощью учителя географии, методистов и руководителя практики.

Остальные студенты, 51,6 % отметили наличие трудностей различного рода.

Так, в ходе учебно-воспитательной деятельности 32,3 % студентов столкнулись с дисциплинарными проблемами, которые решались ими при проведении уроков и внеклассных мероприятий. Наличие плохой дисциплины студенты объясняли недостаточно жёсткими требованиями к учащимся со стороны учителя-предметника и классного руководителя.

Некоторые из студентов – 21,6 % – столкнулись с трудностью, которая заключалась в низком уровне подготовленности учащихся, несоответствии уровня знаний учащихся предъявляемым требованиям ГОС, программам. Это требовало от студентов тщательной, серьёзной подготовки к проведению каждого урока, на котором необходимо было повторить упущенное и успеть изучить новое.

Как отмечает 6,2 % студентов, разный уровень знаний учащихся по предмету вызывал затруднения в удержании внимания всех учащихся класса на изучаемой теме (кому-то из учащихся неинтересно, кому-то непонятно и т. д.), что влекло за собой дисциплинарные трудности.

Порядка 7,9 % студентов-практикантов определили в своей педагогической деятельности трудности в организации урока таким образом, чтобы привлечь внимание всех учащихся, мотивировать их на получение знаний.

Наибольшую трудность в процессе прохождения педагогической практики студенты связывали с управлением дисциплиной учащихся. Это в свою очередь требовало от студентов знания механизмов психолого-педагогического влияния в процессе проведения уроков, навыков удержания внимания аудитории на изучаемом материале, навыков коммуникативной атаки.

Во время прохождения практики студенты осуществляли не только обучающую деятельность, но воспитательную, выступая в роли классных руководителей и кураторов групп учащихся.

ся. По результатам наблюдения, многие практиканты столкнулись с трудностями в воспитательной деятельности не только из-за недостатка навыка и опыта, но и из-за отсутствия представления о том, какие направления воспитательной работы существуют и в каких формах реализуются в практике школы. Преодолеть возникшие трудности помогали занятия с методистами кафедр педагогики и психологии, а также консультации с классными руководителями.

В качестве помощи студентам были рекомендованы сайты Интернет-ресурсов, на которых можно было получить информацию, необходимую для разработки воспитательного мероприятия. Каждое воспитательное мероприятие – сценарий и ход проведения, обсуждалось и планировалось разрешение проблем, которые предположительно могли бы возникнуть. Студенты с высокой ответственностью занимались воспитательной работой и эмоционально переживали ситуации неудачи.

Недостаток опыта организации воспитательных мероприятий был отмечен у 6,7 % студентов. 6,2 % студентов отметили в качестве затруднения необходимость поиска информации к урокам или внеклассным занятиям. 8,4 % в качестве трудности обозначили волнение, которое мешало сосредоточиться, но к окончанию практики, по их мнению, они уже справлялись со своим волнением. 77,2 % студентов не смогли чётко определить конкретные трудности воспитательной деятельности и обозначили её как трудность в целом.

Контакт с учащимися достаточно легко и сразу был установлен у 34,0 % студентов-практикантов, остальные 66,0 % устанавливали эффективное взаимодействие с учащимися в ходе уроков и воспитательных мероприятий с некоторыми затруднениями. Эти данные свидетельствуют о необходимости развития навыков и умений эффективной коммуникации и педагогического взаимодействия.

Студентам было предложено оценить собственный стиль педагогической деятельности. 94,6 % студентов обозначили собственный стиль педагогической деятельности как демократический и 5,4 % как комбинированный, сочетающий авторитарный и демократический стили поведения. Однако следует заметить, что на некоторых уроках демократический стиль педагогической деятельности у студентов переходил в попустительский.

В качестве опыта, который практиканты приобрели в ходе прохождения педагогической практики, студентами выделяется следующее: опыт планирования занятий – 25,2 % студентов; опыт организации учебных и воспитательных занятий – 15,1 % студентов; развитие дифференцированного подхода и учёта индивидуально-психологических особенностей учащихся – 17,7 %; навыки

педагогического общения – 16,5 %; опыт правильного распределения времени – 8,6 %; опыт работы с коллективом – 8,4 %; умение выбирать задания интересные для всех – 8,5 % опрошенных.

По мнению студентов (43,7 %), значение педагогической практики для них велико, поскольку она помогает профессиональному становлению педагога (39,1 %), способствует углублению знаний, формированию умений и развитию навыков в области преподаваемого предмета и в педагогической деятельности (45,7 %). Многие студенты (23,4 %) приобрели и повысили эффективность навыков общения с учащимися, коллективом учащихся, педагогами и администрацией общеобразовательной школы. Положительное влияние практики на процесс осознания себя в качестве педагога, оценивание своих сильных и слабых сторон в профессиональной деятельности отметили 24,0 % студентов-практикантов. Среди опрошенных студентов 16,4 % считают, что в результате практики стали чувствовать себя уверенней, убедились в правильности профессионального выбора.

В качестве перспектив профессионального развития студентами отмечены: совершенствование себя в будущей практической деятельности, осуществление консультаций с опытными учителями, проведение научноисследовательской работы, развитие коммуникативных способностей и способностей быстрого принятия решений, постоянное самообразование.

Таким образом, исследование теории и анализ педагогической практики, проведённый нами на базе ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», свидетельствуют, что необходимо создание в вузах широкого образовательного пространства и возможностей для получения студентами качественного профессионального образования во время аудиторных занятий и прохождения практики. Педагогическая практика является наиболее значимой составной частью освоения профессии учитель, задавая параметры его взросления, предъявляя критерии самостоятельности и ответственности за собственное поведение и за действия другого – своего ученика. В современных инновационных образовательных условиях гарантом конкурентоспособности будущих специалистов может быть только высокое качество их профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Самойленко П. И., Коржуев А. В. Высшее профессиональное образование: содержательный и методологический аспекты. – М.: Янус – К, 2008. – 244 с.
2. Слостенин В. А. Психология и педагогика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 480 с.

3. Студент вуза: технологии и организация обучения: учеб. пособие / под ред. С. Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 475 с.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Х. А. Алижанова
Дагестанский государственный
педагогический университет,
г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия

Summary. In the conditions of market economy on the first place there is a quality of preparation of pupils, formation of creatively conceiving people. The universal method, allowing to develop, open and develop abilities to enterprise activity, the technique organizational - activity games is.

Keywords: organizational - activity game, vocational training, a colloquium.

Обучить основам экономики, менеджменту, маркетингу, предпринимательству невозможно, используя традиционные формы и методы. Универсальным методом, позволяющим выработать, раскрывать и развивать способности к предпринимательской деятельности, является методика организационно - деятельностных игр [1, 4, 5].

Организационно-деятельностные игры в настоящее время получили большое распространение как средство обучения, стали формой организации коллективной мыследеятельности. Организационно-деятельностные игры проводятся 5–8 дней. За счёт организационной мыслительной деятельности во время их проведения возможно повысить эффективность обучения. При подготовке и проведении организационно- деятельностных игр со школьниками планируется ещё и дидактическая цель. Идёт постоянный процесс самообразования, углубления знаний, отработки навыков, совершенствования способностей. Перед началом игры руководитель формулирует идею, цели и задачи игры, комментирует проект и программу, договаривается о некоторых правилах. После этого проходит предварительное самоопределение и формируются игровые группы [2, 4].

Группа проводит анализ ситуации в конкретный временной промежуток и в связи с исследуемой проблемой. Заявляется название группы, девиз. Она начинает работать как коллектив единомышленников.

Во время групповой работы учащиеся обнаруживают способности: осмысленно занимать и удерживать ту или иную по-

зицию; осознанно менять свою позицию; анализировать ситуацию с разных позиций; организовывать и вступать в коммуникацию; различать мысль и действие, мысль и личность; переводить мысль в действие.

В результате обсуждения проблемы по теме дня у группы появляется материал в виде доклада и предъявляется для коллективного обсуждения. Здесь важно то, что мысли переходят к действию. Это одно из первых действий в ходе игры. Доклад предоставляется в свободной форме на заседании групп и регламентируется по времени (7–10 мин).

Деловая игра может применяться и на отдельных уроках, и на заключительных стадиях проверки текущей успеваемости школьников. В интересах совершенствования качественной составляющей процесса обучения предлагается опыт проведения **коллоквиума** по наиболее сложным общешкольным дисциплинам. Практические предложения по систематическому завершению изучения учебной дисциплины «Экономика» в рамках требований, установленных Государственным образовательным стандартом для общеобразовательной школы.

Коллоквиум считается незаслуженно забытой в последнее время формой проверки текущей успеваемости старшеклассников. Он проводится до экзамена по наиболее сложным блокам теоретических вопросов определённого учебного курса, коллоквиум позволяет выявить уровень знаний старшеклассников на данном отрезке обучения, а также ответить на весьма ответственный вопрос. Коллоквиум в форме деловой игры проводится только в старших классах общеобразовательной школы, учитывая многофакторные слагаемые его успеха, требующие, в свою очередь, от участников коллоквиума максимального напряжения физических, умственных и нервно-эмоциональных усилий [1, 5, 6].

Учитель, участвующий в коллоквиуме, обязан:

1. Сразу же кратко проанализировать выступление школьника, указав на сильные и слабые стороны ответа. Отмечается его содержание: степень полноты и глубины, последовательность, насыщенность наглядными примерами из практики экономического развития России или зарубежных стран, завершённость. Во-вторых, корректируются некоторые методологические аспекты выступления: умение школьника подчеркнуть актуальность рассматриваемой учебной проблемы и т. д. В-третьих, на первом этапе производится оценка таких технических параметров ответа, как темп речевого потока, громкость, интонации, паузы.

2. Предложить свои рекомендации по методике подготовки конкретного школьника к экзамену, соответствующие качеству прозвучавшего выступления.

3. На заключительном этапе – оценить участие каждого школьника в коллоквиуме по пятибалльной системе, выставив адекватные оценки.

Деловая игра на коллоквиуме по экономике может иметь разное содержательное и структурное наполнение. Поэтому предлагаемый вариант деловой игры – лишь один из многих, который доказал свою жизнеспособность и действенность на практике в лицее № 51 г. Махачкала. Разработанная схема деловой игры универсальна, понятна и доступна. Это делает её привлекательной в рабочем применении для всех учебных дисциплин без исключения, по которым обеспечивается промежуточный и итоговый контроль за успеваемостью школьников. На принципах деловой игры имеет смысл проводить и сам экзамен по указанному предмету.

На предварительном этапе деловой игры осуществляется распределение функциональных обязанностей по ролям. В предлагаемом варианте деловой игры на коллоквиуме по экономике таких ролей четыре: роль преподавателя, роль основного отвечающего, роль учёного знатока и роль ведущего консультанта. Краткое распределение функциональных обязанностей по ролям выглядит следующим образом:

1. Преподаватель распределяет роли игроков, выполняет координирующие функции, анализирует ответы выступающих, формирует предложения по улучшению методики подготовки всех учеников к экзамену, выставляет им оценки по результатам коллоквиума в журнал посещаемости класса.

2. Основной отвечающий ученик должен сразу же взять экзаменационный билет, выбрать один из двух вопросов, который ему кажется более предпочтительным, и без предварительной подготовки приступить к ответу. После выступления по одному из вопросов билета основной отвечающий вытягивает карточку терминов и понятий и отвечает по ней.

3. Учёный знаток внимательно слушает выступление основного отвечающего по билету и карточке терминов и понятий. По своему желанию учёный знаток имеет право дополнить ответ основного выступающего, предложить свой вариант ответа как на вопрос билета, так и на те термины и понятия карточки, по которым основной отвечающий не знает правильного ответа, либо сомневается и запросил помощь у учёных знатоков.

4. Ведущий консультант обязан внимательно выслушать ответ четырёх человек в своей пятерке и дополнить ответ каждого из них, показав свою экономическую эрудицию и кругозор мышления, умение анализировать поступившую информацию, аргументированно излагать собственную точку зрения. Правильная и неправильная версии озвучиваются ведущим консультантом исключительно по команде преподавателя. На организационно-подготовительном

этапе деловой игры определяются микрогруппы школьников, участвующих в коллоквиуме. Состав микрогрупп – 5 человек в каждой. Они формируются по алфавитному принципу.

Из приглашённой в аудиторию «пятерки» три человека рассаживаются по одному на задних рядах и находятся в постоянной готовности прийти на помощь основному отвечающему, на месте которого все они обязательно окажутся. За последние годы мы были вынуждены изменить своё представление об окружающем мире. Произошла ломка не только экономической системы страны, но и перестройка мировоззрения, заставившая нас иначе взглянуть на окружающую жизнь.

С помощью игры учителям легче войти в контакт с учениками, установить с ними хорошие отношения, научить их уважать друг друга. Игры учащихся – феномен культуры», в качестве концептуальной идеи полагает, что в игре дети делают всё как бы втроём: их разум, их подсознание, их фантазия – всё это участвует в игровом самовыражении растущего человека. В игре выявляется потребность ребёнка в саморазвитии. Игра, по нашему мнению является, с одной стороны, моделью, образцом жизни, социальной зрелости, а с другой – источником веселья, бодрости, радости, мажорного тонуса жизни.

Библиографический список

1. Ольшанский Д. В. Адаптация: Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.
2. Веденина В. Деловая игра и её возможности // Учитель. – № 6. – 2000.
3. Караваев А. Коллоквиум по «Экономике» // Учитель. – № 2. – 2001. – С. 5–10.
4. Медведев Г. П., Рубин Б. Г., Колесников Ю. С. Адаптация – важная проблема высшей школы // Советская педагогика. – 1969. – № 3. – С. 64–71.
5. Минский Е. М. От игры к знаниям: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982.
6. Николёно Л. А. Игры в педагогическом процессе: методические рекомендации. – Псков, 1997.

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА (на примере ОГУ)

А. В. Суслина, Е. А. Трифонова
Оренбургский государственный университет,
г. Оренбург, Россия

Summary. The article gives a definition of the quality of education and the research of quality of education of students of the university on the example of Orenburg State University.

Key words: quality of education, students, quality of employment.

В настоящее время во всём мире, особенно в наиболее развитых странах, большое внимание уделяется качеству человеческого потенциала, человеческого образования. Необходимо совершенствование одновременно как составных частей высшего образования, так и так и самого института высшего образования как единого организма, функционирующего в качестве самостоятельной системы [1, 2, 3]. Качество образования становится одной из главных задач, которые необходимо решать системе образования. Существует целый ряд современных определений качества, развиваемых в рамках новых наук. Однако современные трактовки категории качества не исчерпываются единственным определением [2, 4]. Это обусловлено чрезвычайной сложностью понятия качества, разнообразием его субстратных носителей, различиями в индивидуальном восприятии качества, его свойств разными людьми, группами, обществом.

Изучение качества образования было осуществлено методом анкетирования у студентов кафедры социальной психологии Оренбургского Государственного Университета. В нем приняли участие студенты кафедры 1–5 курсов (70 человек).

Анализ результатов анкеты на студенческой выборке показал:

Все студенты (1–5 курс) довольны выбором данной специальности, среди причин удовлетворенности специальностью назывались следующие: возможность использования ЗУН на практике; интерес и желание работать в данной сфере; профессиональный личностный рост.

Под качеством образования студенты понимают: плодотворную работу преподавателя с группой; выпуск высококвалифицированных специалистов; организацию самостоятельной работы; высокую образованность преподавателя; компетентность преподавателя; профессиональную подачу современного, интересного материала; грамотно и разнообразно составленную программу курса; интересные, различные формы проведения

занятий; процесс образования, при котором студент может конкурировать со студентами других ВУЗов.

Под качественным занятием студенты понимают: получение новых знаний, необходимых для специальности; соотнесение теории с практикой; современность преподаваемого материала; получение специальных знаний; материал, соответствующий развитию общества; структурированность материала; достаточно понятный материал, взятый из большого количества источников, но позволяющий создать собственное представление о теме.

Среди дисциплин, вызывающий наибольший интерес, студенты выделили: анатомию ЦНС; общую психологию; зоопсихологию; психологию здоровья; возрастную психологию; экспериментальную психологию; гендерную психологию; тренинговые занятия; индивидуальное консультирование; НЛП; психологию рекламы; психологию продаж; этнопсихологию; индивидуальное консультирование.

Среди наиболее запомнившихся занятий выделяют: занятия с увлекательностью подачи материала, наличием примеров из жизни; занятия с высоким качеством подаваемого материала, высоким уровнем знания своего предмета, наличием интересных жизненных примеров; занятия с высоким научно-профессиональным уровнем, с доступным объяснением материала; занятия с оригинальностью, наличием большого количества примеров, применением знаний на практике; занятия с простотой и ясностью подачи материала, наличием примеров из жизни, позитивным отношением к студентам.

На вопрос о возможных пожеланиях для улучшения качества образования студенты ответили следующим образом: увеличение наглядного материала; практических и жизненных примеров; информации о современных направлениях, исследованиях; больше практических, тренинговых занятий; прохождение практики в психологических практических институтах.

Анализ проведенного исследования показал, что понимание о качестве образования не достаточно четко сформировано даже в столь малочисленной выборке. Именно поэтому возникает необходимость определить условия, которые обеспечат продуктивное управление качеством образовательного процесса в ВУЗе. Такими условиями могут выступать: расширение инновационной деятельности, внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий, приводящих к его качественному обновлению, включенность преподавателей в инновационную деятельность, совершенствование механизмов аттестации преподавательского состава, повышение личной ответственности педагога и студента за качество результатов образования.

Библиографический список

1. Афанасьев В. В. Психолого-педагогическая диагностика качества образовательного процесса. – М.: НИИ Школа, 2008. – 134 с.
2. Пономарёв Н.Л. Образовательные инновации. М.: Академия, 2007. – 208 с.
3. Скакун В. А. Организация и методика профессионального образования. – М.: Форум, 2009. – 336 с.
4. Смирнов С. Ф. Психология и педагогика высшего образования. – М.: Академия, 2009. – 400 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

А. С. Берберян

**Российско-Армянский (Славянский) государственный
университет, г. Ереван, Армения**

Summary. The article deals with students' and teachers' readiness to design humanistic-oriented environment of high school formation's qualitative description article deals modern higher education system's paradigmatic changes and development questions necessity.

Key words: the humanization of education, educational environment, personalities of students and teachers.

Личностно-профессиональное развитие в значительной мере детерминировано особенностями профессионального пространства. Пространство событий среды, связанных с деятельностью или подготовкой к ней, организуется в профессиональное пространство, которое характеризуется структурой формируемых отношений с социумом (прежде всего через близкий круг общения – коллег по профессии, а также посредством определённой статусной позиции в макроструктуре), организацией времени, пространства, материальным уровнем жизни, регламентируемых выполняемой работой; направленностью сознания, заполненного профессионально значимой информацией, структурированной в соответствии со сложившимися в рамках профессии приёмами селекции, интерпретации и обобщения; привычными приёмами профессиональной деятельности, обеспечивающими «распредмечивание» событий среды посредством соответствующих профессиональному статусу действий, что приводит к формированию определённого «образа мира».

В качестве первичного профессионального пространства выступает образовательное пространство вуза. Новые требования к профессиональной деятельности педагога обуславливают

и необходимость инновационных изменений образовательного пространства вуза.

Пространство гуманистически ориентированной учебной деятельности целесообразно строить, руководствуясь общими методическими приёмами, предложенными К. Роджерсом [6].

Организация пространства общения предполагает наличие у студентов таких свойств, как позитивное мышление, коммуникативная культура и культура речи. В самом широком смысле позитивное мышление – это положительная оценка и отношение человека к миру, людям и к самому себе. Здоровьесберегающие элементы – это позитивные мысли и слова, позитивная установка на уровне подсознания и позитивные действия личностно-центрированного взаимодействия [4, 5].

Организация личностно-центрированного взаимодействия субъектов образования по принципу создания личностного пространства будет способствовать целостному развитию личности. На наш взгляд, необходимо не просто создать определённые условия в заранее обозначенном, спланированном и организованном образовательном пространстве, но и подготовить субъектов к формированию у них гуманистической позиции через усвоение гуманистических знаний, умений и навыков.

В организации учебных ситуаций необходимо стимулировать творчество, деловую поддержку, а контроль и оценка результатов должны предполагать направление и стимулирование самооценки и самоконтроля со стороны субъектов. В системе личностно-центрированной парадигмы в большей степени поощряется и активизируется самостоятельная работа студентов, что приводит к их самоорганизации. Такая постановка задачи способствует трансформации студента из объекта, который потребляет, в субъекта, который воспроизводит в результате различного выбора студентами видов деятельности, требующих высокого уровня самоорганизации и самоуправления.

Результат личностно-центрированного взаимодействия определяется не только потенциалом каждой отдельной личности, но и согласованностью их усилий, взаимопониманием, организацией.

Сущность организаторской деятельности заключается, прежде всего, в создании определённой модели, составляющими которой являются участники деятельности, их роли и позиции. При разработке эффективной модели гуманитарной среды вуза необходимо исходить из следующих принципиальных положений:

– в современных политических и социально-экономических условиях общественного развития важной предпосылкой возрождения гуманистического начала в образо-

вании и культуре становится гуманизация всего образовательного-культурного процесса. На первый план выдвигается задача подготовки специалиста, носителя современной культуры, где профессиональная подготовленность является лишь гранью его целостного бытия;

- развитие общемировой тенденции гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса ставит задачу научно-практического обоснования создания гуманитарной среды и изучения её влияния на формирование специалиста XXI-го века.

Разрабатывая проект модели гуманитарной среды конкретного высшего учебного заведения, необходимо исходить из следующих целей:

- создать типовую модель социокультурной среды вуза, имеющую гуманистическую направленность и соответствующую требованиям цивилизованного общества к условиям обучения и жизнедеятельности студентов в вузах, принципам гуманизации российского общества, гуманитаризации высшего образования и модели современного специалиста высшей квалификации;

- определить систему показателей и требований к социокультурной среде, обеспечивающих благоприятные условия и комфортность для удовлетворения профессиональных, учебных, культурных, бытовых и досуговых потребностей студентов и преподавателей.

Среда вуза – часть социальной макросферы, включающая условия, необходимые для обучения и воспитания специалиста в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта РФ. Социокультурная среда вуза представляет собой часть вузовской среды и направлена на удовлетворение потребностей и интересов личности в соответствии с общечеловеческими и национальными ценностями.

В рамках системного подхода, рассматривая гуманитарную образовательную среду, целесообразно ввести триаду среда-система-личность, сводя её к значимой смысловой триаде: познание-понимание-приятие. Важен такой фактор образовательной среды, как «образ жизни» вуза, его ценностно-смысловой мир, духовно-нравственные процессы. Гуманитарная образовательная среда в смысловом аспекте включает не только гуманитарную направленность вуза, реализованную в программе мировоззренческих установок вуза, но и личностно-центрированного образовательного процесса, предполагающего гуманистический потенциал и преподавателей, и студентов.

В. А. Козырев на основе анализа модели гуманитарных образовательных сред выделяет самые важные их компоненты по определённым структурам.

Образовательная структура:

1) ценностно-целевой – спектр образовательных и профессиональных целей, а также ценностных ориентаций обучающихся; 2) информационно-знаниевый – структурированная образовательная информация, которая должна служить основой формирования у студентов системы лично значимых знаний; 3) технологический – разнообразные образовательные технологии, используемые в образовательном процессе; 4) результирующий – многообразие образовательных достижений, совокупность способов и форм этих достижений.

Структура межличностных взаимодействий: взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия, взаимоотношения, общение.

В некоторых исследованиях особое внимание уделяется конкретному контингенту обучающихся с целью целенаправленного развития их потенциала. Так, Н. О. Гафурова выделяет следующие условия конструирования гуманистически ориентированной среды, развивающей одарённых учащихся [1]:

- внедрение лично-ориентированного принципа образования;
- наличие многообразия содержания форм контроля, отвечающего принципам углубления, ускорения, системности, глобальности, интегрированности;
- существование возможности выбора учебной деятельности, её глубины и темпа;
- использование технологии рефлексивно-творческого обучения;
- присутствие партнёрского стиля отношений в учебном процессе.

Смысловое поле гуманистически ориентированной образовательной среды включает в себя не просто обязательный комплекс составных элементов, в совокупности нацеленных на гуманизацию образовательного пространства, но и лично-центрированный процесс, выявляющий в динамике сформированность готовности и гуманистической позиции субъектов.

1. Смыслообразующим фактором структуры гуманистически ориентированной среды служит освоение и трансляция гуманистических ценностей в процессе освоения предметной деятельности.

2. Принцип организации образовательной среды через её проектирование и имплементацию силами субъектов образовательного процесса позволяет не просто представлять как технологию опосредственного воздействия на личность, а возможность управления процессом формирования и развития личности.

3. Образовательное пространство среды на содержательном уровне включает в себя качественные и подверженные эм-

пирическому исследованию количественные характеристики, которые интегрируются в единое целое, сущность, и составляют образовательный потенциал, раскрывающий через взаимодействие элементов путь к саморазвитию и самоактуализации. Обучающиеся и воспитательные воздействия в условиях, обеспечивающих действие средового механизма, дают мощный импульс к личностному и профессиональному росту.

4. В результате анализа функциональнообразующих компонентов образовательной среды, влияющих на её организацию, был выявлен комплекс условий, обеспечивающих практическую реализацию:

а) анализ психолого-педагогических и организационных особенностей вуза и построение структурно-организованной модели гуманистически ориентированной среды;

б) учёт общечеловеческих и этнокультурных ценностей;

в) учёт социокультурных возможностей субъектов;

г) учёт психолого-педагогических возможностей для совместного творчества.

5. Исходя из существующих представлений о готовности к различным аспектам профессиональной деятельности специалиста, мы считаем целесообразным включить в структуру готовности преподавателя к проектированию гуманистически ориентированной образовательной среды следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, контрольно-корректирующий, творческий.

6. В целях формирования гуманистической позиции был подготовлен проект гуманистически ориентированной образовательной среды с выделением уровней и характеристик, отражающих сформированность готовности субъектов к проектированию.

7. Конструирование модели гуманистически ориентированной среды позволило эмпирическим путём изучить качества сформированности и осуществлять мониторинг.

8. Под готовностью субъекта к проектированию гуманистически ориентированной образовательной среды мы понимаем триединую систему, именуемую нами как гуманистическая позиция субъектов образовательного процесса, включающую в себя высокий уровень выраженности нравственно-ценностных свойств, динамику «Я-концепции» и субъектное взаимодействие.

Всё вышесказанное позволяет нам сформулировать основные направления гуманизации образовательной среды вуза в следующих аспектах:

– мировоззренческом – как освоение гуманитарных идеалов и нравственных ценностей;

– мотивационном – как создание положительной установки на освоение профессионально-образовательной про-

граммы подготовки специалиста, развитие своих способностей и общекультурной социализации;

- в плане социализации личности – как освоение социально значимой информации и технологии деятельности в различных сферах социокультурного бытия (политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой и др.);

- в формировании гражданских качеств, развитии способностей и творческого потенциала личности.

Гуманитарная среда при этом выступает как совокупность элементов, воздействующих на процесс гуманитарного образования и характеризующихся гуманистической направленностью, включая материальный и духовный компоненты социокультурной сферы и другие элементы микросреды вуза.

Можно предположить, что, составляя определённую среду (диспозицию), критерии и компоненты готовности выступают как своеобразная иерархия, обусловленная уровнем их развития. На основании этого мы определили уровни психологической готовности как низкий (игнорирующее отношение) и высокий (сформировавшаяся готовность) в структуре следующих компонентов:

- I. Мотивационно-ценностный;
- II. Когнитивный;
- III. Операционно-деятельностный;
- IV. Контрольно-корректирующий;
- V. Творческий.

Составляющие личностно-профессиональной готовности могут быть охарактеризованы следующим образом:

1. Мотивационная составляющая профессиональной деятельности обусловлена гуманистической направленностью личности и включает в себя: интерес и положительные установки к овладению профессией, интерес к гуманистической педагогике, потребности в профессиональной самореализации, самоактуализации, достижении цели, познавательные, коммуникативные мотивы и мотивы выбора профессии. Эти проявления в совокупности обеспечивают мотивацию и к такому виду проективной деятельности преподавателя, как организация образовательной среды.

Ценностная составляющая. Она включает:

- Ценности, раскрывающие значение и смысл проектировочных знаний в организации гуманистической среды (*ценности-знания*);

- Ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности (*ценности-качества*); многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-позиционных, деятельностно-профессиональных и внешне-

поведенческих качеств личности студента как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях.

Представленные группы ценностей образуют систему как содержательную основу, стержень профессионального образования и обеспечивают в совокупности его профессиональную готовность.

2. Когнитивный компонент характеризуется пониманием сущности гуманистических взаимодействий в условиях образовательной среды. Когнитивная составляющая включает: знания гуманистических принципов, знания о содержании среды, знания о специфике педагогического процесса в условиях гуманистической среды, знания о её организации, знания стратегий проектировочной деятельности, знания о способах её проектирования.

3. Операционально-деятельностный компонент обеспечивает непосредственное решение теоретических и практических проблем, проектирование новых целей обучения, принципов, педагогических технологий. Умения использовать новые педагогические технологии, средства, методы, приёмы позволяют выстроить новые подходы к взаимодействию, учитывающие запросы и потребности личности.

Он состоит из **процессуальной** составляющей: вести этнокультурный диалог; организовать этнокультурное взаимодействие; осуществлять педагогический процесс в условиях этнокультурных взаимодействий и др.

4. Контрольно-корректирующий компонент включает умения оценить эффективность методов и способов проектирования образовательной среды и гуманистического потенциала этой среды. Этот компонент выполняет *рефлексивно-регулятивную функцию*.

5. Творческий (креативный) компонент предполагает включение элементов творческого решения задач проектировочной деятельности.

Отметим, что интеграция компонентов в систему и сохранение её целостности способствует формированию готовности к проектированию гуманистически ориентированной среды. При составлении критериев готовности за основу была взята выраженность уровней развития.

Компоненты, критерии и уровни психологической готовности к личностно-центрированному взаимодействию можно представить графически в таблице 1:

Таблица 1

**Уровни сформированности психологической готовности
к проектированию гуманистически ориентированной среды**

Структурные компоненты	Составляющие компонентов	Основные показатели	Само-оценка	Р а н г
I. Мотивационно-ценностный	Мотивационный	Интерес к проектированию гуманистически ориентированной среды. Потребность в получении знаний о специфике проектной деятельности		
	Ценностный (аксиологический)	Ценности, раскрывающие значение и смысл гуманистических целей педагогического проектирования Ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления проектной деятельности в сфере гуманистического обучения и воспитания		
II. Когнитивный	Профессиональный	Знания в сфере проектирования гуманистически ориентированной среды: Теоретические Методологические Методические Технологические Проявление познавательной активности		
III. Творческий (креативный)		Наличие элементов дивергентного мышления Включение элементов творческого решения изобретательских задач		
IV. Операционально-деятельностный	Операциональный	Умения: Организаторские Коммуникативные Перцептивные Прогностические Проективные		
V. Оценочно-рефлексирующий	Диагностический Рефлексивный	Оценка деятельности Самооценка деятельности Самоанализ проектной деятельности Осознание профессиональных стереотипов Осмысление своей проектной деятельности		

	Корректирующий	Владение способами коррекции в педагогическом взаимодействии		
--	----------------	--	--	--

Если охарактеризовать содержательные компоненты уровней, то можно прийти к следующим обобщениям:

Высокий уровень характеризуется стремлением к развитию личностных и профессиональных качеств, осмысленным отношением ценностей духовной культуры, пониманием и принятием экзистенциально-гуманистических ценностей; информированности в сфере гуманизации обучения и воспитания, умением проектировать образовательную среду.

Средний уровень – частичное осознание и принятие гуманистических ценностей. Наличие потребности в организации и проектировании образовательной среды. Владение некоторыми диагностическими методами самоконтроля. Личностный и профессиональный рост ограничен заданными нормами.

Низкий уровень – слабое владение теоретической и методологической подготовкой, неумение проектировать гуманистически ориентированную среду, отсутствие стремления саморазвития, самосовершенствования и самоактуализации. Недостаточно освоены средства, способы и методы проектировочных действий, слабый интерес к овладению гуманистическими ценностями.

Итак, представлена качественная характеристика сформированности готовности студентов к проектированию гуманистически ориентированной среды вуза. Становление личности субъектом собственной нравственно осмысленной деятельности активизируется через специальную организацию среды.

1. Внутренний психологический склад субъекта определяет ответственность личности, восприятие субъектом своего Я, способность к сопереживанию. Эти показатели наиболее отчетливо отражаются в локусе контроля «Я» субъекта, в соответствии с этим качеством позволяют определить и готовность к активности, отношения и переживание к самому себе, и уровень общности, подразделяя людей на интернальный и экстернальный типы. Тип локализации свидетельствует о том, что человек все происходящие с ним события ставит в прямую зависимость от собственных усилий, считая их закономерным результатом своей деятельности. В случае экстернального типа локализации человек уверен, что его неудачи и успехи – результат внешних факторов. Исследования по локусу контроля констатируют, что большую социальную активность и ответственность проявляют интерналы, у них развита рефлексия, они, соответственно, продуктивны как в деятельности, так и в ситуациях принятия решения, и последовательны в своих действиях. Мы акцентируем внимание на важности для интерналов осоз-

нения смысла целей жизнедеятельности. Продолжая эту мысль, мы логически, на основе исследования проблематики, приходим к закономерному выводу о том, что внутреннее принятие осознанных личностью смыслов выступает необходимым условием образования личностных ценностей. И наоборот, как справедливо отмечает Д. А. Леонтьев, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [3]. По методике «Опросник уровня субъективного контроля» (В. А. Ядов) становится возможным выявить категорию ответственности как индикатора уровня субъективного контроля над ситуацией.

2. Особое значение для определения сформированности гуманистической позиции имеет эмпатия. Просто сопереживание другому субъекту не будет способствовать в непосредственном отношении формированию позиции. Оптимальной и продуктивной будет характеристика эмпатии личности, когда эмпатийные тенденции проявляются не только спонтанно и ситуативно, а осмысленно, осознанно и произвольно. Уровень эмпатийности можно определить по методике исследования эмпатии (И. М. Юсупова).

3. Направление исследования субъектной сферы видится нам в изучении динамики основных её проявлений в значимых сферах жизнедеятельности. Субъектными проявлениями являются самостоятельность, креативность, рефлексия и т. д. Мы считаем важным выявление личностного роста через адекватное восприятие субъектом своего внутреннего мира. Зафиксированная в количественных показателях схема диагностики является, на наш взгляд, не совсем правомерной в контексте поставленных задач. В комплексе методик формирования гуманистической позиции целесообразно использование такого диагностического инструментария, который бы позволил студенту самостоятельное выполнение, обработку результатов и даже интерпретацию полученных результатов. Самостоятельная деятельность студента такого плана обеспечивает активизацию субъектности, возможность не только самостоятельного обучения, но и управления процессом самосовершенствования и личностной коррекции.

Библиографический список

1. Гафурова Н. О. Конструирование среды, развивающей одарённость личности // Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т, 1996. – С. 20
2. Казданян С. Ш. Инновационные технологии обучения в системе вузовского образования: сборник статей Международной научной конференции «Вызовы XXI века и аспекты человеческого развития» (20–22 октября 2010). – Ереван, 2010. – С. 27–31.

3. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции: Учёные записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 2 / под ред. В. С. Брафтуса, Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2006. – С. 85–105.
4. Матюшкин А. М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. – М., 1980.
5. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. – М, 2003.
6. Rogers C. R. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Н. В. Дроздова
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия

Summary. In the article are considered the concepts “health”, “psychological barriers”. The psychological barriers of students are explored. The most peculiar psychological barriers for psychology students are picked out.

Key words: health, emotional health, psychological barriers.

В современной России, где студенчество составляет пятую часть всего населения, особо остро встаёт вопрос о гармоничном развитии молодёжи. Современная медицинская статистика о состоянии здоровья свидетельствуют, что более чем у половины студентов нашей страны наблюдаются ряд проблем, связанных со здоровьем: физическим и психологическим.

По мнению Б. Мещерякова, В. Зинченко «здоровье» (англ. *health*) – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Здоровье представляет собой гармоничную совокупность структурно-функциональных данных организма, адекватных окружающей среде и обеспечивающих организму оптимальную жизнедеятельность, а также полноценную трудовую жизнедеятельность; индивидуальное здоровье – это гармоничное единство всевозможных обменных процессов в организме, что создаёт условия для оптимальной жизнедеятельности всех систем и подсистем организма (А. Д. Адо); здоровье – это процесс сохранения и развития биологических, физиологических, психологических функций, трудоспособности и социальной активности человека при максимальной продолжительности его активной жизни (В. П. Казначеев). В широком смысле, здоровье определяется возможностью организма адаптироваться к новым условиям с минимальными затратами ресурсов и времени [3. с. 156].

Также важно подчеркнуть, что неотъемлемой составляющей общего здоровья является психическое здоровье (*mental health*). Б. С. Братусь выделяет следующие уровни психического здоровья: осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей собственной психической деятельности и её результатам; адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность управлять своим поведением в соответствии с социальными *нормами* (правилами, законами); способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать её; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств [2, 4].

К нарушению психологического здоровья в студенческом возрасте могут приводить определённые субъективные и объективные трудности в процессе обучения. Объективно осложняет процесс обучения мифологизированное представление о психологии и психологе в обществе. Субъективные сложности профессионального обучения студентов-психологов: студенты не имеют чёткого представления о будущей профессиональной деятельности. Имеющийся образ профессиональной деятельности у студентов-психологов диффузен, неструктурирован и во многом нереалистичен. Доминирующими мотивами учебной деятельности являются стремление помочь людям и разрешить свои собственные психологические проблемы. Профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретического и житейско-практического познания психической реальности, использованием обыденных схем её интерпретации и «стереотипизированностью» [1, 5].

Объективные и субъективные сложности вызывают негативные эмоциональные состояния студентов-психологов – психологические барьеры, которые затрудняют самореализацию студента-психолога в вузе, препятствуют личностному росту и профессиональному развитию студента.

В нашем исследовании под психологическим барьером студента мы понимаем субъективное психическое состояние, возникающее под влиянием внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов учебной деятельности и характеризующееся эмоциональными переживаниями, психической напряжённостью, изменением смысложизненных ориентаций, когнитивной ригидностью, пассивностью в учебной деятельности, снижением самоконтроля.

Психологические барьеры возникают в том случае, когда студент оценивает задание как сложное, предвосхищая неудачу,

или считает его не актуальным, не имеющим личностного смысла. Психологический барьер проявляется в стремлении уклониться от учебной деятельности, если же она продолжается, то начинает изменяться её направленность с положительной на отрицательную. Студент-психолог начинает испытывать негативное эмоциональное отношение к учебной деятельности, проявляя глубокие отрицательные эмоциональные переживания, испытывая неудовлетворённость собой и жизнью.

В результате исследования нами выявлено, что студенты-психологи переживают состояние психологических барьеров. Наиболее выраженным является психологический барьер напряжённых психических состояний. Это даёт основание считать, что у студентов-психологов часто возникают отрицательные эмоциональные переживания, связанные с повышенным утомлением в учебной деятельности. Факторами, вызывающими напряжённые психические состояния, являются: неудачное выступление на занятии, неадекватные действия со стороны преподавателей, высокий уровень ответственности при проведении элементов практических занятий, связанных с групповой работой. Барьер «напряжённое состояние» определяет проявление последующих барьеров и оказывает существенное влияние на качественное выполнение деятельности и реализацию студента в деятельности.

Рассматривая особенности психологических барьеров студентов-психологов и степени их выраженности на каждом курсе, мы выявили, что студенты первого курса испытывают следующие психологические барьеры: напряжённых психических состояний ($\bar{x} = 44,6$), затем стресса ($\bar{x} = 38,9$) и фрустрации ($\bar{x} = 30,3$). Возможно, проявление данных видов барьеров связано с тем, что первокурсник сталкивается с необходимостью установления новой системы взаимоотношений в учебной группе, а так же с тем, что у него отсутствуют знания о содержании будущей профессиональной деятельности и необходимости освоения сложной теоретической программы.

Анализируя особенности проявления психологических барьеров на втором курсе, можно обозначить следующие особенности. Наиболее ярко выражен барьер кризиса ($\bar{x} = 39,4$) и барьер социальных отношений ($\bar{x} = 38,2$). Данный этап в развитии молодого человека обусловлен кризисом идентичности и перестройкой социальных отношений, которые на первом курсе имели специфику формальной структуры. Несколько ниже показатели барьера напряжённых состояний, стресса на втором курсе по сравнению со средними показателями первого. Возможно, это связано с тем, что процесс адаптации завершён, сту-

дентам обозначены и усвоены нормы отношений в вузе, становится понятна система обучения и контроля знаний.

Рассматривая особенности проявления барьеров на третьем курсе, мы выявили, что для данной группы студентов характерно состояние напряжённости ($\bar{x} = 45,6$) и стресса ($\bar{x} = 38,1$), а так же состояние фрустрации ($\bar{x} = 31,1$). На данном этапе так же начинает проявляться барьер творчества ($\bar{x} = 28,6$). Возможно, это связано с тем, что именно на этом курсе начинается собственно психологическая практика, которая носит длительный характер взаимодействия студента с реальной практической деятельностью психолога. Вероятно, данная практика оказывает негативное влияние на студентов, которые имели неверное представление о профессии психолога и считали не нужным освоение теоретических дисциплин, в результате чего они начинают испытывать психологические барьеры.

На четвёртом курсе средние значения выражены следующим образом: напряжённое психическое состояние ($\bar{x} = 47,9$), барьер стресса ($\bar{x} = 41$) и фрустрации ($\bar{x} = 31,6$). Как одно из условий данного проявления барьеров на четвёртом курсе можно считать низкую степень заинтересованности в обучении, снижении интереса к дисциплинам, требующим сдачи зачётов, а не экзаменов. Возможно, это так же связано с тем, что студент не прикладывал усилий к поступлению и не связывает своё благополучие со своей профессиональной деятельностью. На данном курсе студенты начинают проходить практику в роли преподавателя психологии, в дальнейшем в результате её прохождения у студентов формируется образ себя как преподавателя или как психолога практика, что оказывает существенное влияние на выбор дальнейшего профессионального развития.

На пятом курсе психологические барьеры выражены следующим образом: барьер фрустрации ($\bar{x} = 32,5$) и стресса ($\bar{x} = 37$), барьер кризиса ($\bar{x} = 21,6$) и творчества ($\bar{x} = 26,5$). В данной группе проявление данных видов барьеров связано с самостоятельным прохождением практики в образовательных учреждениях. Данные впечатления усиливают мысль выпускника о том, что на практике, в практической деятельности психолога его ожидает не то, чему его обучали в вузе. Всеми силами он стремится формально соответствовать данным требованиям, но это требует от него большого напряжения, что соответственно способствует проявлению негатива и поддержанию состояния стресса.

Таким образом, можно сделать вывод, что у студентов-психологов возникает состояние психологического барьера в учебной деятельности. Наиболее характерными являются барьер напряжённых психических состояний, барьер стресса и барьер

ер социальных отношений. Барьер напряжённых психических состояний является наиболее выраженным, он определяет развитие студента-психолога в учебной деятельности, информирует о возникновении препятствия, оценивая его. Для студентов-психологов характерно проявление фрустрационного барьера, увеличение его в процессе обучения, от первого курса к пятому курсу. Данный барьер вызывает агрессивность и апатию, замедляет или останавливает развитие учебно-профессиональной деятельности студента.

Библиографический список

1. Донцов А. И., Белокрылова Г. М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42–49.
2. Леонтьев А. Н., Судаков К. В. Эмоции. – Т. 30. М.: БСЭ. – 1978. – 205 с.
3. Психологический словарь. – М.: Педагогика-Пресс, 2-е изд., 1996 г. – 440 с.
4. Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
5. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

И. Б. Храпенко
Мурманский гуманитарный институт,
г. Мурманск, Россия

Summary. The article considers the possibilities of modern educational environment in the training, retraining and advanced training of psychologists. Principles of organization of innovative educational environment are analyzed. The psychological description and ground are given. Attention is drawn to the need of development of educational business strategy.

Key words: learning environment, principles of organization of educational environment, education business strategy.

Образовательную среду вуза традиционно рассматривают как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу. Данное определение отражает нормативные элементы подготовки специалистов [4]. Привычным содержанием подготовки специалиста была предметная подготовка и узкая специализация. Переход на новые образовательные стандарты существенно расширяет полномочия и возможности образовательной среды, которая ориентирована не только на предметное обучение, но и личностное развитие профессионала. Новые

стандарты не только расширяют возможности образовательной среды, но ставят некоторые задачи, которые ранее не формировались и не соответствуют традиционным установкам и профессиональным стандартам профессии. Одной из таких задач является подготовка конкурентоспособного профессионала. Помимо необходимых компетенций, привычных в психологической среде, у нового поколения психологов должно появиться такое качество, как конкурентоспособность. Учитывая специфику профессии, в которой наиболее значимыми личностными характеристиками являются эмпатия, рефлексия, сострадание (а также множество других со-), мы понимали что формирование конкурентоспособности несколько затруднено. Качество работы психолога–профессионала зависит от умения использовать собственную личность как рабочий инструмент. И чем больше личный вклад психолога в решаемую профессиональную задачу, тем выше её эффективность. Но у данной особенности есть некоторые ограничения, и проявляются они, прежде всего, в том, что сочувствие и конкурентоспособность находятся на разных полюсах человеческих взаимоотношений. Исключение составляют, пожалуй, только бизнес-психологи, которые решают не задачи личности, а задачи организации, понимание которых не требует погружения в мир конкретного человека.

Таким образом, наблюдается столкновение традиций профессиональной культуры и идеологии с требованиями активной трансформации современного многомерного мира.

С проблемой конкурентоспособности одними из первых столкнулись психологи образования. Данная категория психологов оказалась наиболее неподготовленной к тем переменам, которые происходят в современной образовательной системе. Сформированные установки образовательного процесса привели к тому, что даже при успешном профессиональном росте и высоких достижениях психологи не смогли быстро сориентироваться в происходящих переменах в образовании и находятся в крайне сложной ситуации: наблюдается резкое снижение рабочих мест в школах, сокращение психологических кадров.

Данный факт трансформации потребностей рынка является определяющим и требует большого внимания к себе при изменении спроса на конкретные виды услуг, что ведёт к изменениям содержания деятельности и к появлению новых требований к личности профессионала. Необходимо адекватное реагирование на изменения потребительского рынка услуг, что позволяет сохранить устойчивую конкурентоспособность профессионала.

Имеющийся негативный опыт заставляет предпринимать своевременные действия по профилактике профессиональной неуспешности. В первую очередь это касается решения проблем

формирования конкурентных навыков, умения продавать свои услуги и вести деловые переговоры.

Наличие противоречий в существующей системе подготовки специалиста не означает невозможность решения поставленной задачи. Опыт бизнес-психологии показывает, что для успешной реализации услуг необходимо изучить рынок, разработать стратегию продвижения товара в соответствии со спросом. Для эффективного определения необходимой стратегии используют разнообразные технологии, позволяющие реализовать сравнительный анализ возможностей продавца услуг и ситуации на рынке психологических услуг. Подобные действия требуют наличия у психолога компетенций частного предпринимателя. Для повышения конкурентоспособности современного психолога овладение данными компетенциями становится жизненно необходимым.

Таким образом, изменения коснулись и непосредственно самой образовательной среды, её содержания. Условия рынка диктуют свои правила, которые требуют перемен в области профессиональной подготовки психолога. Это, в свою очередь, приводит к необходимости введения как дополнительных дисциплин, обеспечивающих развитие необходимых конкурентоспособных специалистов, так и пересмотра содержания некоторых курсов, способных обеспечить реализацию поставленных задач. Кроме того, для поддержания активной обратной связи с потребителями необходимо создание системы взаимодействия с центрами маркетинга и трудоустройства специалистов, отделами по связям с общественностью и т. п.

Современная образовательная среда предполагает профессионально-личностное развитие и саморазвитие студентов, расширение возможностей профессионального обучения [1]. Реализация подобных функций предполагает грамотную организацию деятельности вуза для их осуществления. Это достигается при выполнении ряда принципов.

Принципы организации образовательной среды

1. Принцип профессиональной социализации [1]. Образовательная среда вуза должна рассматриваться как совокупность целенаправленно создаваемых условий профессиональной социализации специалиста, интегрирующих качественное предметное обучение и проявляющихся в виде специально разработанных учебно-профессиональных ситуаций, обеспечивающих вхождение студентов в образ жизни, профессиональное мышления и ответственное поведение будущего психолога.

2. Принцип развития [1]. Данный принцип предполагает такое качественное своеобразие образовательной среды, которая обеспечит оптимальный уровень профессионально-личностного развития и саморазвития студентов, обеспечи-

вающих успешность и конкурентоспособность будущего психолога. Для реализации данного принципа необходимо внедрять технологии поддержки и сопровождения (тьюторства) профессионально-личностного развития студентов; обучение поиску и анализу необходимой информации, обучение самому процессу получения знаний.

3. Принцип системности. Данный принцип позволяет рассматривать отдельные направления деятельности психолога (студента) в единстве взаимосвязанных компонентов.

– Когнитивно-поведенческий компонент. Наличие необходимой информации (знания), умение применять данные знания на практике и в разных условиях на высоком техническом уровне (комплекс компетенций). Наличие данного компонента требует особого контроля, который перекликается с принципом результативности, но в данном случае контроль осуществляется преподавателем, а не экспертами. Данный контроль должен быть максимально формализован и включать однозначные алгоритмы оценки усвоения каждого раздела изучаемого курса. Для этого вводится промежуточное тестирование в количестве, соответствующем объёму разделов курса. Качественная характеристика результатов будет зависеть от уровня усвоения заложенных в программу курса компетенций.

Кроме того, данный показатель содержит представление о профессии, отношение к ней и понимание своего места в профессиональном сообществе.

– Личностный компонент. Показатели личностного развития профессионала: профпригодность (психическое здоровье), общий уровень культуры (общекультурная компетентность), ПВК (коммуникативные навыки, развитая рефлексия, эмоционально-волевое развитие, наличие мотивов профессиональной деятельности, адекватные социальные установки, сформированное профессиональное самосознание). Поскольку профессия психолога предполагает непосредственное вовлечение его личности в решение профессиональных проблем, значение данного компонента представляется особо важным. Контроль его качества и при необходимости своевременная коррекция, предусмотрена на дисциплинах специализациях. Учитывая, что данные дисциплины появляются на старших курсах, должна быть предусмотрена профилактическая работа на младших курсах в виде коммуникативных тренингов (тренинги адаптации, тренинги личностного роста).

– Ситуационный компонент. Наличие востребованности профессионала данного уровня на рынке труда. Это проявляется в реальном спросе данных услуг на рынке труда, в наличии рабочих мест. На современном этапе развития рынка большое значение

имеют неформальные отношения с работодателями. Поэтому знание рынка труда и его конъюнктуры не может обеспечить гарантированного трудоустройства без полноценного сотрудничества и кооперации с организациями и бизнес-структурами.

4. Принцип результативности. Содержание данного принципа предполагает не только ориентацию на лучшие результаты, но и обязательную гибкость в выборе целей и средств для их достижения. Для достижения подобного уровня реагирования требуется своевременная диагностика удовлетворённости сформированных компетенций на разных этапах профессионального становления психолога. Данный принцип предполагает возможность развития и совершенствования профессиональной компетентности с помощью обучения и повышения квалификации, и, при необходимости, возможность коррекции. Оценка результативности проходит в трёх направлениях:

- личная удовлетворённость психолога (студента), основанная на ожиданиях относительно профессиональной деятельности, которые меняются на разных этапах профессионализации;

- экспертная оценка психолога работодателями, клиентами, коллегами, основанная на содержании ожиданий общества и конкретной организационной структуры, находящихся в постоянной динамике;

- независимая оценка психолога структурами, отвечающими за обучение, или повышение квалификации, ориентированных на нормативные ожидания образовательной структуры, обеспечивающие реализацию требований ГОС ВПО.

5. Принцип непрерывности образования. Стремительно растущий информационный поток приводит к тому, что резко увеличивается объём нагрузки студентов. Поскольку учебный план не в состоянии вместить все нововведения, к концу обучения в вузе некоторые знания уже не актуальны. Идея непрерывного образования предполагает оперативное реагирование на рассогласование между изменениями, происходящими в мире, и образовательными системами. Центральной идеей непрерывного образования является разработка и адаптация образовательных программ к новым условиям. Данный принцип предполагает интеграцию профессионального обучения и дополнительного образования при постоянном обновлении профессиональных знаний в течении всей жизни.

Для повышения качества непрерывного образования необходима разработка адекватного мониторинга, направленного на выявление действия различных факторов на разных стадиях профессионального развития личности. Система мониторинга должна носить не только диагностический, но и обучающий, прогностический характер, что обеспечивается системой психо-

лого-педагогического контроля, интеграцией результативного и процессуальных показателей для изучения. Необходимо выделить некоторые важные характеристики данного принципа:

- Объективность и конфиденциальность, которая заключается в оказании психологической поддержки слушателям (старшеклассникам, студентам, психологам) в преодолении психологических барьеров в образовательном процессе.

- Индивидуализация обучения. Данная характеристика строится на основе субъектного опыта студента как источника его профессионального роста, и предполагает учёт особенностей каждого обучающегося при построении алгоритма обучения. Результатом реализации принципа предполагается активизация творческого потенциала личности.

- Моральное стимулирование, которое обеспечивается обязательной связью с практикой. Данная характеристика предполагает активное использование в работе актуальных проблем слушателей.

Для повышения эффективности реализации перечисленных принципов, образовательная среда должна перейти на инновационный путь развития. Наиболее важной в данном вопросе является разработка **бизнес-стратегий**, как наиболее восприимчивых к нововведениям. К разработке образовательных бизнес-стратегий необходимо привлекать бизнес-структуры, задача которых – обеспечить заказ на содержание подготовки профессионала, возможность прохождения практики и частичное трудоустройство на этапе получения образования. Исследования, проводимые на психологическом факультете, показывают, что частичная трудовая занятость в процессе обучения (по специальности) повышает мотивацию профессиональной подготовки и делает её более осмысленной.

Для разработки бизнес-стратегии необходимо обратиться к некоторым специфическим особенностям рынка образовательных услуг. Вуз предлагает как стандартные образовательные программы, рассчитанные на массового потребителя, так и программы, рассчитанные на индивидуальные потребности организаций или группы профессионалов. Отличительной чертой образовательных услуг является непосредственное участие заказчика в реализации самого процесса её предоставления. Поэтому результат зависит не только от поставщика услуги, но и его непосредственного заказчика. А поведение заказчика в учебной деятельности зависит от его вовлечённости, актуальной мотивации, установок и множества других неучтённых характеристик [3].

Выбор бизнес-стратегии должен быть сбалансированным и включать как ориентацию на потребности рынка (ориентированную на инновационные технологии), так и на классическую мо-

дель образования, которая даёт универсальные знания [2]. Классическая модель закладывает базовые, общекультурные компетенции, а инновационная составляющая позволяет быть в курсе общественных перемен и ориентироваться в нестандартной ситуации. Данный баланс может быть оптимальным при активном внедрении системы практико-ориентированного дополнительного образования. Реализация различных форм дополнительного образования на разных этапах обучения и переподготовки психологов позволит своевременно реагировать на изменения в профессиональной среде и на рынке труда, без ущерба для реализации образовательных стандартов. Для этого необходима разработка образовательных продуктов с учётом рынка, и возможностей потребителя (уровень подготовки, этап профессионального становления, актуальные потребности) [3].

Реализация бизнес стратегии должна быть ориентирована на выделенные принципы инновационной образовательной среды, в этом случае это поможет эффективному переходу на новые образовательные стандарты.

Библиографический список

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006.
2. Ахромеева Т. С. и др. Новые направления системного анализа и компьютерного моделирования образовательной стратегии и политики России. – Москва: ИПМ им. М. В. Келдыша РАН, 2001.
3. www.keldysh.ru/papers/2001/prep89/prep2001_89.html
4. Сагинова О. В., Нефёдова О. В. Как продать образование: восприятие коммуникаций ВУЗа в ситуации принятия решения // Маркетинг услуг. – 2005. – № 2.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Просвещение, 2000.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ДЕЛОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

С. Ш. Мигалева

**Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия**

Summary. The article contains material which reveals the importance of creating educational business culture of students in the educational process of the university. The correction of psycho-physiological status of students in the context of the educational business culture.

Key words: Educational and business culture, a psychological test, diagnostics, educational activity.

Современная психология переживает новый противоречивый этап в своём развитии, поскольку многочисленные практические задачи активизации «человеческого фактора» в условиях ускоренного социального развития порождают новые как локальные, так и глобальные проблемы, выдвигают психологию в первые ряды наук о человеке и побуждают её к тому, чтобы стать «деятельной и жизненной психологией» [1]. Развитие педагогической психологии как одной из наиболее значимых отраслей психологической науки невозможно без разработки фундаментальных общепсихологических проблем, в особенности таких, как проблема регуляции учебной деятельности. Проблемы формирования и развития общих способностей, профессионализации и последующей профессиональной адаптации личности и другие решаются с учётом закономерностей регуляции учебной деятельности.

Проблема регуляции учебной деятельности является наиболее актуальной прикладной проблемой, разрабатываемой в рамках новейшего направления – метакогнитивизма. Метакогнитивное обучение рассматривается как «цель образования XXI века», основная задача которого – научить человека сознательно управлять своей познавательной деятельностью. В качестве основного условия формирования метакогнитивных стратегий обучения выступает высокий уровень учебно-деловой культуры, позволяющий усваивать и самостоятельно вырабатывать индивидуальные способы организации и регуляции учебной деятельности.

Понятие «учебная деятельность» – один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач. Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у её субъектов теоретического сознания и мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. В учебной деятельности усваиваются знания и способы любой деятельности. Учебная деятельность выполняет двоякую социальную функцию: во-первых, является условием и средством психического развития человека и обеспечивает ему усвоение знаний, способствуя развитию специфических способностей, а во-вторых, является одним из основных средств включения студентов в систему общественных отношений.

В свою очередь учебно-деловая культура включает нравственный, эстетический и познавательный аспекты, создавая духовную, сенсорную и интеллектуальную основу деятельности личности. Становление учебно-деловой культуры требует учёта

как объективных по отношению к человеку факторов, так и субъективных. К объективным факторам можем отнести: состояние системы образования и качество образовательных услуг; культуру образовательного учреждения (ВУЗ). Субъективные факторы – общая культура и мотивация личности; совокупность предрасположенностей личности к социальной практике, сформированных в виде когнитивных и мотивационных структур в студенческие годы социального взаимодействия.

Для активизации процесса формирования учебно-деловой культуры студентов вуза целесообразно использовать психодиагностическое обеспечение на протяжении всех лет обучения. Психодиагностика (от греч. *diagnostikos* – способный распознавать) – «это область специальных знаний, связанных с разработкой теории, методологии и методик для точной оценки свойств, состояний или уровня психологического развития, достигнутого индивидом или группой» [2, с. 392]. Психодиагностика открывает новые горизонты для более полного учёта личностных характеристик субъекта деятельности, особенностей его направленности и мотивов, сферы нравственности, черт характера и темперамента, а также позволяет производить психологический анализ ошибочных действий и принимать меры по их предотвращению.

Практическая эффективность диагностических свойств зависит от их содержательной связи с фундаментальными исследованиями, а также от использования соответствующих средств в измерениях, анализа и оценки диагностических явлений. В психодиагностике принято различать методики по степени их формализованности – малоформализованные и высокоформализованные [3]. К первой относятся наблюдения, беседы, анализ разнообразных продуктов деятельности, то есть приёмы, позволяющие фиксировать некоторые внешние поведенческие реакции испытуемых в разных условиях. Ко второй группе, высокоформализованным психодиагностическим методикам, относятся тесты, анкеты, опросники, проективные техники и психофизиологические методики. Данные методики имеют регламентацию процедуры обследования, обработку и интерпретацию результатов, стандартизацию, надёжность и валидность. Специалисты рекомендуют использовать вышеизложенные методики в комплексе.

Стремление к пристальному вниманию к личности в психологии связано с целостным подходом в рамках системного подхода в различных областях знаний (П. К. Анохин, Б. Ф. Ломов, В. П. Кузьмин, Л. Бертаманфи). Психику и личность студента определяют много составляющих. А. А. Бодалёв [4, с. 182] указывает на то, что большое число факторов постоянно могут влиять на динамику изменений в них, вызывая более или менее глубокую перестройку в ценностных ориентациях, отношениях,

установках, способностях. Правильно отразить объективное и субъективное значение для психики и личности студента, для его настоящего и будущего потенциала нелегко.

Основой нашего исследования стали разработки, раскрывающие проблемы: анализа сознания и самосознания (В. С. Агапов, А. Г. Асмолов, И. В. Барышникова, В. М. Бехтерев, А. А. Бодалев, У. Джемс, Л. Я. Дорфман, Д. А. Леонтьев, Д. Мид, Ю. М. Орлов, М. Розенберг, И. М. Сеченов, В. В. Столин, Р. Уайли и др.); положения об обусловленности представлений субъекта о себе контекстом его жизнедеятельности и общения (Р. Берне, И. С. Кон, Л. М. Митина, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин, Т. Шибутани); о регулирующей функции самосознания в поведении и деятельности человека (И. С. Кон, И. И. Чеснокова); рассмотрение представлений о себе в качестве регулятора социального поведения личности (Г. М. Абрамова, В. А. Ганзен, А. А. Гостев, Д. Майерс, В. В. Овсянникова, В. Ф. Петренко, С. Л. Рубинштейн); рассмотрение человека как субъекта деятельности в отечественной психологии (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Бушлинский, Л. Г. Дикая, Е. А. Климов, С. Л. Рубинштейн).

Э. Ф. Зеер [5] выделяет следующие этапы профессионального обучения и воспитания: адаптации, интенсификации и идентификации.

На первоначальном этапе *адаптации* первокурсники приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, определяют коммуникативные отношения (друг с другом и педагогами) и в целом осуществляют учебно-познавательную деятельность. В адаптационный период осуществляется психодиагностическое обеспечение на предмет готовности студентов-первокурсников к учебно-познавательной деятельности, мотивации учения, ценностной ориентации и социально-психологическим установкам. И по его результатам оказывается помощь в развитии учебных умений, осуществляется регуляция жизнедеятельности первокурсников, коррекция профессионального самоопределения.

На последующем этапе *интенсификации* происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, деловых качеств – ответственности за своё становление, самостоятельность, а ведущей деятельностью является научно-познавательная. Психодиагностическое обеспечение содержит развивающую диагностику, которая нацелена на анализ роста личностного и интеллектуального развития студентов, социальной идентичности, самообразования и поиск наиболее продуктивных путей повышения личностного психологического потенциала.

На заключительном этапе *идентификации* деятельность студентов направлена на формирование профессиональной идентичности и готовности к будущей профессиональной деятельности по получаемой специальности. Психодиагностическое обеспечение на данном этапе носит финишный характер, когда и диагностируются профессиональные способности с целью нахождения профессионального поля для реализации себя.

В ходе эксперимента нами были использованы следующие тесты «Ваши шансы сделать карьеру», «Степень мотивации к успеху», «Вы деловой человек», «Умеете ли вы вести деловое обсуждение» и др. [6, с. 82–101], «Диагностика акцентуаций характера (характерический опросник К. Леонгарда), «Диагностика профиля мышления и уровня креативности», «Диагностика стиля мышления (опросник «СМ» Алексеева-Громовой», «Персональный автопортрет» Дж. Олдхэма и Л. Морриса [7, с. 308–329; 357–396], «Кто вы на работе?», «Как вы проявляете себя внутри корпоративной организации?», «Ваш эннеаграммный тип», «Как вы учились» [8, с. 158–161; 164–165; 174–175], методики измерения уровня рефлексивности. и др. Для обработки эмпирических результатов исследования использовались математические и статистические методы корреляционного и факторного анализа, критерий Фишера, t-критерий Стьюдента. Качественный анализ результатов проводился в соответствии с модифицированной в соответствии со спецификой эмпирических данных процедурой феноменологического анализа (С. Е. Олишевский).

Используемые тесты позволили нам рассмотреть психофизиологические и личностные характеристики студентов, а также их профессионализированные способности, а в конечном итоге – деловые качества личности. В качестве профессионально важных свойств представлены – уровень рефлексии, эмпатия и коммуникативная компетентность, эмоциональная устойчивость, склонность к инновационному и креативному мышлению. Известный британский психолог Дж. Равен [9, с. 6] выявил компетентность – специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия. Он считает, что быть компетентным специалистом – «значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня (наблюдать, быть глубоко осведомлённым в предмете, самостоятельно ставить вопросы, писать деловые письма, доказывать собственную правоту, справляться с межличностными конфликтами и т. п.)». Также он рассматривает «высшие компетентности», которые не зависят от конкретной сферы их проявления, а «предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать других людей, для достижения поставленных целей, готовность оценивать и анализировать специальные последствия сво-

их действий и т. п.». Эти способности можно рассматривать как основные в деловых качествах личности.

Таким образом, чёткая, грамотно выстроенная интерпретация психодиагностических тестов, позволит скорректировать личность студента в процессе формирования его учебно-деловой культуры.

Библиографический список

1. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1.
2. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – В 2 кн. Психология образования. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – 496 с.
3. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособ. для ст-тов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – 304 с.
4. Бодалёв А. А. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для ст-тов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Тарасов Е. А. 100 графических супертестов для суперленивых. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 256 с.: ил.
7. Психологические портреты персонала: типология и диагностика: учеб. пособ. / под ред. Ю. П. Платонова. – СПб: Речь, 2003. – 416 с.
8. Годвин М. Кто ты? 101 способ узнать себя / пер. с англ. О. Е. Жуйковой. – М.: Астрель: АСТ, 2005. – 220 с.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

О. В. Журавская
Республиканский институт профессионального
образования, г. Минск, Беларусь

Summary. This article is devoted to a topical issue of civic education. The author explains the need for a system of formation civic consciousness and civic values of young people in trade education.

Key words: trade education, civil-patriotic education, civic consciousness, civic position, civic values, civil qualities.

В психолого-педагогической науке наиболее острой и по-новому вставшей перед исследователями является проблема формирования взрослеющего человека как гражданина современного общества. Актуальность данной проблемы вытекает из анализа социально-экономических потребностей общества, недостаточной разработанности в психологической теории формирования гражданских качеств личности, из потребностей психолого-педагогической практики воспитания гражданина правового общества, призванного обладать высоким уровнем гражданской компетенции в условиях поликультурной образовательной среды.

В настоящее время возникла необходимость формирования гражданственности личности, так как создание правового, гражданского общества немыслимо без воспитания данного качества у всех его членов и прежде всего у молодёжи. Важной задачей в системе профессионального образования становится гражданско-патриотическое воспитание учащихся и формирование у них гражданских качеств личности.

Характер и особенности отношения учащихся учреждений профессионального образования к правовым и моральным нормам, ответственности, культуре, нравственности в значительной мере определяет степень их социальной и гражданской зрелости.

Юноши и девушки стоят на пороге взрослой жизни, готовятся к активному участию в трудовой и общественной деятельности в качестве самостоятельных и сознательных членов общества. Это очень важный период в их жизни, т. к. в это время складывается общее направление формирующихся моральных и нравственных установок личности, размышлений и поисков ответов на вопросы, касающиеся цели и смысла жизни, проблем добра и зла, оценки человеческих поступков.

У большинства учащихся проблема морального выбора порождает сомнения и колебания, столь характерные для данного

возраста. Поиски своего места в жизни и обществе усложняются тем, что начало самостоятельной трудовой деятельности подрастающего поколения сейчас происходит несколько позже, поскольку удлинились сроки общего и специального образования, следовательно, изменились и представления о взрослости и самостоятельности. У молодых людей, которые не участвуют в трудовой и общественной деятельности, чувство ответственности и гражданское самосознание ещё не выработались. Поэтому их активность может иногда принимать антиобщественный характер, вылиться в пьянство, мелкое хулиганство и другие правонарушения. А привычка к постоянной опеке со стороны взрослых развивает внутреннюю потребность в ней, нерешительность, инфантилизм, неспособность к принятию самостоятельных решений. Поэтому формирование гражданственности учащихся играет огромную роль в современной жизни нашего общества [1, с. 48].

Вместе с тем необходимо признать, что определённая часть молодёжи не имеет чётких нравственных ориентиров, отдаёт предпочтение бездуховному времяпрепровождению, погоне за удовольствиями, что приводит к утрате общественных и гражданских ценностей (любви к Родине, высокой нравственности, гражданскому миру и согласию), ослаблению роли семьи. В сознании и поведении молодых людей формируются стандарты и идеалы потребителя. Поэтому цель профессионального образования на современном этапе заключается не только в том, чтобы подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда, но и научить молодёжь делать разумный выбор, брать на себя ответственность, уметь оценивать последствия своих действий для других и подходить к их оценке с учётом этических и моральных норм. В этих условиях очевидна необходимость создания системы формирования и развития социально значимых гражданских ценностей, направляющих личностное, социальное и профессиональное самоопределение учащегося. Сюда можно отнести ценность активной жизнедеятельности, национального достоинства, толерантного отношения к членам социума, любви и уважения к Родине, чувства ответственности перед собой и другими, социальной мобильности.

Важно отметить, что формирование гражданственности и гражданских качеств личности во многом зависит от уже имеющихся моральных норм поведения, этических установок, развитости интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, личного опыта взаимоотношений, уровня развития способностей и т. д. При этом необходимо помнить о возрастной динамике развития гражданских и нравственных качеств и опираться на них в организации учебно-воспитательного процесса, а так же помогать учащимся понимать и принимать свой внутренний

мир, формировать потребность в проявлении собственной гражданской позиции и гражданской активности. Важно, чтобы учащийся выступал в качестве полноправного партнёра в совместной деятельности, имея возможности для самостоятельного выбора. Отсюда вытекает понимание процесса формирования гражданской ответственности как системы специально организованного взаимодействия между педагогом и учащимся, в котором каждый обеспечивает свою активную позицию.

Оптимальными психолого-педагогическими условиями для осуществления данного процесса могут служить активные формы работы, в основе которых реализуются инициатива и практическое участие каждого учащегося. Целесообразно использование диалогических и дискуссионных форм общения, что содействует раскрытию индивидуальности и формированию поведенческих навыков личности. В связи с этим необходимо акцентировать работу всего педагогического коллектива, и в частности педагога-психолога, социального педагога на развитии у учащихся активной гражданской позиции, формировании системы взглядов и мировоззрения, на необходимости заполнения нравственного и духовного вакуума, что можно выделить как одно из основных направлений. Так же следует заметить, что внедрение в широкую практику педагогической деятельности психолого-педагогических технологий, направленных на социально-позитивное объединение учащихся в деятельности, и организации психологического сопровождения в течение всего срока обучения позволит сформировать гражданское самосознание молодого человека, способного нести ответственность за себя и свою страну.

Библиографический список

1. Багнюк И. В., Саранцева Л. И. Формирование правовой культуры учащихся как условие воспитания гражданина // Воспитание гражданской ответственности и патриотизма у учащихся в учреждениях профессионального образования: сб. метод. материалов / под ред. О. С. Поповой, Т. А. Сёзень. – Минск: РИПО, 2007. – С. 47–55.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕФЛЕКСИВНО-СОЦИОПРИРОДНОЙ СРЕДЫ

А. А. Фортунатов

Магнитогорский государственный университет,
г. Магнитогорск, Россия

Summary. There have been considered problems of the analysis of the theory of reflection and thought, meaning of the term "reflexive and socionatural environment", explained the influence of the reflexive and socionatural environment on the individual ecological culture development of college students.

Key words: reflexion, reflexion control, reflexive thinking, reflexive and socionatural environment, ecological students' culture.

В своем исследовании К. Я. Вазина пишет, что человек по своей вселенской сущности является фракталом Высшего Сознания Творца и, следовательно, именно сознание определяет развитие материальной оболочки человека (подобно тому, как материальное есть производное от идеального, духовного в устройстве Вселенной), а не наоборот. С этой точки зрения особое значение приобретает сознание, направленное на осмысление собственного развития человека, всех определяющих его внешних и внутренних факторов, на управление всеми процессами – психическими и физическими, которые обеспечивают саморазвитие человека [1, с. 21].

Чтобы содержательно раскрыть функцию рефлексии в развитии экологической культуры человека, обратимся к рассмотрению сущности самого понятия «рефлексия».

В «Российской педагогической энциклопедии» рефлексия (греч. – обращение назад) – это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; самопознание, раскрывающее деятельность души и уникальность духовного мира человека [5, с. 705].

Рефлексия позволяет объяснить специфику человеческих форм бытия. Так, например, С. Л. Рубинштейн с рефлексией связывал особый способ существования человека и его отношение к миру. Она, по его мнению, как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за её пределы. С этого момента, как считает учёный, каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни [6, с. 18].

С точки зрения Г. П. Щедровицкого рефлексия – это идеальная (теоретическая) деятельность, которая является механизмом развития продуктивной практической деятельности. Автор рассматривал рефлекссию с точки зрения «кооперации деятельно-

сти». На основании этой идеи строится схема «рефлексивного выхода» за рамки деятельности в случае невозможности её осуществления. Перейдя к позиции новой деятельности, человек обретает средства «строить смыслы», исходя из которых, понимает и описывает прежнюю деятельность, изменяет её [7, с. 25].

Очень интересна на наш взгляд точка зрения А. Я. Найна о том, что все многообразие рефлексии в общей деятельности можно свести к двум основным моделям [4, с. 117]:

- ролевой модели, в которой отсутствует прямая зависимость распределения функций от содержания деятельности, и реализуется совместная деятельность на уровне ролевых, межличностных отношений;

- функциональной модели, существенной характеристикой которой является распределение между участниками системы действий (функций), образующих структуру совместной деятельности, строится на прагматических отношениях. Данные модели взаимодополняют друг друга. При этом в общей деятельности происходит распределение ролей и функций, которые и определяют назначение рефлексии.

В методологической практике сложились две принципиально различные концепции рефлексии. Первая это рефлексия сознания. Её создателем и наиболее последовательным представителем является В. А. Лефевр, исследования которого практически полностью посвящены рефлексии сознания. Так, автор пишет, что: «Рефлексия в её традиционном философско-психологическом понимании – это способность встать в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролёра» по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям. Мы расширим такое понимание рефлексии и будем считать, что рефлексия – это также способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям. Такое более широкое понимание рефлексии позволяет построить целостный предмет исследования и выявить рефлексивные процессы как обособленный феномен, определяющий специфику взаимоотношений объектов-исследователей» [2, с.10].

Вторая концепция – это рефлексия мышления, основоположником которой являлся Г. П. Щедровицкий. Согласно ему мышление и деятельность принципиально «безлюдны», лишены сознания и всех связанных с сознанием реальностей: эмоций, чувств, сантиментов, страстей, «психологии», озарений и пророчеств. Человек может вступить в пространство мышления и в пространство деятельности, но это для него необязательно. Более того, вступая в мышление и деятельность, человек всегда оказывается на периферии того и другого, будучи, в масштабе времени и организованности лишь периферийным элементом.

Элитность пребывания в деятельности и мышлении определяется не продолжительностью этого пребывания и даже не центральностью положения, а захваченным человеком плацдармом мышления и деятельности [7, с.10].

Проанализировав выше отмеченные позиции учёных, в своем исследовании мы приведём авторское определение понятия «рефлексивная социоприродная среда». Прежде чем рассмотреть данное понятие, необходимо раскрыть значение термина среда.

Под рефлексивно-социоприродной средой мы будем понимать творческое, продуктивное и познавательное взаимодействие человека с миром, происходящее на основе эгоцентрического подхода, с целью формирования его потребностей, способностей, сознания, в результате непрерывного процесса, функционирующего в режиме самоорганизации резонансных взаимосвязей, саморегуляции состояния равновесия и приводящее к развитию экологической культуры человека [8, с.46].

Основываясь на анализе различных теоретических исследований, мы были сформулировали следующие определения факторов, рефлексивно-социоприродной среды, влияющих на развитие высокого уровня экологической культуры студентов вуза. Перечислим их [8, с. 72]:

- высокий уровень экологического мировоззрения, что способствуют развитию мотивационной готовности к решению экологических задач;
- личность с развитыми нравственно-этическими качествами;
- экологическая грамотность, которая базируется на высоком уровне теоретических и практических знаний и формирует эколого-профессиональную компетентность;
- принятие экологической деятельности в качестве ценностного ориентира личности, а также осознанность и включённость в неё;
- личностный эколого-профессиональный рост и – как следствие – развитая направленность на саморазвитие.

Остановимся на первом факторе в рассматриваемом нами педагогическом процессе развития экологической культуры. К данному фактору следует отнести высокий уровень экологического мировоззрения и как следствие этого, развитую мотивационную готовность к решению задач выхода из экологического кризиса.

Опираясь на материалы нашего исследования, к мировоззренческим мотивам можно отнести [9, с. 94]:

- необходимость понимания своей жизни, что в свою очередь ведёт к принятию природосообразного решения;

– необходимость определения своего места в жизни, что способствует формированию у молодёжи биосферного мышления, исходя из которого человек включён в мир и представляет собой совместный с природой элемент единой системы;

– необходимость осознавать и понимать нужды (особенности) определённого периода, направленные на выход из кризиса техногенной цивилизации, что ведёт к готовности разрешать на высоком профессиональном уровне существующие проблемы, связанные с обеспечением устойчивого развития общества и различных систем;

– необходимость развития цельной активной личности, которая стремится к решению проблем, связанных с устойчивым развитием общества и реализации личностного эколого-профессионального потенциала.

Свобода выбора путей развития личности и её ответственности за принимаемые решения как в личной жизни, так и в профессиональной области, связано с мотивами долга. Одной из важных черт личности должна стать ответственность за свои действия, направленная на сохранение окружающей природной среды для последующих поколений, собственных детей, самой природы, к которой можно отнести и самого человека.

Мотивы познания основываются на интересе к знаниям, которые молодёжь получает как в системе высшей школы, так и путём самообразования. Так, например, П. И. Мунин пишет, что «процесс экологизации менталитета граждан происходит естественным путём, если их частные экономические интересы совпадают с экологическими целями общества. Но и в этом случае требуются люди, время и финансовые средства для обеспечения граждан полной и открытой информацией, на основе которой они могли бы сделать соответствующие выводы» [3, с. 93]. Увеличение темпов развития материального производства приводит к увеличению значения постоянного пополнения своих знаний, умений, навыков, соответственно можно предположить, что одним из основных познавательных мотивов является стремление к самообразованию.

В качестве мотивов престижа мы рассматриваем необходимость вести здоровый образ жизни, являющийся в современном обществе элементом личностного благосостояния. Человек отчасти боится показаться экологически безграмотным профессионалом, который является виновником решений, оказавших неблагоприятное влияние на окружающую природную среду. Соответственно в настоящее время стало очень престижно заниматься экологической деятельностью, такой как эколого-просветительская работа, экологическая пропаганда, эколого-художественная деятельность.

Основываясь на определённой базе знаний, которые студент приобретает на начальных этапах экологического образования, он поднимается на более высокую ступень (концентрическое образование). Это происходит в основном благодаря формирующемуся у него экологическому сознанию, которое постепенно меняется от антропоцентрического до эгоцентрического.

Тот или иной вектор экологического сознания определяется тем, как человек понимает своё место и роль в системе «человек-общество-природа». Одной из отличительных черт экологического сознания является понимание норм экономической рентабельности технических изобретений и производства с точки зрения их биологической совместимости, т. е. исходя из влияния их на окружающую природную среду. Одной из современных черт экономики природопользования выступает экономическая целесообразность, экономическое стимулирование проведения природоохранных мероприятий, применения ресурсосберегающих и безотходных технологий. Соответственно будущий специалист должен уметь разрабатывать новые технологии производства, которые бы не нарушали естественные происходящие в природе процессы.

Смещение сознания студента в сторону эгоцентрического должно происходить на основе знаний природоохранительного законодательства, а также исходя из ответственности, которую понесёт нарушивший данное законодательство. При этом не всегда бывает достаточно владеть экологическими знаниями, иметь навыки природопользования, необходимо ещё и понимать причинно-следственные связи между живой и неживой природой, а также стремиться к осуществлению действий, не приносящих вреда окружающей природной среде.

Наука экология носит междисциплинарный характер, исходя из этого образовательный процесс необходимо строить, основываясь на методической и психологической готовности будущего специалиста решать задачи метауровня. Это ведёт к тому, что будущие специалисты будут более успешно адаптироваться к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды.

По мере взросления человека происходит и изменение направленности экологического образования. Поэтому основополагающим в развитии экологической культуры студентов является социально-экономическое направление.

Резюмируя, следует отметить, что основной деятельностью в едином образовательном пространстве развития экологической культуры студента, обеспечивающей достижение образовательных целей, является рефлексия. Именно формирование у студентов рефлексивных способностей создаёт необходимые условия для преобразования его индивидуальных возможностей

внутреннего мира в его функциональные способности, самосознание, духовное саморазвитие. Однако наиболее важным является то, что построенная на основе рефлексивной технологии экологическая культура студента легко переносятся им и на другие виды его индивидуальной жизнедеятельности, в другие сферы накопления и приобретения индивидуального витагенного опыта.

Библиографический список

1. Вазина К. Я. Саморазвитие человека: духовная сфера жизни. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та печати, 2004. – 128 с.
2. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. – М.: Знание, 1967. – 110 с.
3. Мунин П. И. Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы решения // Экологические проблемы России. Предложения для обсуждения на съезде. – М.: Центр экологической политики России, 1999. – С. 93–99.
4. Найн А. Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: монография. – Шадринск: ПО «Книга», 1999. – 328 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – 604 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: Знание, 1957. – 328 с.
7. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. – М.: Знание, 1964. – 56 с.
8. Фортунатов А. А. Методологические предпосылки исследования проблемы развития экологической культуры молодежи : уч.-метод. пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 87 с.
10. Фортунатов А. А. Теоретические подходы к формированию экологической культуры студенческой молодёжи // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафа. – № 5. – 2010. – С. 114–118.

ЛЕТНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ЛАГЕРЬ «ЖИВАЯ ЗЕМЛЯ» ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Н. Н. Иванова, М. Н. Кириллина
**Педагогический институт Северо-Восточного
федерального университета им. М. К. Амосова,
г. Якутск, Россия**

Summary. In the article organization of summer rest is considered for children with intellectual insufficiency with an ecological orientation.

Key words: education environmentalist of culture, socialization, education, child with violation of intellect.

Экологическое образование и воспитание детей с нарушением интеллекта является актуальной проблемой в системе спе-

циального образования. Для полноценной реализации права ученика с нарушением интеллекта на образование мы предлагаем организовать инновационный образовательно-экологический лагерь для детей с нарушениями в развитии: с задержкой психического развития и детей с нарушением интеллекта, обучающихся в С(К)ОШ VII и VIII вида. Данный проект ориентирован на создание летнего образовательно-экологического лагеря «Живая земля» с целью формирования экологической культуры учащихся. Материально-технической базой лагеря являются: подсобное хозяйство для выращивания различных растений, инструменты, нужный инвентарь. Школа становится центром «Живой Земли», где высажены растения: астры, бархатцы, календулы, хризантемы, львиный зев, анютины глазки, душистый табак, лаватеры, мальвы, эцольтии, петунии и маленькие кустарники, такие как амарант, кохия, молочай и т. д. Лагерь рассчитан для функционирования в летний период, рассчитан на один сезон, наполняемость воспитанников 15–20 человек, возраст с 8 до 16 лет. В штатном расписании лагеря будут работать 2 вожатых, 2 воспитателя, 3 специалиста по ландшафтному дизайну. Здесь дети знакомятся с названиями цветов, изучают строение растений, агротехнику их выращивания, учат ухаживать за растениями, планировать цветочные участки и составить цветочные композиции. Основной задачей образовательно-экологического лагеря «Живая земля» является воспитание детей в бережливом отношении ко всему живому, рациональном использовании природных ресурсов, развитии эстетического вкуса при выращивании растений, научение их оформлению цветочных композиций, формирование общественно активной личности способной реализовать себя в социуме.

Таким образом, создание образовательно-экологического летнего лагеря является новой моделью для детей с особыми образовательными потребностями, что оптимально и актуально с точки зрения формирования экологической культуры личности в целом.

Этапы деятельности образовательно-экологического лагеря «Живая земля»

1 этап – 2011– 2012 гг.	Организационный этап внедрения проекта
2 этап – 2012–2013 гг.	Реализационный этап проекта
3 этап – 2013–2014 гг.	Проект в действии

Лагерь «Живая земля» организуется на базе школы, автором проекта является Мария Николаевна Кириллина – будущий олигофренопедагог – педагог исключительных и особых детей. В реализации проекта по согласованию будут участвовать образовательное учреждение, экологи, родители, учителя школы, специалисты по ландшафтному делу, студенты-волонтеры.

Календарный план работы образовательно-экологического лагеря «Живая Земля» (проект)

№	Мероприятия	Дата проведения
1	День приезда, открытие лагеря	1 июня
2	Ознакомление с планом лагеря	2 июня
3	Ознакомление с названиями и со строениями растений, как ухаживать за ними	С 1 по 20 июня
4	Высаживание растений, уход за ними	С 3 по 20 июня
5	Тихие, подвижные игры каждый день	С 2 по 20 июня
6	Просмотр фотографий растений, просмотр мультфильмов	12 июня
7	Конкурсы, игры (кладоискатели, знаток растений и т. д.)	16 июня
8	Вручение номинаций «Мисс Лето», «Мистер Лето», «Мисс Живая Земля», «Мистер Живая Земля», «Мисс Дружба», «Мистер Дружба», «Лидер эколог» «Лучший цветовод», «Лучший садовник»	19 июня
9	Закрытие лагеря, день отъезда	20 июня

Библиографический список

1. Аксёнова О. В. Экология. – М.: Знание, 1999. – 287 с.
2. Вронский В. А. Экология: словарь-справочник. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 573 с.
3. Денисов В. В., Гутенёв В. В. Экология. – М.: Вуз. кн., 2002. – 726 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МУЗЕЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ СРЕДА

Н. Н. Иванова, А. П. Скрыбина
Педагогический институт Северо-Восточного
федерального университет им. М. К. Амосова,
г. Якутск, Россия

Summary. In the article the main directions of work at school museum is a system integrating schools, families in the education of pupils with special educational needs.

Key words: museum, wooden architecture, the traditions of family, education.

Народное художественно-прикладное творчество как социально-педагогическое явление на разных этапах исторического развития исследовалось академиком Г. Н. Волковым, д. п. н., профессором В. Ф. Афанасьевым. В современных условиях

демократизации и гуманизации образования творчество рассматривается наряду с проблемами духовно-нравственной культуры личности. Обществу нужна творческая, инициативная и мобильная личность, способная к реализации идей и их воплощения в жизнь. Художественно-прикладное творчество, сочетающее в себе технико-технологические и художественные компоненты, имеет воспитательный фактор для приобщения школьников к национально-культурным ценностям, сохранению самобытности народа, бережного отношения к национальным традициям народов, проживающих в суровых условиях Крайнего Севера. Мир Севера очень богатый, многогранный как алмаз, но хрупкий, ранимый, и его следует беречь всем миром. Очень значимо утверждение А. С. Макаренко о том, что «Мой мир был неизмеримо богаче и ярче. Здесь были действительные создатели человеческой культуры...» [1, с. 18].

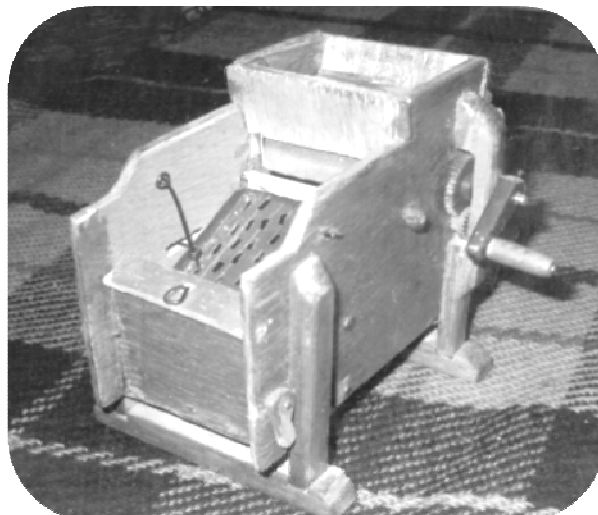
Художественно-прикладное творчество учащихся с интеллектуальной недостаточностью является важным фактором в формировании и социализации личности. Творчество рассматривается исследователями в многообразных аспектах: как средство психолого-педагогического изучения личности ребёнка и эстетического воспитания личности. Значима деятельность школьного музея как модели инновационного учреждения образования. В программе обучения детей с особыми образовательными потребностями используются искусствоведческие рассказы и беседы с использованием коллекций изобразительного искусства народов республики, русского, зарубежного искусства XVI–XX вв. из собрания Национального художественного музея Республики Саха (Якутия) г. Якутска. Русское искусство XVIII–XX вв. представлено полотнами В. А. Тропинина, И. К. Айвазовского, И. И. Шишкина, И. И. Левитана. Школьники посещают музеи и знакомятся с творчеством великих художников. Кроме Национального художественного музея созданы в школах музеи, которые имеют богатейший материал. В школьных музеях Намского, Амгинского, Сунтарского, Вилюйского, Томпонского и других улусов республики оформлены экспозиции: «Матери-героини», «Этнография села», «Ветераны тыла и войны», «История школы», «История наслега», «Деревянное зодчество народа саха». Материалы школьных музеев каждый год обновляются.

В год 65-летия Победы в Великой Отечественной войне в школьном музее с. Едейцы Намского улуса состоялась встреча юного поколения с Прокопием Иннокентьевичем Скрыбиным – ветераном тыла, признанным народным мастером. Он изготовил более 100 макетов изделий деревянного зодчества, домашней утвари с древних времен до современной техники. Все изделия сделаны из дерева, которые П. И. Скрыбин передал в дар

музею. Ему 79 лет, он в полной силе и духе. Он – человек добра и трудовые традиции его продолжают его внуки. Школьники разных поколений приобщаются к творению его рук и гордятся своим земляком, пережившим военное лихолетье, сохранившим ремесло предков и творящим добро для всех. Посетителей музея, специалистов, юных краеведов и почитателей его таланта поражает точность изготовленного макета мельницы, веялки, молотилки, транспорта для перевозки товаров, первый трактор Харьковского тракторного завода, лодки для перевозки людей с острова на остров при сенокосе. Все механизмы изделий работают в реальном времени.



Косилка-самостык для уборки пшеницы



Веялка для сортировки и очистки пшеницы

Учащиеся, посещая музеи, соприкасаются с историей древнего ремесла предков, как хранителей истории своего народа. Музейный материал как кладезь народной мудрости широко используется в классной и внеклассной работе по формированию социально активной личности. Ведь «Чтобы познать другую культуру, приобщиться к общечеловеческим ценностям,

необходимо, прежде всего, знать свою» [3, с. 36–37]. Именно про П. И. Скрябина можно сказать, что заповедь Средней Азии «...о трёх добрых человеческих качествах – добром намерении, добром слове, добром действии» он претворил в жизнь [1, с. 53] и является олицетворением всего добра для каждого человека.

Таким образом, мудрость творений народного мастера важна и для ученика с особыми образовательными потребностями, который усваивает эстетические ценности в условиях воспитательно-образовательного пространства музея. Она является «указывающей пути, приёмы, средства, методы и формы воспитания» [4, с.120].

Библиографический список

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С.18, 53.
2. Поштарёва Т. В. Формирование этнокультурной компетентности / Педагогика. № 3. – 2005. – С. 36–37.
3. Портнягин И. С. Этнопедагогика «кут-сюр: педагогические воззрения народа саха. – М.: Academia, 1999.

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ СПОРТСМЕНА-ТУРИСТА В УСЛОВИЯХ ПОЛУЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Н. Разовская

**Магнитогорский государственный университет,
г. Магнитогорск, Россия**

Summary. The article presents the results of experimental studies of the effect of motivational structures on the socialization of athletes, tourists. Socialization will be effective in the management of the motivational sphere, which serves as a powerful factor in motivation, direction, give meaning to adolescents of all educational influences. In dynamics it is shown that an important role in the formation of self-confidence, independence from external support was influenced by motives: cognitive, cooperation, joint progress.

Key words: cognitive, cooperation, joint achievement motivation, socialization, motivation approval.

В последнее десятилетие всё больше проявляются негативные тенденции в состоянии здоровья детей. Причиной этому являются: неблагоприятная экология, а также доступность табачных изделий, алкоголя и наркотиков – всё это неизбежно влияет на физическое и психическое здоровье подрастающего поколения. Кроме перечисленных внешних факторов немалую роль оказывают внутренние, к ним относятся – отсутствие вни-

мания со стороны взрослых, потеря эмоционального контакта с ребёнком, которые могут приводить к появлению у последнего чувства одиночества асоциальных форм поведения и его обращение к психоактивным веществам.

Именно это затрудняет социализацию детей, под которой понимается процесс вхождения индивида в социальную среду, что подразумевает усвоение им системы общественных норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества. Показателем социализированной личности является уровень самоуважения, зависимость/независимость от одобрения окружающих, отсутствие страха в достижении успеха, аутосимпатия.

Эффективным средством интериоризации способов функционирования в обществе является управление мотивационной сферой, которая служит мощным фактором в побуждении, направлении, придании смысла для подростков всех воспитательных воздействий при формировании достойного гражданина. Поэтому важным является развитие неформальных учреждений, осуществляющих интеллектуальное, личностное развитие своих подопечных, и при этом многие из которых помогают им определиться с будущей профессией.

Речь идёт о становлении практической доминанты, определяемой А. А. Ухтомским как «вектор поведения» или «доминанта жизни». Важно помнить, что принципиальным этапом освоения деятельности является её принятие. И тогда подросток, выбирая направление деятельности, проецирует иерархию своих мотивов на структуру факторов, через которые возможно удовлетворение личных потребностей. Чем они разнообразнее, тем более высокие требования предъявляет он к будущей профессиональной деятельности и тем большее удовлетворение получит он от достигнутых успехов.

Формула С. Л. Рубинштейна «внешние причины действуют через внутренние условия» включает в себе глубокую мысль о разрыве субъектом уз полной поглощённости внешней детерминацией, об ответственности за собственный процесс определения профессии. Отсюда следует вывод о значимости управления мотивационной сферой спортсмена-туриста, что придаёт большую самостоятельность поступкам личности и делает более успешным её функционирование в обществе. Для этого полезно ещё на стадии обучения в школе подросткам посещать учреждения, в которых они могли бы получить дополнительную профессию.

Таким местом в получении дополнительного образования в нашем городе является спортивно-туристический клуб «Ирий», где его подопечные не только путешествуют, приоб-

щаются к спортивному туризму, обучаются ориентированию на местности, приобретают навыки обустройства бивуака, но и проходят подготовку инструкторов по туризму, что, возможно, станет будущей специальностью юношей. Для этого педагоги центра в процессе учебно-воспитательного процесса стремятся определить преобладающие мотивы и потребности спортсменов-туристов с целью управления их поведением, формировать их профессиональную мотивацию, тем самым облегчая выбор жизненного пути своим питомцам.

С целью определения эффективности проделываемой работы было проведено исследование динамики спортивно-туристической мотивации и её влияния на социализацию спортсменов в области туризма. Использование методики по изучению мотивации учебной деятельности (автор В. Хенниг), выявляющей динамику мотивов: сотрудничества, совместных достижений, познавательного, общесоциального, престижного, прагматического. Опросник, авторами которого являются В. В. Столин, С. Р. Пантелеев, выявлял ожидания одобрения со стороны окружающих и настойчивость, отсутствие страха в достижении поставленной цели, т. е. показатели, которые могут характеризовать уровень социализированности личности.

Тестированию были подвергнуты воспитанники центра «Ирий» от 12 до 20 лет, которые были разбиты на этапы обучения – первый, второй и третий, в зависимости не от возраста, а от продолжительности обучения правилам туристического спорта.

Результаты показали, что ведущим оказался познавательный мотив (1,67). Тогда как мотивы совместных достижений, сотрудничества получили более низкие результаты, но находятся на одном уровне (0,75). Менее предпочтительными стали мотивы престижный (1,0) и прагматический (1,8). Самый низкий балл имеет общесоциальный мотив (0,60), который был призван выявить у испытуемых понимание, насколько данная деятельность способствует помощи людям и служению обществу.

Такое распределение параметров можно объяснить любознательностью обучающихся, стремлением получить новое в процессе занятий в учреждении дополнительного образования, а также с годами к подросткам приходит понимание того, что приобретаемые знания востребованы в профессиональной деятельности, которой они начинают заниматься в качестве судей соревнований, инструкторов по данному виду спорта. Приоритет мотивов сотрудничества (1,21) и совместных достижений (1,42) объясняется характером требований туристического спорта – это взаимовыручка, сплочённость, помощь товарищу.

Предпоследнее положение престижного мотива (0,70) объясняется недостаточной со стороны педагогов включённостью

стью соревновательного момента в процесс учебы – когда воспитанников побуждают занять определённую позицию в отношении с окружающими, формировать у них стремление продемонстрировать свои знания и тем самым заслужить авторитет в группе.

Уровень социализированности личности учащихся в центре мы рассматривали путём измерения у воспитанников мотивации достижения и одобрения. Как показали результаты, в процессе посещения занятий в течение трёх лет у спортсменов-туристов мотивация одобрения на начальном этапе обучения имеет наибольшее значение (8,7). По мере перехода на этапы: два (7,31) и три (6,25) стремление получать внешнюю поддержку, положительную оценку извне значительно снижается, тогда как на протяжении первого (11,15), второго (12,0), третьего (13,06) этапов у подростков и юношей повышается настойчивость в достижении целей, неудовлетворенность достигнутым.

Предметом специального исследования стало определение таких учебных мотивов, развитие которых инициирует, делает осознанным и целенаправленным развитие мотивов достижения и одобрения. На формирование уверенности в себе, независимости от внешней поддержки оказали влияние мотивы: познавательный ($r=0,727$, $p<0,05$), сотрудничества ($r=0,741$, $p<0,05$), совместных достижений ($r=0,683$, $p<0,05$). На стремление же к успеху, готовность принять на себя ответственность, способность продемонстрировать упорство при столкновении с препятствиями повлияли мотивы: познавательный ($r=0,723$, $p<0,05$), совместных достижений ($r=0,643$, $p<0,05$), престижный ($r=0,714$, $p<0,05$).

Таким образом, был изучен характер мотивов учебной деятельности, способствующих повышению уровня социализации питомцев туристического клуба, и, следовательно, именно они должны быть в центре внимания педагога, имеющего целью воспитать не только спортсмена-туриста, но и достойного гражданина общества.

V. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

А. В. Лоскутова

**Магнитогорский государственный университет,
г. Магнитогорск, Россия**

Summary. Professional development of the individual covers a long period of human life (35 – 40 years). During this time, life changing and professional plans, there is a change of the social situation, leading activity, reorganization of structure of the person. Therefore there is a need for separation of the process at periods or stages. In this connection there is a question about criteria of selection stages in a continuous process of professional formation.

Key words: professional formation, personality, profession, work, formation, socio-economic factors.

Профессиональное становление личности охватывает длительный период жизни человека (35–40 лет). В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности [2, с. 34]. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии. В связи с этим встаёт вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Поскольку на выбор профессионального труда, становление специалиста влияют социально-экономические факторы, то правомерно в качестве основания членения профессионального развития человека избрать социальную ситуацию, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям [1, с. 12].

Следующим основанием дифференциации профессионального становления выступает ведущая деятельность. Таким образом, в качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности оправданно взять социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности. Рассмотрим влияние двух факторов на профессиональное становление личности.

1. Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у де-

тей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов.

2. Затем следует формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии.

3. Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение. Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием.

4. После окончания учебного заведения наступает стадия профессиональной адаптации.

5. По мере освоения профессии личность всё больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами.

6. Дальнейшее повышение квалификации, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на второй уровень профессионализации, на котором происходит становление профессионала.

7. И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию профессионального мастерства и становления акмепрофессионалов [1, с. 15].

Библиографический список

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология. Теория и практика: учеб. пособие для вузов. – М: Изд-во «Академический Проект», 2004. – 192 с.
2. Радутин А. А. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. – М: Изд-во «Центр», 1996. – 336 с.

МОТИВ КАК ОСНОВНОЙ СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ

Е. В. Богачёва

**Тверская государственная медицинская академия
Минздравсоцразвития, г. Тверь, Россия**

Summary. Motive is considered with a monistic position, and as a complex integral of psychological formation. Groups of motives that appear to work are isolated. The concepts of internal and external motivation are identified.

Key words: motive, external motivation, intrinsic motivation.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что основным структурным элементом трудовой мотивации является мотив. За мотив можно принять всё, что побуждает человека к деятельности. Однако отмечается и неоднозначность понятия «мотив». Мотив рассматривается и как функциональная переменная в конкретной ситуации («вербализация цели и программы, дающая возможность человеку начать определённую деятельность» по К. Обуховскому [7]), и как общее побуждение («отдельная мотивационная переменная, выполняющая в системе мотивации побудительную и направляющую функцию» – по М. Ш. Магомед-Эминову [6]).

Достаточно большое количество авторов рассматривает мотив с монистических позиций (мотив как потребность, как предмет потребности, мотив как эмоции и т. п.). Так, например, М. А. Котик понимает мотив как осознанный фактор, который наряду с потребностью обуславливает выбор цели деятельности [4].

Исследователь выделяет пять мотивов, проявляющихся в трудовой деятельности: мотив выгоды (материальной и социальной), мотив безопасности (физической, материальной, социальной), мотив удобства (стремление выбрать лёгкий способ выполнения задания), мотив удовлетворённости (получение удовольствия от процесса и результата труда), мотив нивелирования (стремление быть не хуже других). Все вышеперечисленные мотивы присутствуют в трудовой деятельности любого работника. Однако значимость и удельный вес каждого из этих мотивов в структуре общей мотивации у разных специалистов различны [4].

М. Верной выделяет следующие группы мотивов (понимая их как потребности) выбора и эффективного труда: безопасность (стремление к самосохранению в физическом смысле и смысле экономической безопасности), удовольствие (стремление к возможности отдыхать, расслабляться, развлекаться), активность (стремление наиболее полно раскрыться в профессиональной деятельности, реализовать свои физические и интеллектуальные способности и возможности), уверенность в себе и независимость (реализация этих потребностей в деятельности), превосходство (стремление к превосходству над другими с помощью своих собственных достижений), господство или доминирование (стремление приобрести авторитет), «выставление на показ, хвастовство» (стремление выделиться из группы, вызвать восхищение), социальная комфортность (стремление быть в согласии с группой), гуманизм (стремление к оказанию помощи другим) [1].

С. Б. Каверин выделяет следующие потребности, которые могут быть удовлетворены в процессе труда:

- потребность в уважении, признании в обществе, в достижении и сохранении социального статуса;
- удовлетворение материальных потребностей;
- потребность в общении и дружеских отношениях;
- потребность в самовыражении и проявлении себя;
- потребность в познании и самопознании;
- потребность в сопричастности общему делу;
- потребность в самореализации;
- потребность в удовлетворённости собой и нравственной составляющей собственной жизнедеятельности;
- потребность в достижении результатов и преодолении препятствий [3].

Различные концепции потребностей отчётливо показывают, как широк, в действительности, спектр человеческих потребностей, а следовательно, и мотивов трудовой деятельности.

Обзор литературы свидетельствует о том, что зачастую происходит смешение понятий мотива и других психологических феноменов, вследствие недифференцированности представлений о мотиве: мотива и инстинкта, влечения (Д. Макдауголл, З. Фрейд), мотива и потребности (зарубежные драйв-концепции), мотива и личностных особенностей (Дж. Аткинсон, Г. Мюррей, К. К. Платонов), мотива и стимула, внешнего мотиватора (Т. Л. Бадоев), мотива и цели (Х. Хекхаузен), Во многом это обусловлено и тем, что нет конкретного понимания этих психологических феноменов: что означает потребность, что принимать за цель, каковы соотношения между потребностью и нуждой, детерминацией и мотивацией, мотивацией и мотивом.

Следовательно, монистический подход к изучению мотива не является ведущим. Детерминация поведения и деятельности обуславливается не просто разрозненными элементами, факторами, а их совокупностью, каждый из которых выполняет в целостном процессе детерминации свои определённые функции (Б. Ф. Ломов, В. А. Иванников, М. Ш. Магомед-Эминов). Отсюда и мотив следует рассматривать как сложное интегральное (системное) психологическое образование [2]. Д. Н. Узнадзе [8] понимал мотив как сложное психическое образование, возникающее в результате многоэтапного процесса мотивации.

Большинство отечественных психологов утверждают, что деятельность и поведение человека определяются одновременно несколькими мотивами (Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, И. В. Имададзе, И. Ковалев, А. Леонтьев, В. Ф. Петренко, М. М. Филиппов). А. Н. Леонтьев, доказывая полимотивированность деятельности, отталкивается от утверждения, что сложные формы

поведения и деятельности человека побуждаются несколькими потребностями [5].

Полимотивированность трудовой деятельности обусловлена тем, что действия человека определены отношением к окружающему вещественному миру, к обществу в целом, к отдельным личностям, а также непосредственно к самому себе. Трудовая деятельность мотивирована обществом, она побуждается и другими внешними (экстринсивными) и внутренними (интринсивными) мотивами. Внешняя (экстринсивная) мотивация подразумевает под собой поведение, обусловленное физиологическими потребностями и влиянием окружающей среды. Внутренняя (интринсивная) мотивация представляет собой поведение, обусловленное факторами, не связанными с физиологическими нуждами организма, со стимуляцией среды. Внутренняя мотивация – это такие формы деятельности, которые осуществляются ради самой деятельности и производят впечатление отсутствия цели деятельности. При этом мотивирует сам трудовой процесс, а не результат деятельности. К внешней мотивации можно отнести всё, что направлено на достижение цели или определённого конечного результата. Любой вид деятельности всегда побуждается сочетанием экстринсивных и интринсивных мотивов и мотиваций. Причём, возможно, в одних ситуациях преимущественно действует внешняя мотивация, а в других – внутренняя.

Библиографический список

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
3. Каверин С. Б. Мотивация труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 224 с.
4. Котик М. А. Психология безопасности. – Таллин: Валгус, 1981. – 408 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политическая литература, 1977. – 304 с.
6. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. – М.: Психоаналитическая ассоциация, 1988. – 496 с.
7. Обуховский К. Психология влечений человека. – М.: Прогресс, 1971. – 248 с.
8. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966.

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДАХ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Л. С. Берберян
Российско-Армянский (Славянский) государственный
университет, г. Ереван, Армения

Summary. This article describes some psychological methods of new generation information systems protection. These methods should help to prevent attacks like those, which use Social Engineering.

Key words: computer protection, social engineering, psychological tools in IT.

В настоящей работе рассматриваются психологические аспекты взаимодействия пользователей с информационными системами нового поколения и методы поддержания максимально возможного безопасного состояния систем.

Информационные системы нового поколения, существование которых проходит в рамках компьютерных технологий, играют всё более значительную роль в профессиональной и повседневной жизнедеятельности современного человека. Все составляющие системы можно разбить на три основных класса: объекты системы, то есть данные, хранящиеся в каком-либо из дозволенных представлений, субъекты системы – личности, взаимодействующие с другими классами составляющих, виртуальные субъекты – автоматизированные программы, осуществляющие доступ к объектам.

Психологические аспекты проявляются при взаимодействии субъектов с объектами и виртуальными субъектами. При подобных действиях система не должна выходить из безопасного состояния, должны сохраняться целостность и возможность предотвращения несанкционированных действий над объектами. Человеческий фактор не может быть исключён при принятии решений в условиях вышеописанной ситуации.

Целесообразным решением для поддержания максимально возможного безопасного состояния видится разбиение субъектов на группы согласно их личностным характеристикам и соответствующее разграничение доступа и действий. Как одно из возможных и наиболее удобных для этой цели инструментов можно использовать разделение согласно соционическим типам личностей. При подобном делении, во-первых, следует выделить два множества среди всех характеристик: положительно влияющие на поддержание безопасного состояния и оказывающие отрицательное воздействие. Соционика определяет восемь базовых шкал: экстраверсия, интроверсия, сенсорика, интуиция, логика,

этика, рациональность, иррациональность [1]. Рассмотрим каждую из них по отдельности в рамках решаемой задачи.

Согласно К. Юнгу экстраверсия представляет собой характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, при которой индивид сосредотачивает свои интересы на внешней среде за счет своих собственных интересов, принижения личностной значимости [2]. Вследствие данного факта субъект, обладающий подобной характеристикой, будет часто отвлекаться на внешние факторы, для него будет проблематично концентрироваться, а значит, подобная шкала является для нас отрицательно влияющей.

В свою очередь интроверсия по К. Юнгу – характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, при которой индивид фиксирует своё внимание на своих собственных интересах, на своём внутреннем мире. При этом направленность личности сосредоточена на явлениях её собственного субъективного мира. Таким образом, данная характеристика подчёркивает способность субъекта концентрироваться на текущей задаче и, следовательно, выбор более правильного решения, что является положительным фактом.

Сенсорике присуща развитая способность ориентироваться в конкретной ситуации. Внимание направлено на восприятие конкретных проявлений, деталей. Сенсорика сама по себе – это категория, описывающая непосредственное восприятие ощущений, внешних воздействий. Следовательно, данный тип личностей могут отвлекать от сути внешние маловажные детали, что может повлечь пагубные последствия при выборе тех или иных действий.

Интуиция говорит о развитом абстрактном мышлении. Внимание направлено на выделение главных функциональных свойств объектов и явлений, стремление постичь суть явлений, найти общую закономерность. Подобное может говорить о способности личности смоделировать ситуацию и прогнозировать результат, что вкупе с профессиональными навыками является одним из незаменимых характеристик, способных выручить при решении нестандартных задач.

Логика символизирует искусство рассуждения, способность адекватно мыслить. Она предполагает разумность, правильность умозаключений. Логик при принятии решений проходит через последовательность аналитических рассуждений, объясняя себе выбор на каждом шаге своего пути.

Этика – это система норм нравственного поведения человека или группы людей. Это набор принципов и ценностей, управляющих поведением личности или группы личностей. Обладающие данной характеристикой эмоциональны, порой не

способны дать логическую оценку действительности, что является недостатком в затруднительных ситуациях.

Рациональность (от латинского *ratio* – разум) объясняется как относящееся к разуму, обоснованность разумом, доступное разумному пониманию. В методологии научного познания рациональность понимается двояко. Чаще всего она истолковывается как соответствие законам разума человека законам логики, методологическим нормам и правилам. То, что соответствует логико-методологическим стандартам, является человеческой рациональностью. Иногда под рациональностью понимают целесообразность. То, что способствует достижению цели, есть рациональность индивида. То есть рационально мыслящая личность может объяснить логику своих действий и поступает чаще всего обдуманно.

В противовес рациональности ставится иррациональность и в отличие от неё является недостатком и преградой на пути к нахождению оптимального решения вопроса.

Таким образом, мы получили множества положительных и отрицательных характеристик, в каждом из которых по четыре элемента. Можно придать каждому из элементов в обоих множествах некоторые числовые значения и приоритет, согласно правилам и протоколу взаимодействия.

Наилучшим способом идентифицировать качества субъекта будет проведение тестирования в начальной точке входа в систему для выявления значений вышеперечисленных характеристик и расстановки согласно их значениям.

Необходимо создать некоторую виртуальную среду, так называемую «песочницу», выполнение действий в которой не повлечет влияния на реальные объекты, пока не выяснится, что безопасное состояние сохранено. Недостатком такой среды является избыточное потребление ресурсов, в силу чего следует ограничить использование такого инструмента. Переход в «песочницу» будет производиться в случае, если состояние объекта опасное и характеристика субъекта недостаточно сильна.

Можно также повысить безопасность, назначая субъектам роли, которые ясно дадут понять как информационной системе, так и самому субъекту, каково поле его деятельности и функционал, право на который он имеет.

Даже самая совершенная техническая система защиты бесполезна в ситуациях, отличных от заранее определённых [3]. Компании могут приобретать лучшие технологии по безопасности, но они остаются всё ещё уязвимыми. На сегодняшний день человеческий фактор в информационной безопасности играет гораздо более важную роль, чем двадцать лет назад, когда Интернет не был коммерческим и его пользователями были лишь специалисты. Технологии безопасности, которым люди привыкли доверять, –

межсетевые экраны, устройства идентификации, средства шифрования, системы обнаружения сетевых атак и другие – малоэффективны в противостоянии хакерам, использующим методы социальной инженерии. Несмотря на сравнительную новизну таких методов, они сумели достаточно уйти вперёд и стать действительно сильным оружием в руках злоумышленников. Многие профессионалы в сфере информационных технологий придерживаются неверных представлений о том, что они сделали свои компании в значительной мере неуязвимыми к атакам, так как используют стандартные продукты по безопасности: файерволы, системы для обнаружения вторжений или серьёзные системы для аутентификации, такие как биометрические смарт-карты. Любой, кто думает подобным образом, соглашается на иллюзию защиты. Пока разработчики изобретают всё лучшие и лучшие технологии защиты, делая трудным использование технических уязвимостей, атакующие всё чаще используют человеческий фактор. Лишь комплексная защита, использующая как технические средства, так и психологические, способна в значительной степени обезопасить пользователей от подобных действий.

Предложенные в данной статье методы, использующие психологические инструменты, могут быть эффективными для обеспечения защиты информационных систем в нестандартных ситуациях, когда технические средства бесполезны и человеческий фактор не может быть исключен.

Библиографический список

1. Кривошеев Е. Соционика глазами психолога. – М., 2005.
2. Митрохина А. Учебник по соционике. – М., 2010.
3. Kevin D. Mitnick & William L. Simon // The Art Of Deception. – 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В НАПРЯЖЁННЫХ СИТУАЦИЯХ

Л. В. Деркачёва
Мурманский институт экономики
Санкт-Петербургской академии управления
и экономики, г. Мурманск, Россия

Summary. Managerial activities in extreme situations is very different from management in normal conditions. The main difference – a "psychological cost" of this activity. It is high cost psychotronic subject of labor.

Key words: management activity, management decision, situation, the tense situation, extreme factors, negative functional states, psychological defense, operation cost, functional reserves of the organism, personal-professional quality, psychological stability.

Качество социально-экономических преобразований, осуществляемых в настоящее время в стране, во многом зависит от решения крупномасштабных задач, в значительной степени связанных с реорганизацией института управления, создания благоприятных условий для его развития, рациональным использованием потенциальных и реальных возможностей управленца. В практике управления значительно актуализировалась общественная потребность в управленческих кадрах, обладающих не только высоким уровнем профессионализма, но и способных выполнять поставленные задачи в усложнённых условиях. Исследования А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина свидетельствуют, что деятельность управленцев осуществляется в неблагоприятных в психологическом отношении условиях [3].

Управленческая деятельность по своему содержанию является одной из самых сложных из множества видов профессиональной деятельности. В отличие от исполнительской, управленческая деятельность предполагает динамическое начало, преобразование чего-либо и модифицирование. Управленец проектирует, обеспечивает, осуществляет постановку исполнительской деятельности посредством принятия управленческих решений. Управленческое решение – это результат мышления, анализа, прогнозирования, оптимизации и выбора альтернативы из множества вариантов достижения цели.

Основной методологической задачей психологического анализа любой деятельности, в том числе и управленческой является определение её системной единицы.

Эта задача по-разному решалась в различных школах отечественной психологии. Подход А. Я. Анцупова, О. Н. Аллина, Б. Я. Шведина предполагает использование в качестве единицы анализа ситуацию.

Понятие «ситуация» представляет собой совокупность сложившихся к данному моменту обстоятельств, факторов, создающих определённую обстановку, в которой что-либо происходит.

Ситуация выступает как наименьшая, неделимая, системно организованная часть деятельности, в которой проявляются все её основные элементы.

При этом ситуация должна рассматриваться с учётом свойств и особенностей того, кто в этой ситуации действует, и самой деятельности.

В отечественной психологии рядом исследователей изучались трудные, кризисные, сложные, нестандартные, нештатные ситуации (О. Н. Аллин, А. Я. Анцупов, М. И. Дьяченко, С. В. Захарик, П. А. Корчемный, Г. Д. Луков, В. А. Пономаренко, Б. Я. Шведин и др.). В этих исследованиях наряду с другими психологическими призна-

ками выделяется степень напряжения психических и физиологических возможностей субъекта деятельности. Поэтому правомерно выделение отдельного класса напряжённых ситуаций.

Напряжённая ситуация – совокупность факторов, влияющих на психическое состояние субъекта и затрудняющих выполнение им продуктивной деятельности в определённых условиях. Другими словами, под воздействием ряда внешних и внутренних факторов у субъекта деятельности возникает состояние психической напряжённости, которое характеризуется понижением устойчивости психических и двигательных функций вплоть до дезинтеграции деятельности.

Напряжённые ситуации могут возникать вследствие появления угрозы по отношению к организации, предприятию или персоналу. Угрозы, как отмечают М. С. Алёшников и Б. Н. Родионов с соавторами, – это потенциально возможные или реальные действия, способные нанести моральный, материальный или физический ущерб. Угрозы могут быть направлены непосредственно на персонал (или руководство), материальные ресурсы предприятия, финансы и информацию [1]. В этом случае действующие угрозы также могут рассматриваться как экстремальные факторы.

Экстремальных факторов, по мнению А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, затрудняющих деятельность, множество, по своей природе они отличаются значительным разнообразием [3]. Для управленца это могут быть: частое возникновение непредвиденных ситуаций, стресс, высокая степень ответственности, боязнь ошибок, неудач, продолжительные эмоциональные конфликты разрушительного действия и др.

Как правило, действие экстремальных факторов приводит к возникновению у субъектов труда негативных психических состояний, которые отрицательно сказываются на регуляции деятельности и снижают её эффективность и надёжность. При этом работающий даже не осознаёт, что изменяется регуляция деятельности и снижается её качество. Негативные психические состояния воспринимаются как отрицательные эмоции и неприятные соматические ощущения. В большинстве случаев компенсация отрицательного влияния негативных функциональных состояний осуществляется субъектами труда за счёт волевых усилий с подключением резервных возможностей.

Наиболее существенные характеристики экстремальных ситуаций – внезапность их возникновения и бесконтрольность протекания со стороны человека. Эти особенности предопределяют необходимость разводить понятия «экстремальные ситуации» и «деятельность в экстремальных ситуациях». Экстремальные ситуации в определённых профессиях (связанных с риском для жизни) являются условиями профессиональной деятельности. Управ-

ленческая деятельность характеризуется возникновением экстремальных ситуаций, которые не являются постоянным фоном.

Обобщение исследований и публикаций по проблеме управленческой деятельности при действии экстремальных факторов (А. А. Беляев, К. Н. Варламов и др.) позволяет дать следующее определение: экстремальные ситуации в управленческой деятельности (или экстремальные управленческие ситуации) с психологической точки зрения представляют собой совокупность обстоятельств, выступающих как актуальные проблемы, связанные с действием различных экстремальных факторов и требующих оперативного разрешения.

По данным В. А. Пономаренко и Н. Д. Заваловой экстремальные ситуации как управленческие проблемы могут быть следующих видов:

- конфликты различных уровней и содержания;
- дефицит информации об экстремальном факторе;
- дефицит времени для изменения ситуации;
- ситуации, сочетающие дефицит времени и информации;
- определённые ситуации, предъявляющие повышенные требования к субъектам деятельности, выходящие за границы их функциональных возможностей;
- опасность.

Экстремальные ситуации в управленческой деятельности, помимо изменения состояния объекта и появления в связи с этим новых проблем, вызывают у субъекта управленческой деятельности негативные функциональные состояния, влияющие на регуляцию деятельности и снижающие её эффективность.

В результате этого деятельность руководителя в экстремальных управленческих ситуациях становится сложно-совмещённой, то есть преследующей разные, хотя и скоординированные, цели. Это существенно затрудняет саму деятельность руководителя, делает её более напряжённой, повышает её психофизиологическую «цену». «Цена» деятельности – это условная плата, которую человек платит для того, чтобы достигнуть определённого уровня производительности, или надёжности деятельности. Чем выше «цена» деятельности, тем быстрее и больше расходуются функциональные резервы организма, обеспечивающие адекватные физиологические и поведенческие реакции.

В результате такого управления, помимо решения основных управленческих задач, осуществляется компенсация или ликвидация действующих экстремальных факторов, а также порождённых ими проблем, требующих оперативного разрешения. Кроме того, осуществляется деятельность, направленная на поддержание оптимального функционального состояния.

Исследования А. П. Паслёнова и В. Н. Князева показали, что экстремальные управленческие ситуации имеют в основном объективный характер [5]. Это могут быть экономические проблемы, связанные с организацией труда, работой с кадрами и другие проблемы, характеризующиеся спецификой управленческой деятельности.

Эти факторы так же способствуют возникновению стрессов, увеличению страхов, снижению самооценки. Е. Г. Молл описал объективные предпосылки «управленческого регресса», который понимается как постепенные, непрерывные, необратимые изменения, которые могут быть связаны с особенностями управленческой деятельности [4].

В психологическом плане описанное проблемное поле, возникающее вследствие действия экстремальных факторов, которые выступают оптимальными условиями, обеспечивающими принятие решения, предъявляет особые требования к руководителям.

Они, прежде всего, касаются их профессионализма, резервных возможностей, которые позволили эффективно работать в усложнённых ситуациях. Это умение предвосхищать возникновение экстремальных ситуаций, знание их содержания, формирование своих резервных возможностей.

Американские психологи В. Врум и Ф. Йеттен выделяют шесть основных факторов, влияющих на поведение руководителя при принятии решений:

1. Индивидуально-психологические особенности личности руководителя (темперамент, характер, способности), жизненный опыт, ценностные ориентации.

2. Свойство самого решения, в частности, степень структурированности проблемы.

3. Индивидуальные ограничения. Бывают ситуации, когда руководителю необходима дополнительная информация, которую, если ею не владеют сотрудники организации, нужно добыть на стороне. Руководитель должен решить, сколько информации ему необходимо и стоит ли её получать.

4. Среда принятия решения, т. е. принимается ли решение в условиях определённости, риска или неопределённости. Важно и время принятия решения.

5. Взаимосвязанность решений. В организации все решения некоторым образом взаимосвязаны. Принятие единичного важного решения может потребовать принятия сотни мелких решений. Крупные решения вызывают серьёзные последствия.

6. Отношение подчинённых к принимаемым решениям. Здесь имеет значение степень подготовки коллектива, степень его профессиональной зрелости, социально-психологический

климат, мотивация подчинённых, вероятность появления разногласий относительно предлагаемого решения.

На пути принятия хорошего решения нередко возникают определённые барьеры психологического характера. Р. И. Мокшанцев описывает следующие барьеры и ограничения:

1. **Поспешность.** Считается, что именно она приводит к принятию большинства откровенно плохих решений. Обычно она возникает по причине нехватки времени. В условиях цейтнота сама информация анализируется далеко не так тщательно, как это возможно в спокойной временной обстановке. При этом упускаются весьма важные сведения. Спешка не позволяет тщательно рассмотреть весь спектр вариантов, в результате многие из них просто не учитываются. В возникшей ситуации обычно хватаются за первое же решение, которое считается правильным.

При крайней нехватке времени самое лучшее, что можно сделать – это отложить принятие решения до тех пор, пока человек не почувствует, что он успокоился. Именно такой шаг в конечном итоге оказывается самым разумным.

2. **Эмоциональная возбудимость.** К скоропалительному решению можно прийти под действием сильного эмоционального возбуждения. Если человек сердится или расстроен, то принятые им решения могут оказаться невыполнимыми. Эмоциональная возбудимость может выражаться не только в виде негативных, но и позитивных эмоций. Энтузиазм точно так же может ослепить человека, что порой и случается.

3. **Промедление.** Это также весьма сильный ограничитель в ходе принятия решения.

Условием для принятия управленческого решения выступает также и степень осознания проблемы. Субъект не только сознательно принимает решения. В ситуации, которую субъект расценивает как напряжённую, срабатывают психологические защиты, которые функционируют бессознательно, без участия воли человека. Такие как:

1. **Рационализация.** Человек склонен объяснять все свои поступки, даже неблагоприятные, с точки зрения их несомненной правильности. Агрессивные действия, в том числе и повышенный тон в разговоре, напрямую зависят не от проступков подчинённого, а от психологического состояния начальника. В процессе принятия решения рационализация проявляется как поиск удобных причин для оправдания невозможности совершить те или иные действия, например, неуверенность в своих силах заставляет руководителя оправдывать свой отказ от участия в привлекательном проекте отсутствием времени (материальных и человеческих ресурсов и т. д.).

2. Репрессия. Человек запрещает проявляться своим эмоциям, как отрицательным, так и положительным. Он чувствует, например, злость на нерадивого подчинённого, но не позволяет ей вырваться в виде крика. Эмоция никуда не уходит, она беспокоит человека, вызывая зачастую физические страдания: боли в сердце, в желудке и т. п., что может даже привести к психосоматическим заболеваниям. В процессе принятия решения физическое состояние руководителя настолько ухудшается, что заставляет его подсознательно перекладывать решение на другого, доверенного человека, который в организации выполняет роль «серого кардинала», теневого советника.

3. Регрессия. Эта защита возникает в ситуации ослабления волевого контроля над поведением. Человек выбирает способы реагирования, которые более просты и свойственны более ранним периодам его развития. В процессе принятия решения руководитель предпочитает более простые способы действий, которые не всегда оказываются наиболее продуктивными.

4. Отрицание. Возникает, в ситуации, когда человек, вместо того, чтобы решать проблему, объявляет её несуществующей.

5. Изоляция. Появляется в ситуации сильнейшего стресса, когда человек изолирует травмированную часть своей души от остального сознания. Человек смотрит на происшедшее как бы со стороны, как будто всё произошло не с ним. Подобной тактики – «прятать голову в песок» иногда придерживается руководитель предприятия, попавшего в кризисную ситуацию. До него не доходит серьёзность положения, он считает, что всё можно исправить в любой момент, поэтому тянет с принятием решения.

6. Реактивные образования возникают, когда человек, понимая, что ему что-то недоступно, начинает действовать в прямо противоположном направлении. Иногда реактивные образования проявляются в тенденции поступить наоборот, противоположно тому, к чему человека подталкивают. В этом случае руководитель может принимать неадекватные решения.

7. Проекция. Состоит в переносе своих потребностей, чувств, интересов, представлений и даже черт характера на других людей. Так, увлечённый проектом руководитель имеет тенденцию считать, что его сотрудники так же переживают за реализацию проекта, как и он сам. Ему и в голову прийти не может, что люди по-разному оценивают свою роль в этом деле и имеют другие потребности и интересы.

8. Сублимация. Очень часто проявляется в случае, когда недостижимая цель подменяется другой, в которой реально получить удовлетворение от выполненного действия. Например, человек, у которого в семье имеются проблемы, может получать удовольствие от принятия всё большего количества поручений на

работе, углубляясь в которые он отвлекается от основной проблемы. Некоторые руководители, зная эту особенность, отдают предпочтение работникам, у которых семьи нет и не предвидится в ближайшем будущем. Но такая тактика не всегда приводит к ожидаемым результатам, так как неудовлетворённость семейным положением может выливаться не только в повышении работоспособности, но и в усилении конфликтности данного работника.

Психологические защиты проявляются в самом процессе решения проблемы, внедряются в этот процесс, затрудняя его, а иногда и искажая.

Исследования А. В. Щербиной А.В. позволили определить личностно-профессиональные качества, способствующие эффективной деятельности в экстремальных управленческих ситуациях [6]. Это, прежде всего, высокие интеллектуальные качества, способность работать в напряжённом режиме, стрессоустойчивость, волевые качества, умение принимать нестандартные, нешаблонные, творческие решения, умение организовывать работу для компенсации экстремальных ситуаций и оказывать влияние на людей.

Уравновешенные решения принимают руководители, критически относящиеся к своим действиям, выдвигаемым к гипотезам, подвергая их тщательной проверке. К импульсивным решениям склонны люди, умеющие воспринимать и генерировать новые идеи, но не владеющие технологиями их анализа и построения прогнозных последствий. Инертные управленческие решения – результат осторожного поиска, при котором контрольные и уточняющие действия преобладают.

Таким образом, важнейшим качеством личности, обеспечивающим принятие эффективных управленческих решений в экстремальных ситуациях, является психологическая устойчивость. Психологическая устойчивость включает в себя:

- уравновешенность (способность удерживать уровень напряжения, не доводя до разрушительного стресса);
- стабильность (постоянный уровень настроения), стойкость (способность противостоять трудностям, сохранять веру в ситуациях фрустрации);
- сопротивляемость (способность сохранять свободу поведения и образа жизни, свобода от зависимости).

Таким образом, к оптимальным условиям принятия эффективных управленческих решений следует отнести:

- высокие функциональные резервы организма субъекта;
- психическая устойчивость;
- профессионализм;
- высокий уровень интеллекта;
- волевые качества;

- умение принимать нестандартные, нешаблонные, творческие решения;
- умение организовывать работу для компенсации экстремальных ситуаций;
- умение оказывать влияние на людей.

Описанные условия ставят конкретную прикладную проблему – обеспечение психологической устойчивости деятельности в напряжённых управленческих ситуациях и формирование психологической готовности субъекта труда.

Библиографический список

1. Алёшников М. С., Родионов Б. Н., Титов В. В., Ярочкин В. И. Эргоинформационная безопасность человека и государства. – М., Паруса, 1997.
2. Береговой Г. Т., Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике. – М.: Наука, 1978.
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы). – М.: Изд-во РАГС, 2003.
4. Молл Е. Г. Управление карьерой менеджера. – СПб., 2003.
5. Пасленов А. П. Социально-психологические предпосылки формирования руководителя предприятия Крайнего Севера. – М.: ВНИИЭгазпр., 1992.
6. Щербина А. В. Психологические характеристики экстремальных ситуаций в управленческой деятельности. – М., 1997.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНОГО МЕНЕДЖЕРА С СУБЪЕКТАМИ УПРАВЛЕНИЯ

С. В. Сидоров

**Шадринский государственный педагогический
институт, г. Шадринск, Россия**

Summary. The article reveals features coercion, inducement and persuasion as a ways of managerial influence, the peculiarities of the interaction of school managers with different actors.

Key words: intraschool management; interaction in the management; coercion; inducement; persuasion.

Сегодня представления об управлении образовательными системами формируются на основе идеи лично ориентированного подхода и гуманистической парадигмы образования, утверждая рефлексивный и адаптивный характер управления как образовательным учреждением в целом, так и всеми входящими в него подсистемами. Эти требования предполагают совершенст-

зование взаимодействия школьного менеджера с различными субъектами, так или иначе влияющими на объект управления.

Управление социальными системами всегда включает два важных аспекта: сам управляемый процесс и люди, которые его осуществляют. Так, Р. Блейк и Д. Моутон [1] для оценивания эффективности менеджмента предлагают учитывать показатели, отражающие «заботу о деле» (направленность менеджмента на процесс) и «заботу о людях» (направленность на трудовой коллектив и личность сотрудников). По их мнению, наивысшей оценки заслуживает менеджмент, в котором высокая ориентированность на эффективность процесса сочетается с вниманием к подчинённым (внимание к подчинённым выражается в уважении к ним, учёте их личностных особенностей, заботе об их профессиональном и карьерном росте, обеспечении хороших условий труда, реализация в управлении прав сотрудников и социальных гарантий и т. д.).

Процесс и людей можно рассматривать как объекты управления, настолько тесно связанные между собой, что игнорирование одного из них делает бессмысленными попытки управления другим, и в то же время достаточно отличающиеся друг от друга, чтобы требовать от менеджера разных методов управленческого воздействия. Вместе с тем управление процессом и управление людьми имеют много отличий, которые проявляются в целях, содержании, результатах деятельности менеджера, в процессуальных особенностях управленческого взаимодействия.

Р. А. Фатхутдинов предлагает разделить методы управления персоналом по степени свободы исполнителя на методы принуждения, побуждения и убеждения. При использовании методов принуждения исполнитель имеет ограниченную свободу действий, исполняя волю руководителя. Применение методов побуждения даёт исполнителю большую свободу действий, при этом руководитель создаёт у него мотивацию к выполнению деятельности. Методы убеждения предоставляют исполнителю наибольшую свободу, а руководитель «должен формировать методы воздействия на объект с использованием психотехнологий» [6, с. 178]. Характеризуя принуждение, побуждение и убеждение, Р. А. Фатхутдинов сравнивает их по множеству параметров, выделяя комплекс свойств каждой группы методов [7].

Проведённый анализ литературы [2; 3; 4; 5; 7] позволил нам установить некоторые существенные свойства принуждения, побуждения и убеждения и выявить различные аспекты их сходств и отличий. Принуждение, убеждение и побуждение мы представили как наиболее общие способы управленческого влияния на личность и коллектив, объединяющие частные способы (отдельные методы) и вбирающие в себя их свойства. При этом принуж-

дение, убеждение и побуждение рассматривались одновременно как интегративные свойства соответствующих систем методов.

Синтезируя современные взгляды на принуждение как наиболее общий способ влияния на личность и коллектив, можно выделить следующие признаки принуждения:

- ориентирует на безоговорочное выполнение требований менеджера (формирует установку на исполнение), имея ярко выраженный субъект-объектный характер;

- стимулирует преимущественно внешнюю активность персонала, тем самым проявляя своё сходство с побуждением;

- предполагает внешнее стимулирование (стимулирование осуществляется либо самим руководителем, либо по его указанию, а сами стимулы находятся «вне деятельности» и служат для сотрудников ориентирами для достижения результата: положительные стимулы соответствуют хорошему результату, отрицательные стимулы – плохому);

- жёстко ориентирует подчинённых на достижение конкретного, предвиденного менеджером результата (направленность в большей степени на результат, чем на процесс, на наш взгляд, придаёт принуждению сходство с убеждением).

Побуждение, представляя собой общий способ управленческого воздействия на людей, также обладает рядом признаков. Во-первых, побуждение наиболее сильное влияние оказывает на мотивацию деятельности сотрудников. Во-вторых, оно, как и принуждение, стимулирует преимущественно внешнюю активность. В-третьих, создаёт внутреннюю установку (в этом его сходство с убеждением). В-четвёртых, побуждая к действиям, менеджер ориентирует личность и коллектив в гораздо большей степени на процесс, чем на результат, а широкие возможности для мотивации создают предпосылки для гибкого регулирования процесса, корректирующего воздействия на организацию деятельности персонала. Таким образом, управленческое взаимодействие при побуждении приобретает черты как субъект-объектных, так и субъект-субъектных отношений, а мотивационная составляющая влияния на личность и коллектив в побуждении проявляется наиболее отчётливо.

Для убеждения как общего способа влияния на личность и коллектив характерны следующие признаки:

- способствует формированию ценностных отношений сотрудников, поскольку убеждения человека можно рассматривать как устойчивые структурные компоненты отношений личности (Г. М. Андреева, К. Ш. Ахияров, В. М. Мясичев, Н. Н. Обозов и др.);

- стимулирует преимущественно внутреннюю активность (восприятие, осмысление и принятие педагогических ценностей в их социальном и личностном аспектах);

– создаёт внутренние установки личности (в этом проявляется сходство убеждения с побуждением);

– направлено в большей степени на результат, чем на процесс (основным (первичным) результатом является принятие другим субъектом идеи, в социальной и профессионально-личностной ценности которой его убеждает менеджер; деятельность этого субъекта по реализации принятой идеи является производной по отношению к первичному результату, кроме того, её может и не быть без дополнительного стимулирования); в этом проявляется сходство убеждения с принуждением.

Характер взаимодействия при убеждении в целом можно определить как субъект-субъектный.

Приведённый выше перечень основных признаков принуждения, побуждения и убеждения будет неполон, если мы не рассмотрим ещё один аспект, в котором также могут проявляться их сходства и отличия. Этим аспектом является характер связей между менеджером и субъектом, на которого менеджер стремится оказать влияние. В инновационном менеджменте менеджеру приходится влиять на следующие категории субъектов:

1) субъекты, иерархически находящиеся в подчинении у менеджера (персонал, подчинённые);

2) субъекты, не связанные с менеджером иерархически, не уполномоченные ему приказывать, но и не обязанные выполнять его приказы (другие руководители этого же уровня управления, родители учащихся, представители государственных учреждений, общественных и производственно-коммерческих организаций и другие субъекты макросреды, с которыми школа устанавливает и поддерживает разнообразные связи);

3) субъекты, занимающие в иерархии образовательной системы более высокое положение, чем сам менеджер (вышестоящие руководители и лица, осуществляющие инспектирование).

Очевидно, что принуждение в отношении субъектов, относящихся ко второй категории, является крайне неэффективным, а значит, неприемлемым способом влияния. Взаимодействие с ними имеет в целом равноправный (паритетный) характер, а наиболее эффективными способами влияния менеджером на них являются побуждение и убеждение. Для влияния на третью категорию субъектов (фактически – «снизу вверх») желаемого результата менеджер с наибольшей вероятностью добьётся, используя убеждение. Вместе с тем на характер отношений влияют не только положение субъектов в иерархии, не только формальные связи внутри системы и на межсистемном уровне, но некоторые особенности личностного плана их взаимодействия. Поэтому, выявляя специфику применения принуждения, побуждения и убеждения к разным категориям лиц, мы имеем в

виду не столько иерархические особенности взаимодействия субъектов, сколько характер их взаимоотношений в целом.

Обобщая выявленные особенности влияния школьного менеджера на различные категории субъектов, мы констатируем, что это влияние может быть иерархическим либо паритетным; при иерархическом влиянии оно может быть направлено как сверху вниз (на подчинённых), так и снизу вверх (на вышестоящих руководителей). Разнообразие управленческих взаимодействий обеспечивает в школе системные преобразования, способствует развитию отношений в системе внутришкольного управления, установлению эффективных связей школы с внешней средой, с образовательной метасистемой.

Библиографический список

1. Блейк Р. Р., Моутон Д. С. Научные методы управления / отв. ред. В. Б. Мушенко. – Киев: Наукова думка, 1990. – 247 с.
2. Волкогонова О. Д., Зуб А. Т. Управленческая психология: учебник. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 352 с.
3. Дуранов М. Е., Жернов В. И. Управленческое общение и его педагогическая адаптация: монография / Челябинский гос. ун-т; Магнитогорский гос. пед. ин-т. – Челябинск – Магнитогорск, 1998. – 130 с.
4. Ильясов Д. Ф., Сериков Г. Н. Теория управления образованием: учеб. пособие, – М.: ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
5. Лаздина Т. И. Мотивационное управление инновационной деятельностью учителей в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2003. – 180 с.
6. Фатхутдинов Р. А. Инновационный менеджмент: учеб. для вузов. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 448 с.
7. Фатхутдинов Р. А. Новые методы управления персоналом. – Режим доступа: <http://www.ippnou.ru/article.php?idarticle=002660> (дата обращения 30.04.2011).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. Н. Башинова, Р. И. Латыпова
Институт развития образования Республики
Татарстан, г. Казань, Россия

Summary. The paper deals with the problems of pre-school education in the light of state demands. It is stressed that educationalists' competency is of prime importance. Great attention is paid to modern psycho-pedagogical techniques used for psychological competency development.

Key words: Pre-school education, state demands, educationalists' competency, psychological competency development.

Опубликованные Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования предполагают наличие у воспитателей психологической компетентности, поскольку требуют от педагога решения психолого-педагогических задач в ходе профессиональной деятельности. В настоящее время преподаватели кафедры дошкольного образования Института развития образования занимаются повышением квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений, формируя компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией, способных к эффективной работе по ФГТ, педагогов. Для успешного решения психолого-педагогических проблем, воспитатель должен быть готов к постоянному профессиональному росту, владеть глубокими знаниями по возрастной психологии, навыками психологической работы с детьми дошкольного возраста с разным уровнем развития. С этой целью педагоги кафедры проводят тренинговые, лекционные и семинарские занятия, насыщая их элементами современных психолого-педагогических методик. Данная работа позволяет выявить имеющиеся у воспитателей пробелы в знаниях, не позволяющие им решать следующие проблемы, возникающие в работе: 1) трудности в работе с детьми, испытывающими дефицит внимания – 26,9 %; 2) развитие игровой деятельности – 12,8 %; 3) асоциальное поведение ребёнка из неблагополучных семей – 11,5 %; 4) присвоение ребёнком чужих вещей – 8,8 %; 5) обучение ребенка, нуждающегося в индивидуальном обучении, или коррекционной школе – 7,7 %; 6) сексуальные домогательства со стороны взрослых – 5,1 %; 7) робкие, застенчивые дети – 5,1 %; 8) агрессивное поведение родителей, препятствующих процессу обучения – 5,1 %; 9) социальное расслоение – 5,1 %; 10) другие – 4,2 %.

Решение этих психолого-педагогических проблем происходит в ходе тренинговых, семинарских и практических занятий на курсах повышения квалификации. Активное обучение воспитателей умениям и навыкам работы с подобными детьми связывается с теоретическими знаниями. Участие в подобной работе служит хорошей подготовкой к практической педагогической деятельности в новых условиях, обеспечивает более лёгкую адаптацию в детских коллективах детей и педагогических коллективах, освоение норм делового общения. Перед педагогами ставятся задачи, решение которых требует привлечения знаний из разных дисциплин, умение рассмотреть и проанализировать психолого-педагогическое явление с разных сторон.

Психологический тренинг для воспитателей образовательных учреждений является той формой, которая обеспечи-

вает единство теоретической и практической подготовки специалистов и ставит цели:

- формировать профессиональное мышление воспитателей путём активного разбора участниками различных психологических проблем;
- развивать творческие способности и гибкость мышления;
- вооружать педагогов знаниями, умениями и навыками работы с детьми в условиях индивидуально-ориентированного подхода к воспитаннику в свете требований ФГОТ и в отсутствии педагога-психолога в образовательном учреждении.

Важными задачами психологического тренинга являются повышение психолого-педагогической грамотности; формирование профессиональных педагогических умений: аналитических, организаторских, конструктивно-проектировочных и прикладных; отработка навыков саморегуляции с целью профилактики эмоционального выгорания, что в целом и формирует психологическую компетентность воспитателей.

Библиографический список

1. Башинова С. Н., Матвеева М. Г., Ульянова Э. Э. Исследование современного состояния проблем педагогов школ Республики Татарстан: материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Роль университетов в поддержке гуманитарных научных исследований». – Тула, 2007. – С. 26–29.
2. Башинова С. Н., Матвеева М. Г., Ульянова Э. Э. Проблема профессионального образования будущего педагога в изменяющейся России: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 5-летию факультета психологии «Психологические чтения. Человек в условиях социальных изменений». – Уфа, 2007. – С. 94 – 96.
3. Башинова С. Н., Матвеева М. Г., Ульянова Э. Э. Психолого-педагогический практикум как средство подготовки студентов-заочников к профессиональной сфере: материалы международной научно-практической конференции «Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы». – Самара, 2009. – С. 31–32.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ЕГО ГОТОВНОСТИ ВЫПОЛНЯТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

О. В. Щербина, Н. В. Иванова, В. В. Школьников
Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры,
Специальная (коррекционная общеобразовательная)
школа-интернат № 1, Средняя общеобразовательная
школа № 44, г. Мурманск, Россия.

Summary. In given article the basic approaches to a problem of is professional-pedagogical competence of the teacher are considered. Experience of creative group of teachers-psychologists on development of psychological competence in teachers is presented.

Key words: professional-pedagogical competence of the teacher, psychological competence, professional deformations, crisis situations, resistance to stress.

Сегодня в рамках смены образовательной парадигмы, нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А. В. Хуторской), формирования профессиональных требований к специалисту (А. Г. Бермус, Н. Ф. Ефремова, И. А. Зимняя), выделения ключевых компетенций, необходимо поднимать и рассматривать такую важную проблему как *профессионально-педагогическая компетентность*.

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как её субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление. Л. К. Гребёнкина (2001) определяет *профессиональную компетентность* как элемент педагогического профессионализма наряду с «профессиональной культурой» и потребностью в профессиональном росте, а *педагогическое мастерство* рассматривает как высокий уровень профессионализма, проявляющийся в творчестве учителя, его продуктивной деятельности и постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека [3, с. 14].

Одним из конструктов в профессиональной педагогической компетентности является *психологическая компетентность*. К тому, что «каждый педагог должен быть психологически образован» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), сегодня необходимо добавить, что каждый педагог должен быть ещё и психологически компетентен, т. е. способен эффективно использовать психологическую образованность на практике.

Психологическая компетентность – это своеобразный психологический (личностный) инструмент специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности. Высокий уровень психологической компетентности позволяет педагогу как субъекту профессиональной деятельности целесообразно использовать личностные ресурсы, минимизировать затраты, оптимизировать внешнюю и внутреннюю активность, актуализировать скрытые возможности других, прогнозировать отставленные эффекты профессиональной активности, конструировать продуктивные модели саморазвития. В контексте реализации компетентностного подхода психологическая компетентность педагога провозглашается как необходимое условие его профессионализма.

В связи с вышеуказанными изменениями в системе российского образования претерпевает изменения и деятельность педагога-психолога. Для решения современных задач психологического обеспечения образования комплексная технология сопровождения ребенка не может быть ограничена областью непосредственного взаимодействия психолога с ребенком и организацией психологического просвещения в рамках работы с педагогами и родителями как участниками учебно-воспитательного процесса. Утверждение парадигмы компетентностного подхода, развивающего, личностно-ориентированного образования и задач повышения профессионализма педагогических кадров требуют от школьного психолога перехода от традиционной модели психологического просвещения к *модели развития психологической компетентности педагогов*, оснащению их антропотехниками и психотехниками, позволяющими решать актуальные задачи развития, воспитания и обучения ребенка.

Руководствуясь таким подходом к переосмыслению одного из направлений в деятельности психолога образовательного учреждения в сентябре 2010 г. в г. Мурманске была создана творческая группа педагогов-психологов ОУ, цель которой – разработка и апробация программ по развитию психологической компетенции всех участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся, родителей. Работа в группе предполагает решение нескольких задач: 1. Выделение основных направлений работы педагога-психолога с каждым участником образователь-

ного процесса (создать модуль); 2. Определение содержания программ по развитию психологической компетенции для педагогов, обучающихся, родителей; 3. Выбор технологий, форм и методов работы психолога с каждым участником образовательного процесса, в зависимости от их особенностей; 4. формирование пакета диагностических методик, используемых педагогом-психологом для выявления личностных и профессиональных проблем у участников образовательного процесса, а также динамики и развития их психологической компетентности.

Работая целый год в этом направлении, участники группы столкнулись с рядом проблем, одной из которых является отсутствие научных знаний у педагогов о возможных профессиональных деформациях и слабая готовность работать над своими профессионально-педагогическими проблемами (наблюдается большая концентрация внимания на проблемах из области взаимоотношений «учитель-ученик»). Для устранения этого препятствия в работе было принято решение первоначально поработать над проблемой профессиональных деструкций у педагогов и над повышением уровня их стрессоустойчивости. С этой целью были разработаны тренинговые занятия для педагогов по темам: «Профессиональные деструкции педагогов и способы их профилактики» и «Поиск точек опоры в нестабильных кризисных ситуациях: тренинг управления стрессом». Обозначим актуальность, цели и задачи каждого занятия.

Занятие 1. Известно, что профессионально-личностные деформации снижают качество преподавательской деятельности, невротизируют личность учащихся и самих работников сферы образования, мешают проявлению и реализации профессионально значимых качеств личности, делают невозможным внедрение в учебно-воспитательный процесс идей личностно ориентированного образования и психологии. Комплекс мер превентивного характера, направленных на ослабление деформирующего влияния деятельности педагога на субъекта профессиональной деятельности будет способствовать созданию условий для восстановления и актуализации личностно-профессионального ресурса учителей, снижать деформацию личности ученика, увеличивать позитивное взаимопонимание в образовательном процессе, обеспечивая безопасное поведение всех участников (О. С. Анисимов, А. С. Гусева, П. А. Корчемный, В. Г. Михайловский, М. Ф. Секач, А. П. Ситникова). *Тренинговое занятие «Профессиональные деструкции педагогов и способы их профилактики»* с нашей точки зрения является одной из таких мер. Тренинг предполагает работу с «Я» (как совокупностью представлений человека о самом себе) через более глубокое осознание себя, осмысление своих особенностей, проявляющих-

ся в общении. **Цель** занятия – осознание педагогами своих особенностей профессионального общения и нахождение внутреннего резерва для преодоления не конструктивного поведения. **Задачи**, реализуемые в ходе тренинга: – формирование образа профессионального пути; – осознание собственных стратегий и тактик, применяемых в общении длительное время (каким я вижу себя?); – осознание своих педагогических позиций; – нахождение и формирование внутреннего резерва для преодоления деструктивного поведения. **Основными принципами работы** на занятии являются: 1. Принцип событийности (тренинговое занятие должно быть событием для каждого участника); 2. Принцип метафоризации (использование в тренингах символов, метафоры, образов и пространства); 3. Принцип транспективы (создание в тренинге условий для проживания участниками событий в их единстве с событиями прошлого и будущего, фактически неразрывности со временем). **Основные методы работы** – это самоосознание, построение диспозиций, символическое самовыражение, исторической регрессии, обмен опытом, визуализация, имитация, концентрация присутствия. **Предполагаемый результат тренингового занятия:** осознание участниками своих педагогических позиций и педагогической направленности, анализ внутреннего резерва для преодоления деструктивного поведения. Данное тренинговое занятие может проводиться в группе педагогов по 10–12 человек.

Занятие 2. Нашу современную жизнь сегодня трудно представить без стрессов, так же как невозможно найти человека, ни разу не испытывавшего на себе давление стрессовых факторов. Особенно подвержены стрессу представители профессий, чья деятельность связана с коммуникацией, особенно педагоги. Проблема взаимодействия человека со стрессовыми факторами продолжает оставаться в центре внимания целого ряда специалистов: врачей, психологов, психотерапевтов. Каждый человек уже имеет ресурсы преодоления сложной жизненной ситуации, надо лишь активизировать поиск стратегий успешности и необходимых ресурсов для этого. *Тренинговое занятие «Поиск точек опоры в нестабильных кризисных ситуациях: тренинг управления стрессом»* как раз и предполагает такую работу, как выявление внутренних и внешних ресурсов человека, направленных на преодоление сложной жизненной ситуации; активизация поиска стратегий успешности в разных видах деятельности (в том числе и профессиональной); а так же имеет профилактическое значение (профилактика «эмоционального выгорания», эмоционального дискомфорта, нарушений профессиональной коммуникации). **Цель** занятия – повышение стрессоустойчивости педагога (т. е. способности противостоять

стрессорному воздействию, активно преобразовывая или приспособливаясь к нему). **Задачи**, реализуемые в ходе тренинга: – информирование педагогов о понятии стресса, его составляющих, профессиональной специфике, ресурсах преодоления стресса; – развитие способности анализировать стрессовую ситуацию; – развитие способности распознавать и использовать ресурсы стрессоустойчивости личности при стрессовых ситуациях. **Основными принципами работы** на занятии являются: 1. Принцип искренности и открытости; 2. Принцип активности; 3. Принцип конфиденциальности. **Основные методы работы** – это самоосознание, анализ ситуаций, подгрупповая работа, игровые методы, обмен опытом, визуализация. **Предполагаемый результат тренингового занятия**: развитие стрессоустойчивости педагогов. Данное тренинговое занятие может проводиться в группе педагогов по 10–15 человек.

Работа группы по апробации и доработке разработанных тренинговых занятий продолжается.

В заключение хотелось бы отметить: сегодня социальная значимость профессиональной деятельности педагога возрастает. Повышение его влияния на развитие самосознания конкретной личности, общества, человечества, вызывает необходимость анализа имеющегося практического опыта и изучения теоретических и прикладных основ развития личности самого педагога, а также выявления новых социально-психологических условий его продуктивного личностно-профессионального становления как профессионала-практика. Высокий уровень психологической компетентности педагога позволяет ему как субъекту профессиональной деятельности целесообразно использовать личностные ресурсы, минимизировать затраты, оптимизировать внешнюю и внутреннюю активность, актуализировать скрытые возможности других, прогнозировать отставленные эффекты профессиональной активности, конструировать продуктивные модели саморазвития. То есть быть готовым к выполнению своей профессиональной деятельности на высоком уровне и быть педагогом-мастером. Всё это указывает на практическую востребованность поднятой нами темы.

Библиографический список

1. Дергач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: МПСИ, 2004.
2. Демьянкова М. В., Ложкина Л. И. Профессиональная компетентность современного учителя как психологическая проблема // Северная Двина. – 2007. – № 3.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. –

СОДЕРЖАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОФИЛЬ – «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ»

Е. В. Зволейко

**Забайкальский государственный гуманитарно-
педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского,
г. Чита, Россия**

Summary. In article is determined contents organizing-methodical activity of the bachelor of the special formation, profile – «Psychological accompaniment of the forming the persons with problem in development»

Key words: organizing-methodical activity, social-regulational activity, analyst-prognostical activity

Основными направлениями деятельности психолога образования являются (Р. В. Овчарова, 1993; М. Р. Битянова, 1997; Г. С. Абрамова, 2001; В. И. Дубровина, 2003; М. М. Семаго, 2005; Е. И. Изотова, 2007): психологическая диагностика, консультирование, коррекционная и развивающая работа, просвещение, профилактика, экспертиза и связанная с ними организационно-методическая работа. Несмотря на достаточно высокую регламентацию психологической деятельности в сфере образования, стандарт её содержательной стороны отсутствует. На сегодняшний день наиболее разработанными являются аспекты диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной деятельности специалиста, в то время как содержание организационно-методической деятельности представлено явно недостаточно.

В настоящее время в соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ от 01.03.2004 за № 945 [2] нагрузка педагога-психолога составляет 36 часов в неделю; из них на различные виды работ непосредственно с детьми, другими участниками образовательного процесса отводится 18 часов, а остальное время – на виды работ, которые проводятся без их участия (причём их выполнение может осуществляться как непосредственно в образовательном учреждении, так и за его пределами). Цель статьи – определить содержание тех видов работ психолога, которые, хотя и не связаны непосредственно с взаимодействием специалиста с участниками образовательного процесса, пронизывают всю его деятельность и определяют её качество.

В ходе организационно-методической деятельности специалист решает следующие профессиональные задачи:

1. *Организация профессионального пространства*: определение стратегии и структуры психологической службы учреждения; создание пакета нормативной документации; оснащение методическим оборудованием, стандартизированным диагностическим инструментарием; оборудование психологического кабинета, участие в создании специально оборудованных зон и помещений, наполнении педагогического процесса дидактическими, коррекционными и развивающими материалами.

2. *Планирование профессиональной деятельности*: определение видов и объёма работ (определяется видом учреждения, запросом на те или иные виды деятельности); проектирование психолого-педагогических условий, технологий, адекватных состоянию обучающихся, задачам коррекционно-педагогического процесса; осуществление перспективного (на год) и текущего планирования (по направлениям деятельности).

3. *Осуществление аналитико-прогностической деятельности*: анализ результатов скринингового и углубленного обследования учащихся (психологического), данных медицинской и педагогической документации, результатов изучения ребёнка другими специалистами; разработка программ коррекции и развития, подготовка к проведению коррекционно-развивающих занятий (подбор инструментария, демонстрационного и дидактического материала); разработка индивидуальных образовательных маршрутов (адаптация содержания образовательных программ и способов их освоения к возможностям обучающихся); изучение эффективности усвоения образовательной программы, программ коррекции (анализ процесса коррекционного воздействия на развитие учащихся); оформление психологического заключения, психологического представления на ребёнка на психолого-медико-педагогическую комиссию, школьный психолого-медико-педагогический консилиум; подготовка к семинарам, другой просветительской работе; ведение форм учёта и отчётности (текущая и отчётная документация); подготовка аналитических и статистических справок, выписок по запросу.

4. *Осуществление профессионального и межпрофессионального взаимодействия*.

Профессиональное взаимодействие осуществляется по профессиональной линии с психологами образовательных учреждений, других служб, с организованными психологическими сообществами, методическими объединениями психологов; осуществляется в теоретическом, практическом и прикладном направлениях и направлено на создание и обсуждение научно-теоретических основ психологической деятельности, технологий

и инструментария, профессионально-этических проблем деятельности, содержания и методов прикладной деятельности в сфере образования. Формы: методические объединения, научно-практические конференции, семинары, творческие проекты и пр.

Межпрофессиональное взаимодействие осуществляется с педагогическим коллективом образовательного учреждения, его администрацией, со специалистами смежных квалификаций в разных сферах, имеющих отношение к детям с проблемами в развитии:

- *психолого-педагогическое взаимодействие*: сотрудничество с педагогами, другими специалистами образовательного учреждения, его администрацией. Особенно тесно такое сотрудничество осуществляется в рамках школьного ПМПк (распределение задач по коррекции, разработка алгоритма взаимодействия), оказание содействия в обеспечении педагогических работников научно-методическими материалами (в том числе подготовка рекомендаций для педагогов);

- с административными работниками в сфере образования (методистами, кураторами);

- со специалистами смежных квалификаций в сфере здравоохранения (психиатры, психоневрологи, невропатологи, психотерапевты); специалистами социальных и правовых служб, с учреждениями культуры.

Целью межпрофессионального взаимодействия с представителями смежных служб является оказание профессиональной помощи в соответствующих службах (при решении вопросов лечения, опеки и соцобеспечения, уголовной ответственности), а также организация совместных форм работы (круглые столы, консилиумы и пр.). Такая деятельность может осуществляться на основании договора о сотрудничестве, взаимной договорённости и пр.

5. Осуществление социально-диспетчерской функции. Она направлена на получение детьми, родителями и педагогами социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции психолога [1]. В распоряжении психолога должен быть банк данных о различных социально-психологических службах, оказывающих профессиональные услуги. Обращение к этой функции необходимо в том случае, если предполагаемая форма работы с ребёнком выходит за рамки его функциональных обязанностей; когда психолог не обладает достаточными знаниями и опытом, позволяющими оказать помощь самому; когда для решения проблемы необходимо привлечение смежных специалистов. Процедура состоит в: определении характера стоящей проблемы; поиске специалиста, способного оказать помощь, содействии в установлении контакта с ним; подготовке необходимой сопро-

водительной документации; отслеживании результатов взаимодействия семьи ребёнка со специалистом и осуществлении её психологической поддержки в процессе работы с ним.

6. Повышение профессиональной компетентности. Профессиональный рост специалиста определяется совокупностью целенаправленных действий – профессиональной рефлексии (способности к самоанализу и самооценке собственной деятельности), самообразования и саморазвития, научно-исследовательской деятельности. Можно выделить по крайней мере два направления такой деятельности:

– постоянное совершенствование профессиональной компетентности. Формы: анализ психологических первоисточников и периодических изданий; участие в научно-практических конференциях, семинарах, курсах повышения квалификации; профессиональное общение в психологических сообществах; участие в научно-исследовательских программах; творческая работа по созданию коррекционно-развивающих программ и пр.

– организация и проведение научно-исследовательской работы в сфере образования (постановка научной проблемы, разработка исследовательской программы, реализация её методом эксперимента); руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся.

Библиографический список

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе – М.: Совершенство, 1997. – С. 59
2. Нормативные правовые документы для педагогов-психологов образования / сост. И. М. Каманов. – Вып.1. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 144 с.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ РЕБЁНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ПОЛУЧЕНИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Д. Маркевич

**Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры,
г. Мурманск, Россия**

Summary. Secondary school today must carry out those functions that were traditionally the prerogative of a special school: ensure that children with mental and physical development of physical and psycho-social security, provide them with special didactic tools, to create conditions for their personal development and implementation of its capabilities.

Key words: integrated training, special educational needs, special child.

Государство гарантирует любому ребёнку независимо от национальности, вероисповедания, состояния здоровья право на получение бесплатного общего образования. За исторически небольшой отрезок времени в России произошёл переход от закрытой «медицинской» модели обучения лиц с ОВЗ к более открытым моделям, среди которых наибольшее распространение получил интегрированный подход к обучению. Важнейшим условием эффективности интеграции является не только разработка методологии развития и содержания инновационной образовательно-воспитательной среды, но и наличие грамотной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения за ходом развития ребёнка с ОВЗ, разработки индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую, как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребёнок. Отмеченная задача требует осознания учителем общеобразовательной школы конечного результата своей педагогической деятельности по отношению к обучающимся с ОВЗ, воплощённого не в заполнении процессуальной документации, а в возможности приобрести выпускниками, обучающимися с ОВЗ, нравственные (общекультурные), личностные (социальные) и деятельностные качества. Традиционные методы и приёмы обучения названной категории детей и подростков не обеспечивают достижения конечной цели, поскольку с самого начала сосредоточивают внимание преподавателя в основном на реализацию общепедагогических принципов обучения. При этом успешность деятельности преподавателя связана в основном с выполнением тематического плана, с успеваемостью обучающихся, а не с необходимостью удовлетворения их особых образовательных потребностей. Эмпирический путь накопления опыта обучения детей и подростков с ОВЗ в определённой степени решает задачи восполнения знаний у обучающихся, но именно научный подход, знание психологического механизма усвоения знаний детьми с различными нарушениями развития конкретизируют, уточняют задачи обучения и воспитания детей и подростков с ОВЗ. Только после этого, базируясь на знании предметной области, можно обоснованно построить учебный процесс в системе интеграции детей и подростков с ОВЗ в среду здоровых сверстников. При конкретизации такой разработки преподавания учителю общеобразовательной школы полезно ознакомиться с имеющимся опытом преподавания в специальной (коррекционной) школе, поскольку в её учебном процессе воплощены традиции, зародившиеся ещё в 30-х годах, во время всеобуча, в системе дифференцированного обучения и воспитания детей и подростков с различными нару-

шениями в развитии. Актуальность этого пути освоения преподавания резко возросла со времени введения в нашей стране Концепции интегрированного обучения. *Интегрированное обучение* основывается на *концепции нормализации*, в основе которой лежит идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Применительно к детям это означает следующее: ребёнок с особыми образовательными потребностями имеет общие для всех потребности, главная из которых потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке; ребёнок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к жизни нормальных людей; учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжёлыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования. Общеобразовательная школа сегодня должна осуществлять те функции, которые исконно являлись прерогативой специальной школы: гарантировать детям с особенностями психофизического развития физическую и социально-психологическую безопасность, обеспечивать их специальными дидактическими средствами, создавать условия для их личностного развития и реализации своих возможностей. Развитие интегративных процессов в условиях общеобразовательных учреждений у нас в стране связано с именами выдающихся сурдопедагогов, сотрудников Института дефектологии АПН СССР Э. И. Леонгард и Б. Д. Корсунской. Именно они в середине 1970-х годов перешли в работе с детьми с ОВЗ, в первую очередь слабослышащими и глухими, с уровня социального взаимодействия на уровень социально-образовательной интеграции. Особенно успешно этот процесс был реализован в модели, созданной и апробированной на практике Э. И. Леонгард. Однако ни ей, ни её последователям не удалось создать в общеобразовательных учреждениях научно обоснованные и структурно завершённые комплексы, тем более легко воспроизводимые без личного авторского участия. Вплотную приблизиться к решению этой проблемы удалось в начале XXI в. олигофренопедагогам. Как свидетельствует опыт, то, что отработано в практическом и методологическом плане при обучении детей с нарушением интеллекта, целесообразно и психологически обоснованно применять в процессе обучения детей с другими нарушениями развития, находящимися в аналогичных условиях воспитания. Чтобы научиться руководить учебной познавательной деятельностью учащихся, необходимо хорошо представлять основные этапы овладения знаниями. Для обучающихся с нарушениями интеллекта характерно недоразвитие познавательных процессов, которое выражается в том, что они меньше, чем нор-

мальные сверстники, испытывают потребности в познании. У них на всех этапах познания имеют место элементы недоразвития. В результате чего эти дети имеют неполные, а порой искажённые представления об окружающем. *Первым этапом* усвоения знаний является восприятие изучаемого материала – это целенаправленный познавательный процесс, который носит избирательный характер. Поэтому, прежде всего учащимся необходимо сообщить то, что они будут изучать, поставить задачу и разъяснить её. Именно восприятие у детей названной категории несовершенно, что приводит к непониманию изучаемого, быстрому забыванию. *Второй этап* – осмысливание учебного материала – оно заключается в выделении главной мысли, понятия, его основных признаков, уяснении характера поясняющего материала, изучении примеров и фактов. Это процесс понимания изучаемого. Дети с нарушениями интеллекта не могут самостоятельно понять связь и зависимость между предметами и явлениями, им малодоступны процессы анализа, синтеза, классификации, обобщения, мыслительные операции самостоятельно они проводят с трудом, в основном пытаются воспроизвести то, что видят: окно, дом, сад. Следовательно, работа педагога должна быть направлена на уточнение, сопоставление, характеристику конкретного явления. Этот этап можно считать пройденным, если учащиеся усвоили способы решения учебной задачи. *Третий этап* – процесс запоминания и закрепления полученных знаний и умений. Задача состоит в том, чтобы сохранить на длительное время полученные знания. Здесь познавательная деятельность носит преимущественно характер упражнений, самостоятельной репродуктивной работы. Теоретический материал, понятия, правила, доказательства повторяются в разного вида упражнениях. Этот процесс осуществляется в системе коррекционного обучения только в том случае, когда учитель убедился, что знания прочны и могут быть воспроизведены в полном объёме. Запоминание и воспроизведение (особенно памяти) носят осмысленный характер. *Четвёртый этап* заключается в применении знаний, умений и навыков в практической деятельности. Этот этап особенно важен в специальной школе, так как обучающимся с нарушениями интеллекта очень сложно даже имеющиеся знания и сформированные умения и навыки адекватно использовать в новых условиях, а тем более в самостоятельной работе. Здесь важна не только учебная деятельность во время общеобразовательных уроков, но и все виды трудового и профессионально-трудового обучения, общественно-полезный труд и обслуживающий труд, работа на придшкольном участке. Большие возможности имеет в этом отношении внеклассная и внешкольная работа. Применение усвоенных знаний и умений вызывает у учащихся трудности,

обусловленные не только дефектом, но и необходимостью переработки информации, использования её в практической деятельности. Многие трудности в процессе обучения преодолеваются, но сам механизм применения полученных знаний в новых условиях не реализуются. Вот почему важным требованием в процессе применения знаний и умений является постоянное возвращение к условиям, в которых знания и умения формировались. Резко менять условия нельзя, так учащиеся не в состоянии соотнести свои знания с этими условиями. Учебно-познавательная деятельность обучающегося с особыми образовательными потребностями отличается от учебно-познавательной деятельности обычного ребёнка, так как имеет особое содержание, глубокое своеобразие протекания и нуждается в особой организации и способах её реализации. Она направлена на коррекционно-компенсирующее преобразование различных психических функций и удовлетворение его особых образовательных потребностей.

Библиографический список

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пос. – М.: Владос, 2003.
2. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения. – М.: Дрофа, 2008.
3. Мозговой В. Г., Яковлева И. М., Ерёмина А. А. Основы олигофренопедагогики: учеб. пос. – М.: Академия, 2006.
4. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пос. – М.: Академия, 2004.
5. Тупоногов Б. К. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие – М.: Город детства, 2008.
6. Шиф Ж. И., Петрова В. Г., Головина Т. Н. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе; научно-исследов. институт дефектологии Академии пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1979.
7. Шипицина Л. М., Заширинская О. В. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. Монография. – СПб: Речь, 2009. – 128 с.

ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ПОДХОДЕ

О. С. Радаева

Сургутский музыкальный колледж, г. Сургут, Россия

Summary. The article is devoted to the psychological problems of the interaction between the teacher and the student and the individual approach in the process of teaching to play musical instruments. The article highlights such aspects of a personality as temperament, character, a type of personality. Special attention is paid to the work with gifted children and teenage period.

Key words: individual approach, temperament, character, personality type, teenage period.

Научная педагогика основывается на наблюдении и опыте и является вполне эмпирической наукой. При этом она опирается на этику, психологию и физиологию. Знание этих дисциплин лежит в основе взаимодействия педагога и учащегося. Иначе всё может сойти к формальному накоплению знаний, умений и навыков без учёта самой личности, «субъекта» обучения. Педагогов, условно, можно поделить на две категории по методу воздействия: один – волевой: «Делай, как я!», другой – толерантный, построенный на самостоятельности и самоконтроле ученика. В основе второго лежит «проблемный» метод обучения, где сам ученик ставит задачу, находит способы её реализации, даёт оценку, конечно, под контролем самого педагога. Добиться этого можно, комплексно воздействуя на ученика, развивая его интеллект, эрудицию, музыкальность, фантазию и воображение. Важно, чтобы ученик не столько давал правильные ответы, сколько задавал интересные вопросы. Вербальная активность, мимика и моторика могут говорить о степени заинтересованности ученика. Подвижный, живой взгляд, раскрепощённая поза, улыбка на лице, метафоричность, абстрактность мышления – всё это говорит о внешнем проявлении инсайта – творческого подъёма.

Индивидуальный подход необходим потому, что универсальных, одинаково безотказно влияющих на всех учеников приёмов воздействия не существует. Он проявляется, прежде всего, в том, что, изучая ученика, педагог применяет такие методы работы, которые продиктованы возрастом обучаемого, характером, темпераментом, типом личности, музыкальными и исполнительскими способностями. Помимо знания и учёта возрастных и психологических особенностей индивидуальный подход может проявляться в подборе репертуара, коррекции развития музыкальных и исполнительских способностей ученика, его техническом мастерстве.

Современная наука признаёт, что степень общего творческого развития человека генетически ограничена. Но возможность полной реализации отпущенного потенциала зависит и от того, как учитель преподаёт свой предмет, насколько он взаимодействует с учеником, и как тот отвечает ему. Такого рода союз невозможен без знания характера, темперамента, типа личности подопечного.

Характер – это отношение воли, основанной на истинах, к ощущениям и чувствам. Это способность к преодолению тех или иных жизненных преград. Труд музыканта любой специальности связан с понятием «характер». Характер проявляет себя

езде – в быту, в классе, на сцене. Условия для развития характера многообразны, но все они проистекают из нескольких доминант:

- труд, борьба, движение к намеченной цели;
- дисциплина и самодисциплина, самоограничения и чувство меры;
- физические нагрузки, закаливание организма (спортивный характер).

Тип личности (по Лесгафту) – это степень умственного и физического развития, отношение к правде, морали и семейным ценностям. Если темперамент есть явление врождённое, а характер – приобретённое (то качество воли, по которому человек обязуется держаться определённых принципов), то тип личности устанавливается во время жизни в семье. Именно семейные ценности делают из человека человека, закладывают такие качества, как любовь и преданность делу, самоотдача и бескорыстие, трудолюбие и работоспособность. Без этого музыканту сложно оставаться музыкантом. Данные типы могут встречаться как в «чистом» виде, так и в комплексе.

Добродушный тип – разумно-самостоятельный, с преобладанием умственной деятельности и с твёрдой нравственностью. Справедлив, правдив, бескорыстен, самостоятелен. Не формалист, не терпит шаблонов, однообразия. При заинтересованности – весьма активен. При дефиците интереса имеет склонность к лени. Смело критикует старших. Помогает младшим, уважает любой труд. К замечаниям относится ровно, старается делать выводы. Очень наблюдателен. Не отличается сильно развитой памятью, но усвоенные им знания он в состоянии применять на деле.

Честолюбивый тип – подражательно-рассудочный, с чувством первенства и с внешне усвоенными нравственными основаниями. Отличается внешним видом, выраженным чувством собственного достоинства. Внимательно слушает учителя. Готов отличиться. Критику и замечания не приемлет. Охотно занимается искусствами ради успеха и оваций. Сильно развитая память, но собственно мышление отсутствует. Налицо штампы, когда-то усвоенные понятия. Нравственные качества уже взрослой личности далеки от идеала – узкий эгоизм, грубость, инфантилизм.

Лицемерный тип – рефлекторно-опытный (хамелеон), с повышенной деятельностью, без нравственных проявлений. Отличается скромностью и вниманием ко всему, от чего или от кого может зависеть. Демонстрирует лояльность. Угодлив. Часто передаёт чужие мысли, поступки. Проявляет симпатии, раздаёт комплименты. Всячески, под любым предлогом, старается избежать работы, труда. Понятия «добро» и «зло» тождественны понятиям «попался» и «не попался». Память у такого типа развита относительно слабо. Он усваивает лишь то, что легко

даётся, что броско и ярко. Все явления опытно-рефлекторные (инстинктивные), собственных мыслей и понятий нет.

Мягко-забитый тип – рефлекторно-опытный, с инертными действиями, без нравственных оснований. Само название данного типа говорит о забитости. Но забитости не строгостью и наказаниями, а животной лаской и излишним вниманием. Совершенно беспомощен и не самостоятелен. Требователен к комфорту, капризен. Типичная реакция на проблему – слёзы. К людям относится свысока. В школе он всегда ведом, легко принимает чужую опеку, отсюда повышенная мимикрия (способность приспосабливаться к окружающему). К занятиям относится равнодушно, как и к дружбе. Неумение распорядиться своим временем затягивает приготовление уроков на неопределённое время. Причина возникновения данного типа – предупреждение всякой полезной инициативы ребёнка.

Злостно-забитый тип – подражательно-рассудочный, угнетённый преследованиями и несправедливостью, с внешне усвоенными нравственными основаниями. Молчалив, стеснителен, подозрителен, смотрит сбоку и исподлобья. Ласку и внешние проявления заботы, участия не приемлет. Товарищество и дружбу ценит. Стоек, терпелив. Любит покровительствовать слабому. К занятиям относится вяло, безынициативно, старается не делать ничего сверх меры, по возможности, подороже оценивая свой труд. Не допускает никаких рассуждений, твёрдо исполняет данное ему поручение. Причины, содействующие появлению такого типа: запрещение рассуждать, применения насилия, оскорбление личности ребёнка и всякая иная несправедливость.

Угнетённый тип – разумно-исполнительный, с преобладанием физической деятельности и твёрдыми нравственными основаниями. Данный тип отличается от добродушного типа преобладанием, в силу необходимости, физического труда над умственным, недостаточным стремлением к отвлечённому мышлению. Лица этого типа настолько привыкли к материальной нужде и физическому труду, что сами не ценят его и отличаются большой скромностью и нравственными началами. Стоек, настойчив, терпелив, но малоинициативен. Надёжный товарищ. К занятиям относится очень серьёзно, но не выделяется. Музыка, поэзия и другие виды искусства его не трогают.

Темперамент – это сила и быстрота действий и чувствований.

Сангвиник (легкокровный) – с быстрыми, но слабыми чувствованиями и проявлениями; быстро «загорается» и быстро «гаснет». Сговорчив, всему сочувствует, легко сближается, но так же легко и расстаётся. Пьесу учит быстро, но «доводит» с трудом, быстро теряет к ней интерес. Обладает чувствительностью, высокой реактивностью (впечатлительностью), активностью, пластично-

стью. Любит эстраду. Артистичен. Играет скорее ярко, чем глубоко. На сцене может соригинальничать. Моторика отличается плохой закрепляемостью. Умения с трудом переходят в навыки (фальшь, сбои, погрешности в игре). Есть проблемы с долговременной памятью. При удачном выступлении, склонен к хвастовству, при неудаче – старается принизить значимость выступления. Замечания воспринимает спокойно, но не всегда учитывает их.

Меланхолик (тяжелокровный) – с медленными и сильными чувствованиями и проявлениями, несговорчив, мнителен, опаслив, эмоционально неустойчив. Тревожен, мнителен, робок, мало работоспособен. Подолгу выгравается в пьесы. Волнуется очень. Впечатлителен, глубоко эмоционален. Психомоторика вялая, плохая закрепляемость. Играет лучше в классе, чем на сцене. Замечания должны носить оптимистичный характер, делаться тонко и деликатно. Необходимо развивать волевые качества, внимание, память, работоспособность. В репертуаре должны присутствовать пьесы моторного характера.

Холерик (теплокровный) – с быстрыми и сильными проявлениями, резкими и порывистыми действиями. Не терпит однообразия, с увлечением играет пьесу, если та нравится, «из-под палки» – если нет. Чувствителен, реактивен, энергичен, обладает лёгкой устойчивой моторикой, пластичностью. Волнуется сильно, но на сцене, как и сангвиник, играет лучше, чем в классе. Склонен к ускорению темпов, форсированию звучности. Срывы более серьёзные. Удачу переживает бурно, причину неудачи ищет вовне. Замечания по игре следует делать не сразу и в мягкой форме. Полезна игра в ансамбле.

Флегматик (хладнокровный) – с медленными и слабыми чувствованиями. Постоянен, инертен, уравновешен, держится солидно. Обладает выдержкой и самообладанием. Может быть активным, но «раскачивается» с трудом. Не находчив, с трудом переключает внимание. Чувствительность и эмоциональность низкая, темп реакций медленный, моторика устойчивая, ригиден (малопластичен). Волнуется сильно, но играет стабильно, без срывов (что в классе, то и на сцене). Сдержан в выборе темпа, динамики. Полезно всякое пребывание на сцене, контрастные произведения.

В «чистом» виде темпераменты встречаются редко. Посредством волевых усилий возможна их некоторая коррекция. Темперамент устанавливается более определённо с появлением постоянных зубов, т.е. к семилетнему возрасту. К пятнадцати, шестнадцати годам он определяется окончательно. В детском возрасте преобладают сангвиники и холерики, а в старческом флегматики и меланхолики, реже холерики и ещё реже сангви-

ники. Это связано напрямую с состоянием кровеносных сосудов, симпатической нервной системой.

По мнению швейцарского исследователя, психолога и философа, создателя теории когнитивного развития, Жана Пиаже (1896 – 1980), функция интеллекта (познания) заключается в обработке информации и аналогична функции организма по переработке пищи. У одарённых детей биохимическая и электрическая функции мозга (аппетит) повышены. Им свойственны отличная память, абстрактное мышление, ранняя речь, тяга к коллекционированию, чувство юмора. Они отличаются высоким энергетическим потенциалом и низкой продолжительностью сна. Большие способности – большие проблемы. Человек, восприятие которого хронически опережает его возможности, всегда находится под стрессом. При этом важно помнить, что терпеть неудачу – нормально и неизбежно. Одарённым детям свойственны излишняя соревновательность и высокая работоспособность (перфекционизм).

Многогранность проявления одарённости определяется тремя взаимосвязанными программами:

- опережающим развитием познания;
- опережающим психологическим развитием;
- отличными физическими данными.

Музыкальные способности детей начинают проявляться раньше других, иногда на первом году жизни. Музыкально одарённые дети любопытны в отношении звучащих предметов, незнакомых тембров. Это проявляется в тяге ко всему новому: освоению новых музыкальных инструментов, чтению нот с листа, подбору по слуху, сочинению, импровизации. Исполнительский талант проявляет себя более активно, нежели композиторский. Раньше других способностей раскрывается виртуозно-техническое дарование (психомоторика). Техническая одарённость относится к общей одарённости, как часть к целому. Ей свойственны хорошая беглость, пластичность, тонкая моторная координация (связь между зрением, слухом и движением). Программа таких учеников отличается разнообразием и сложностью. Они склонны к отстаиванию собственного «Я» в трактовке произведения. С такими детьми и трудно, и легко. Легко, когда ученик верит в педагога, а педагог в состоянии того научить.

Необходимые качества в работе с одарёнными детьми:

- позитивная «Я - концепция», способность к самоанализу, риску, умение разрешать конфликты;
- высокая квалификация педагога, чувство юмора;
- умение планировать свою работу, не ускорять события, не идти на «поводу» у ребёнка, не потакать его амбициям и излишней соревновательности;

Строгая регламентация урока, повторяющиеся, монотонные действия – враг одарённости. Драматургия урока должна быть направлена на стимулирование личности к различным проявлениям. Традиционное понимание видит в этом, в первую очередь, раскрытие темы урока. Замечено, что одарённые дети часто сопротивляются «всестороннему развитию», проявляя интерес к одному занятию. Согласно последним исследованиям в области психологии, отцы оказывают большее влияние на творческие способности девочек, а матери – мальчиков. Одарённые мальчики обладают такими чертами, как мягкость, гибкость, мечтательность. Девочки – настойчивы, целеустремлённы, независимы. Таланты юных математиков и музыкантов выигрывают от более раннего и интенсивного доступа к информации. Интеллектуалы от литературы и философии «вызревают» медленнее. В семье, где музыкальны оба родителя, вероятность появления музыкально одарённого ребёнка составляет 84–86 %, где музыкален лишь один из родителей – 60 %; если оба не музыкальны – 25–30 %. Возраст «созревания» одарённости – первые три года жизни.

Возрастные и психофизические особенности детей среднего и старшего школьного возраста должны быть предметом самого пристального внимания, поскольку именно в этот период наступает «кризис детства», так называемый «переходный возраст» (11–13 лет у девочек и 13–16 лет у мальчиков). В этот период возрастает количество и качество усвоенной информации. Вместе с тем подросток с трудом управляет своей памятью, вниманием. Он рассеян, инертен относительно того, что ему не интересно, и наоборот, всё, что интересно – запоминает легко. В ходе работы с подростком педагог сталкивается с нестандартными ситуациями в обучении и воспитании. Ему приходится исправлять те или иные ошибки, допущенные им самим или его учеником, уточнять, насколько правильными были действия по предотвращению ситуаций, их порождающих, анализировать и формировать «среду обучения». Возникает такое понятие, как «максимально упорядоченная обратная связь».

В этом возрасте проявляются те или иные интересы. Эти интересы можно свести к нескольким доминантам:

- «эгоцентрическая доминанта» – интерес к собственной личности;
- «доминанта дали» – широкие, «глобальные» интересы, устремлённые в будущее;
- «доминанта усилия» – тяга к сопротивлению, преодолению, физическим и волевым нагрузкам;
- «доминанта романтики» – стремление к неизвестному, рискованному, героическому.

Зная ученика и его интересы, можно управлять его поведением, строить репертуарную политику, сохранять мотивацию к занятиям.

Признаки и проблемы «переходного» возраста:

- ухудшение поведения как проявление негативизма, то есть немотивированного желания поступать вопреки чужой воле, противопоставления себя;
- стремление освободиться из-под опеки и контроля со стороны родителей и взрослых (реакция эмансипации);
- стремление к группировке со сверстниками;
- акцентуация характера – чрезмерное усиление и выраженность отдельных личностных черт или их сочетаний;
- раннее физическое и психическое утомление по причине не рационального использования времени и собственной энергии.

В заключение хотелось бы привести слова нашего соотечественника, педагога, исследователя П. Лесгафта: *«Сплошь и рядом приходится наблюдать, что как родители в семье, так и воспитатели в школе воздействуют на ребёнка, совершенно не отдавая себе отчёта, почему именно следует применять к нему те или другие воспитательные меры; а ведь подобное бессознательное руководство никогда не проходит без серьёзных последствий»* [1].

Библиографический список

1. Лесгафт П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – С. 19.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

М. В. Галакова

Московский государственный педагогический
университет, г. Москва, Россия

Summary. Article is devoted a problem of quality of professional dialogue of the teacher. The concept, kinds, components and factors of formation of professional dialogue of the teacher are considered.

Key words: pedagogical dialogue, styles of interaction, communicative abilities, perception abilities, interactive abilities.

Общение имеет огромное значение для профессионального и личностного развития учителя, являясь компонентом и основным средством его педагогической деятельности. Необходимость эффективно взаимодействовать с учащимися и их родителями,

коллегами по работе и администрацией в решении образовательных, социокультурных и различных организационных вопросов предъявляет особые требования к коммуникации учителя.

Специфику педагогического общения отмечали многие педагоги, например, А. С. Макаренко рассматривал общение учителя и учащихся как основанное на уважении и требовательности к воспитаннику, В. А. Сухомлинский педагогическое общение представлял как виртуозное владение словом как сильным источником воздействия на ум и сердце ребёнка.

Личностный подход в педагогике обозначил равенство позиций педагога и ученика в общении (В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, Ш. А. Амонашвили, И. И. Рыдановый), а гуманизация и демократизация образования обусловили учёт интересов ребёнка и перспектив его развития в общении.

Исследования И. А. Зимней, Я. Л. Коломинского, С. В. Кондратьевой, Н. В. Кузьминой, А. А. Реан показывают, что среди множества задач, которые приходится решать педагогу, наиболее сложными являются связанные с педагогическим общением. Доказанным фактом является взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учеников и характерной для него структурой педагогических воздействий (С. В. Кондратьева); склонность педагога к преобладанию вербальной активности в ущерб активности учащихся (А. А. Реан, Э. Стоуне, П. У. Крейтсберг); подверженность поведения педагога имеющимся установкам, а также взаимосвязь между стилями руководства и восприятием учащихся (А. А. Бодалёв).

В процессе профессионального общения педагогу приходится решать такие коммуникативные задачи, как ориентирование в условиях общения, привлечение внимания, осуществление вербального общения, организация обратной содержательной и эмоциональной связи (В. А. Сластёнин), выбор тактики поведения (Е. В. Ключев), передача информации, самопрезентация (Л. М. Митина), прояснение идей, организация идей, обобщение и принятие решения (Р. Димблби, Г. Бертон).

Существуют так же определённая культура, формы, а так же стили педагогического общения. Профессиональная этика педагога отражается в чувстве профессионального долга и особой формы ответственности, профессиональной солидарности и корпоративности, в моральном отношении к труду, необходимости постоянно совершенствоваться, наличии культуры общения и др.

Общение учителя с учениками характеризуется тремя традиционными стилями: авторитарным, демократическим, попустительским (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, В. В. Шпалинский, М. Ю. Кондратьев и др.) Некоторые авторы дополнительно выделяют такие стили, как регламентированный и импровизаци-

онный (Н. И. Шелихова), непоследовательный и алогичный стили (Л. Д. Столяренко) и т. д.

В реальности не существует чистого проявления того или иного стиля, педагоги используют приёмы, свойственные разным стилям. С целью выявления особенностей профессионального общения современного педагога нами было проведено анкетирование учителей в ГОУ ЦО №166 и ГОУ СОШ №296, показавшее, что даже молодые педагоги требуют «беспрекословного подчинения» от своих учеников.

Развитию и совершенствованию профессиональных умений способствуют различные формы педагогического общения: очные (конференции, форумы, открытые семинары и лекции, круглые столы, процедуры защиты научных работ, производственные практики, курсы повышения квалификации и др.) и дистанционные (педагогическая литература, интернет-журналы, веб-конференции интернет-форум, обмен файлами, дискуссионные листы и др.), индивидуальные и коллективные.

Залог эффективного общения, по мнению многих авторов (А. А. Бодалёва, Е. В. Бондаревской, В. С. Грехнева, В. А. Кан-Калика, К. М. Левитана, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина и др.), связан с формированием общей педагогической культуры, необходимостью рефлексировать, необходимостью формирования определённых ценностей и установок, профессиональной направленностью, с накоплением личного опыта в решении подобных задач.

Но, несмотря на достаточно богатую теоретическую базу в области педагогической и коммуникативной культуры, видов и типов общения, стилей и стратегий общения, изучения опыта формирования коммуникативных умений, проблемы общения возникают вновь и вновь.

Анализ документации школьных психологов также показал, что преобладающе количество жалоб связаны с культурой педагогического общения. Среди жалоб учащихся на учителей чаще встречаются такие, как: навешивание ярлыков, разжигание конфликта в классе, неумение найти конструктивный выход из конфликтной ситуации, неумение доступно объяснить, отсутствие обратной связи, неадекватная оценка партнёров по общению и ситуации общения, отношения между педагогами.

Таким образом, на основе результатов нашего исследования можно сделать вывод о том, что в обучении навыкам эффективного педагогического общения нуждаются не только студенты, но и зачастую опытные педагоги школ, нуждающиеся в коррекции, формировании и развитии установок успешного общения, развитии наблюдательности, педагогического во-

ображения, умения понимать эмоциональное состояние, контролировать коммуникативное поведение и т. д.

Если обобщить все существующие позиции, профессиональное общение педагога предполагает наличие определённых знаний и умений профессионального взаимодействия. Педагогу необходимы знания об общей теории коммуникации; знания социально-культурных норм и этики педагогического общения; знания психолого-педагогических закономерностей эффективного педагогического общения.

Требования к умениям педагога большинство педагогов склонны группировать в три группы согласно трём сторонам общения (коммуникативной, перцептивной, интерактивной).

Педагогу необходимо обладать такими коммуникативными умениями, как умение планировать содержание акта общения, владение пантомимой, голосом, взглядом, паузой, дистанцией, внешностью, и т. д.

Перцептивные умения педагога заключаются в умении понять состояние ученика (коллеги или родителя), умении установить с ним контакт, умении и способности составить адекватный образ ученика.

Интерактивные умения предполагают умение педагога устанавливать эмоциональный контакт, завоевывать инициативу в общении; умение управлять своими эмоциями; умение умения быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения, а также предполагают анализ и активность собственной деятельности,

способность быть понятным, умение объяснить, наличие конструктивных коммуникативных установок.

Таким образом, овладение технологией общения поможет педагогу организовывать правильное поведение в конкретной ситуации, правильно использовать психологические, мимические, пантомимические, речевые, двигательные приёмы в общении, избирать адекватную стратегию организации процесса общения, соответствующую особенностям педагогической ситуации.

Необходимо совершенствовать модель профессиональной подготовки учителя таким образом, чтобы необходимые умения профессионального общения были развиты к концу обучения в вузе, что поможет предотвратить ряд трудностей в работе молодого педагога и обеспечит его успешную профессиональную адаптацию и социализацию.

Библиографический список

1. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации: краткий курс. – М.: АСТ; Восток-Запад; Минск: Харвест, 2007. – 256 с.
2. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.

3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
4. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

К ВОПРОСУ О СТИЛЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. Ш. Казданян

**Российско-Армянский (Славянский) государственный
университет, г. Ереван, Армения**

Summary. The article is devoted to one of the topical issues of education — the styles of pedagogical activity. The types of styles of pedagogical activity are observed in the article. The inclination of students to different styles are revealed, too.

Key words: education, styles of pedagogical activity.

Социально-экономические изменения, происходящие в стране, предъявляют новые требования к учителю (преподавателю). Каким должен быть современный учитель? Бесспорно, Человеком, уважающим в ученике Личность; постоянно ищущим возможность саморазвития и самосовершенствования; передающим ученику знания так, чтобы он хотел и мог их осваивать и был готов их использовать в различных ситуациях и в своём самообразовании. Итак, Личность — профессиональная характеристика преподавателя (только личность воспитывает личность, только характер формирует характер) [2]. Однако каким способом, каким стилем должен осуществлять свою деятельность преподаватель?

Отметим, что стиль деятельности учителя (преподавателя) — система способов, приёмов, проявляющаяся в разных условиях её осуществления и обуславливающаяся не только спецификой самой деятельности, но и индивидуально-психологическими особенностями преподавателя, которые, в свою очередь, либо содействуют, либо противодействуют успешности его деятельности [5].

Стиль педагогической деятельности включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения и, соответственно, выявляет как индивидуально-психологические особенности преподавателя (индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности), так и особенности самой педагогической деятельности, а также обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т. д.). В педагогической деятельности, которая характеризуется тем, что осуществляется в субъектно-субъектном взаимодействии в конкретных ситуациях организации и управления учебной деятельно-

стью, эти факторы соотносятся не только с характером взаимодействия, общения и организации деятельности, но и с предметно-профессиональной компетентностью преподавателя. При этом под стилем общения понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся [4].

Рассмотрим общие виды стилей педагогической деятельности.

- **Авторитарный стиль.** Обучаемый рассматривается преподавателем как объект педагогического воздействия и теряет активность или осуществляет её только при ведущей роли преподавателя; проявляет агрессивность, обнаруживает низкую самооценку, так как преподаватель использует свои права без учёта ситуации и не обосновывает свои действия. При таком стиле, безусловно, силы обучаемого направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. У преподавателя с авторитарным стилем деятельности низкая удовлетворённость профессией и профессиональная неустойчивость.

- **Демократический стиль.** Обучаемый рассматривается преподавателем как равноправный партнёр в совместном поиске знаний, соответственно, не только привлекается к принятию решений, но и учитывается его мнение, поощряется самостоятельность суждений. У преподавателя с демократическим стилем руководства обучаемый чаще испытывает состояние спокойной удовлетворённости, высокой самооценки. Преподаватель с этим стилем больше обращает внимание на свои психологические умения, для него характерны большая профессиональная устойчивость и удовлетворённость своей профессией.

- **Либеральный стиль.** Преподаватель с этим стилем уходит от принятия решений, передавая инициативу обучаемым, коллегам, а организацию и контроль деятельности обучающихся он осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания, следовательно, появляются неустойчивый микроклимат и скрытые конфликты) [6].

Таким образом, каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнёру взаимодействия, определяет его характер: от подчинения – к партнёрству – к отсутствию направленного воздействия и предполагает соответствующие формы общения. По характеру же включённости в деятельность педагога общения выделяются следующие стили [4]:

- стиль увлечённости педагога совместной с обучаемыми творческой деятельностью;

- стиль дружеского расположения, который служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия преподавателя с обучаемыми. (Отметим, что В. А. Кан-Калик

обращает внимание на опасность перехода дружеского расположения в фамилльярность, панибратство);

- стиль общения – дистанция, который может привести обучающихся к личностным изменениям – конформизму, фрустрации, неадекватности самооценки, снижению уровня притязаний и т. д.;

- стиль общения – устрашение или заигрывание.

Представление о стилях педагогической деятельности предложено и А. К. Марковой и А. Я. Никоновой [7], где в основу различения стиля в труде педагога лежат: содержательные характеристики стиля (ориентация преподавателя на процесс или результат своего труда); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у обучаемых, а также их интерес к предмету).

Типы индивидуальных стилей, характеризующих современного педагога, следующие:

- **Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС).** Педагога с ЭИС отличает ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала строится преподавателем интересно, однако для отработки на занятиях выбирается наиболее интересный учебный материал, а менее интересный, хотя и важный, оставляется для самостоятельного разбора обучаемым; в процессе объяснения часто отсутствует обратная связь с обучаемыми, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль их знаний. (Для преподавателя с ЭИС характерна интуитивность).

- **Эмоционально-методичный стиль (ЭМС).** Для преподавателя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой педагог адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех обучаемых (как сильных, так и слабых), стремится активизировать их не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета; в его деятельности постоянно представлены закрепление, повторение учебного материала и контроль знаний.

- **Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС).** Для преподавателя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с преподавателями эмоциональных стилей педагог с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения,

меньше говорит сам, предпочитая воздействовать на обучаемых косвенным путём (посредством подсказок, уточнений и т. п.). (Для преподавателя с **РИС** характерна осторожность).

- **Рассуждающе-методичный стиль (РМС).** Ориентируясь на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, педагог с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний обучаемых) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения. (Для педагога с РМС характерна рефлексивность) [6].

С целью определения социально-психологических предпосылок склонности к тому или иному стилю педагогической деятельности студентов Армении нами было проведено исследование. Нами использовалась ориентировочная анкета (АО) В. Смекалова и М. Кучера [8]. В исследовании принимали участие студенты – будущие учителя. Результаты исследования показали, что влияние природных предпосылок педагогических способностей на формирование педагогического стиля начинает обнаруживаться с первого курса обучения и достигает своего максимума к концу четвёртого курса. У первокурсников (60 %) доминирует потребность в достижениях, направленность на себя. Студенты с сильной направленностью на себя (10 %), имеют тенденцию характеризоваться как люди подозрительные, возбудимые, с недостатком самоконтроля, неуверенные в себе и т. п. У студентов второго и третьего курсов (70 %) доминирует направленность на взаимные действия. Они имеют тенденцию характеризоваться как дружелюбные, зависимые от группы, мечтающие о заботе и т. п. У студентов четвёртого курса (80 %) доминирует направленность на задачу. Студенты с сильной направленностью на задачу (20 %), имеют тенденцию характеризоваться как самостоятельные и изобретательные, с твёрдой волей, стойкие, сдержанные, уверенные в себе, зрелые и спокойные.

Отметим, что при выраженной направленности на задачу студенты чаще выбирали специализацию «учитель средней школы»; при выраженной направленности на взаимодействие – специализацию «учитель начальной школы»; студенты с выраженной направленностью на себя принимали решение отказаться от профессии учителя.

Что касается личностной направленности студентов, то 20 % студентов амбивалентны (условно профнепригодны). Будущие педагоги отличаются от других мотивами собственного благополучия, стремлением к престижу и превосходству; 70 % – ориентированы на развитие (профпригодны). Будущие педагоги, как правило, уступают давлению коллектива, стремятся под-

держивать хорошие отношения с коллегами по работе, отличаются потребностью в эмоциональном общении со своими учениками, воспринимают их как своих партнёров; 10 % – ориентированы на результат (профпригодны). Будущие педагоги отличаются преобладанием мотивов, связанных с достижением учебной группой поставленной цели. Учителя, ориентированные на результат, достигают высоких результатов в обучении, используя различные педагогические технологии, придавая особое значение логике урока, его содержанию и дисциплине учеников как необходимому средству для их плодотворной работы в течение всего урока. Профессионально пригодными считают учителей, обладающих высокой сопротивляемостью к синдрому эмоционального сгорания и имеющих природные предпосылки коммуникативного стиля, ориентированного на развитие или результат, что даёт им широкие возможности для профессионального совершенствования или для быстрого и успешного овладения педагогическим мастерством.

Считаем, что своевременное выявление ценностных ориентаций [3], типологических свойств нервной системы студентов [5], применение личностно-центрированной технологии поэтапного развития стремления к личностному и профессиональному росту [1], поможет студентам – будущим преподавателям определить социально-психологические предпосылки их склонности к тому или иному стилю педагогической деятельности, найти свой стиль деятельности и адаптироваться в реалиях современной школы.

Библиографический список

1. Берберян А. С. Личностно-центрированная технология поэтапного развития стремления к личностному и профессиональному росту. Проблемы развития личности. Международная научная конференция. – Ереван, 2009. – С. 247–254.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 1999.
3. Казданян С. Ш. К вопросу о ценностных ориентациях студентов. ГГУ. Сборник научных статей №11. – Гавар, 2009. – С. 137–139.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
5. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
7. Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
8. Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 2005.

С 2002 года Международный центр финансово-экономического развития при информационной поддержке Министерства образования РФ выпускает журналы для профессионалов в сфере образования. В 2006 году настоящие и будущие «образовательные» проекты объединились в МЦФЭР «Ресурсы образования».

Основной задачей Центра является методическая, информационная, правовая и консультационная поддержка работников российского образования. Издания помогают руководителям образовательных учреждений эффективно решать управленческие, организационные, административно-хозяйственные задачи, педагогам и воспитателям – планировать и организовывать работу с учащимися класса. В авторский коллектив журналов входят признанные эксперты, ведущие специалисты Минобрнауки РФ, Рособразования, Рособнадзора, научные сотрудники отделов научно-исследовательских институтов, юристы, психологи, представители социальной службы.

Международный центр финансово-экономического развития Ресурсы образования представлен следующими ежемесячными журналами и дисками:

- Справочник руководителя образовательного учреждения;
- Справочник заместителя директора школы;
- Нормативные документы образовательного учреждения;
- Справочник классного руководителя;
- Управление начальной школой;
- Справочник руководителя дошкольного учреждения;
- Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения;
- Медицинское обслуживание и организация питания в ДОУ;
- Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах;
- Шаблоны документов образовательного учреждения.

Рыба-диск:

- Методическая поддержка старшего воспитателя. Рыба-диск;
- Методическая поддержка заместителя директора школы.

Рыба-диск:

- Школьный калькулятор.

Подписку на данные издания можно оформить в отделениях связи по каталогам: «Роспечать», «Пресса России», «Почта России» или в редакции отделе адресной подписки:

тел. (495)937 90 82, факс (495)933-5262

E-mail: ap@mcfr.ru

Для помощи руководителей образовательных учреждений в поиске информационных ресурсов, необходимых при принятии эффективных управленческих решений, разработаны интернет-ресурсы: информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru) и федеральный портал «Менеджер образования» (www.menobr.ru).

«МЦФЭР Ресурсы образования» входит в состав ЗАО «МЦФЭР» – крупного российского издательства, выпускающего литературу для профессионалов в сфере бухгалтерского учета, налогообложения, права, менеджмента, управления персоналом, делопроизводства, образования, организации здравоохранения и фармации и некоторых других. Интеллектуальная продукция ЗАО «МЦФЭР» пользуется высоким спросом во всех регионах России, а также в странах СНГ.

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». Журналы и компакт-диски для школы и детского сада. Почтовый адрес: 129164, Москва, а/я 9; тел.: (495) 937-90-80 факс: (495) 937-90-85; E-mail: edu@mcfr.ru

**План международных конференций, проводимых
вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии,
Казахстана, Ирана и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2011 году**

10–11 сентября 2011 г. II Международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-27-9-11).

15–16 сентября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-28-9-11).

20–21 сентября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-29-9-11).

25–26 сентября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Глобализация как этап развития мирового сообщества»** (К-30-9-11).

1–2 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-31-10-11).

5–6 октября 2011 г. II Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-32-10-11).

15–16 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-34-10-11).

20–21 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Инновационный менеджмент в образовательном учреждении»** (К-35-10-11).

25–26 октября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-36-10-11).

1–2 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-11).

5–6 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-38-11-11).

15–16 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Научно-технический прогресс как фактор развития современной цивилизации»** (К-40-11-11).

20–21 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-41-11-11).

25–26 ноября 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы»** (К-42-11-11).

1–2 декабря 2011 г. Международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-43-11-11).

PsyJournals.ru
портал психологических изданий



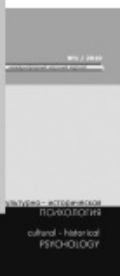
ЖУРНАЛЫ по психологии **online**



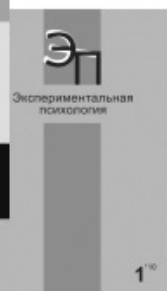
Психологическая наука и образование
Архив за 1996–2010 г.г.



Консультативная психология и психотерапия
Архив за 1992–2010 г.г.



Культурно-историческая психология
Архив за 2005–2010 г.г.



Экспериментальная психология
Архив за 2008–2010 г.г.

Все журналы
включены в Перечень ВАК

ОНЛАЙН ПОДПИСКА ЭТО
* Удобно
* Выгодно
* Современно

ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ И БИБЛИОТЕК:

- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

Подробная информация

- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru
- Условия подписки: PsyJournals.ru/



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МГППУ

Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский)
государственный университет
Шадринский государственный педагогический институт
Пензенская государственная технологическая академия
Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Материалы II международной научно-практической
конференции 15–16 мая 2011 года

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор В. А. Дорошина
Оригинал-макет И. Г. Балашовой

Подписано в печать 05.06.2011. Формат 60х84/16.

Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 18,13 п. л.

Усл.-печ. л. 16,86 п. л.

Тираж 100 экз. Заказ № 23/11.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440046, г. Пенза, ул. Мира, д. 74, к. 14. (8412) 68-68-45,
web site: <http://sociosphera.ucoz.ru>,
e-mail: sociosphera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09