



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Часть II

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01  
ББК 74.00  
П24

Рецензенты:

**Бердникова Анна Геннадьевна**, канд. фил. наук (г. Новосибирск);  
**Красовская Наталия Рудольфовна**, канд. психол. наук, НП «Сибирская ассоциация консультантов», председатель правления.

**Ле-ван Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва).

**Якушева Светлана Дмитриевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва).

**П24 «Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии»:** материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (27 ноября 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2012. — 182 с.

ISBN 978-5-4379-0176-2

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Личность и общество: актуальные проблемы педагогики и психологии» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0176-2

© НП «СибАК», 2012 г.

## **Оглавление**

<b>Секция 1. Педагогика</b>	<b>7</b>
<b>1.8. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения</b>	<b>7</b>
КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ТЕХНИКОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ КОЛЛЕДЖЕЙ СВЯЗИ КАК НОРМА КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Коваленко Татьяна Александровна	7
ОБНОВЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ И СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРАКТИК В СООТВЕТСТВИИ С СОВРЕМЕННЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ ОТНОСИТЕЛЬНО КОМПЕТЕНТНОСТИ ТЕХНИКОВ-СВЯЗИСТОВ Котенко Наталья Алексеевна	12
РОЛЬ МАГИСТЕРСКОЙ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ Маторин Евгений Борисович	18
«ЧИСЛОВЫЕ МНОЖЕСТВА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ» Савенкова Наталья Анатольевна	22
ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В США Шандрук Светлана Ивановна	33
<b>1.9. Семейная педагогика и домашнее воспитание</b>	<b>37</b>
МАКРОУРОВЕНЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОПЕКУНСКОЙ СЕМЬЕЙ Фёдорова Лидия Николаевна	37
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ Южакова Любовь Александровна	41

<b>1.10. Современные технологии в педагогической науке</b>	<b>46</b>
ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Гуляева Ирина Владимировна	46
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Чернушкина Наталья Владимировна Роут Олеся Анатольевна	52
ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ Шевченко Марина Юрьевна	56
<b>1.11. Теория и методика дополнительного образования</b>	<b>63</b>
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ Копылова Людмила Викторовна	63
<b>1.12. Толерантность: история и современность.</b>	<b>71</b>
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ Коренкова Ульяна Сергеевна	71
ПРАВА ЧЕЛОВЕКА КАК ГРАНИЦЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ Рашидов Сейфулла Фейзуллаевич	76

<b>Секция 2. Психология</b>	<b>82</b>
<b>2.1. История психологии</b>	<b>82</b>
ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: К ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ Ясин Мирослав Иванович	82
<b>2.2. Клиническая психология</b>	<b>88</b>
ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БОЛЬНЫХ ЭПИЛЕПСИЕЙ Зинченко Анна Викторовна	88
<b>2.3. Общая психология и психология личности</b>	<b>99</b>
ДИНАМИЧНОСТЬ РЕЛИГИОЗНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ Климишин Ольга Ивановна	99
СФОРМИРОВАННОСТЬ ВАЖНЕЙШИХ КОМПОНЕНТОВ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА Трубникова Наталья Ивановна	107
ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ Жаргалма Андреевна Цыденмункуева Оксана Борисовна Симатова	113
<b>2.4. Педагогическая и коррекционная психология</b>	<b>117</b>
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Атаханов Разиюлло	117
ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АУДИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Жовнирук Андрей Иванович	128

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕЧЕВОМУ ДЕФЕКТУ РЕБЕНКА Истомина Ольга Владимировна Скоробогатова Наталья Владимировна	139
ИЗУЧЕНИЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ Капустина Ксения Сергеевна Симатова Оксана Борисовна	143
МОЛОДЕЖЬ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: УГРОЗЫ ВИРТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ИНТЕРНЕТ Федоренко Светлана Вячеславовна	147
СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ Хахалова Ирина Владимировна Истомина Ольга Владимировна Юдина Валерия Александровна	155
<b>2.5. Психология развития и акмеология</b>	<b>159</b>
К ВОПРОСУ О ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА Кобзев Максим Валерьевич	159
<b>2.6. Социальная психология</b>	<b>166</b>
КОНЦЕПЦИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ З. ЛИНДЕРБЕРГА Соболев Станислав Иванович Тарасова Лидия Николаевна	166
ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ Стефанов Александр Кириллович	171
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ЖЕНЩИН С НЕЗАПЛАНИРОВАННОЙ БЕРЕМЕННОСТЬЮ Тарабрина Татьяна Васильевна	178

## СЕКЦИЯ 1.

### ПЕДАГОГИКА

#### 1.8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

##### КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ТЕХНИКОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ КОЛЛЕДЖЕЙ СВЯЗИ КАК НОРМА КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Коваленко Татьяна Александровна*

*преподаватель Государственного учреждения  
«Киевский колледж связи», г. Киев*

*E-mail: [tanya.kovalenko2011@gmail.com](mailto:tanya.kovalenko2011@gmail.com)*

*E-mail: [chemistry@mail.ru](mailto:chemistry@mail.ru)*

В документах Болонского процесса определено, что, в соответствии с принципами автономии учебных заведений, ответственность за качество высшего образования лежит на каждом отдельном учебном заведении, и таким образом обеспечивается возможность проверки качества системы обучения в национальных рамках. Оценка качества будет базироваться не на длительности или содержании обучения, а на тех знаниях, умениях и навыках, которыми овладели выпускники, — важен не процесс, а результат [2, с. 3].

Согласно компетентностному подходу, подготовленный специалист должен обладать *профессиональной компетентностью*; профессиональная компетентность состоит из определенных компетенций и является результатом овладения соответствующими компетенциями [1]. Реализуя компетентностный подход, надо четко определиться с набором компетенций, которыми должен обладать выпускник на соответствующем уровне.

*Компетентностная модель* — это элемент целостной модели выпускника вуза, которая является эталоном качества подготовки

специалиста и имеет более широкий характер и строится как в квалификационно-профессиональном, так и межпредметно-компетентностном измерении. Она может содержать модель личности, деятельности и компетентностной подготовки выпускника [4, с. 25].

Мы рассматриваем компетентностную модель техников вычислительных центров колледжей связи как описание структуры компетентности и содержания профессиональных компетенций, которыми должен обладать специалист, перечень профессиональных функций и типовых задач деятельности, которые он должен выполнять на должном уровне.

Для построения компетентностной модели техников вычислительных центров мы пользовались методикой Н.В. Шестаковой [4, с. 69—70], которая содержит три процедуры: *семантическая экспертиза* расширенного перечня компетенций (классификация и отбор компетенций по группам), *разработка таксономической модели* уровней сформированности компетенций, создание и экспертиза *тезауруса компетенций*.

На основании изучения и анализа современных требований работодателей к техникам вычислительных центров, состояния подготовки будущих техников вычислительных центров в колледжах связи, профессиональной и специальной компетентности будущих техников вычислительных центров, анализа образовательно-квалификационной характеристики и используя вышеупомянутую методику построения *компетентностной модели техников вычислительных центров*, нами выделены компетенции, которые должны формировать преподаватели у студентов, в частности колледжей связи направления подготовки «Компьютерная инженерия»: *социально-личностная, мотивационная, коммуникативная, информационная, когнитивно-творческая*. Эти компетенции являются базовыми для дальнейшего формирования профессиональной компетентности будущих техников вычислительных центров, они являются междисциплинарными, интегрированными, выходящими за рамки направления подготовки знаний, умений, навыков, и обеспечивают длительную основу успешной деятельности специалиста.

*Социально-личностная* компетенция рассматривается как способность профессионально работать в команде, выполнять различные роли и функции в коллективе, проявлять инициативу и брать ответственность за принятые решения и выполнения, способность воспринимать этические нормы поведения в отношении других, способность к критике и самокритике.



*Мотивационную компетенцию* студента колледжа связи рассматриваем как осознание мотивов для качественного осуществления профессиональной деятельности, а следовательно, для приобретения знаний, умений, навыков профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня [3, с. 13—14].

Составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля является *коммуникативная компетенция*, основанная на способности общения, коммуникабельности, знании методов взаимодействия и их эффективного использования в процессе работы по специальности. Рассматривая общение как особую сферу активности личности, считаем возможным выделить в ней две стороны: *мотивационную и операционную*, а конфликты в общении рассматривать как нарушение двух ее сторон [3, с. 14].

*Информационную компетенцию* мы рассматриваем как способность ориентироваться в информационном пространстве, находить информацию, владеть и оперировать ею в соответствии с потребностями рынка труда; свободно владеть современными информационными технологиями, быстро и качественно их использовать в целях поиска, сортировки и хранения информации.

*Когнитивно-творческую* компетенцию понимаем как способность творчески приобретать знания, умения, навыки, иметь творческий потенциал самообразования и саморазвития, определяющий способность студента к успешной творческой деятельности. В процессе подготовки студентов когнитивная компетенция является уровнем теоретических знаний, умений и навыков их применения в процессе выполнения прикладных и профессионально-направленных задач, творческим мышлением, навыками самообразования [3, с. 14].

Мы выделяем универсальные *профессионально-технические компетенции*, которыми должен владеть каждый специалист отрасли связи для построения и осуществления своей профессиональной деятельности в контексте требований к выбранной профессии. Эти компетенции являются общими для всех профилей подготовки специалистов отрасли направления подготовки «Компьютерная инженерия». В группу *универсальных профессионально-технических компетенций* относятся *общенаучные компетенции* (естественные, математические и гуманитарные), *теоретико-технологические* (использование знаний, умений и навыков по общенаучным дисциплинам для выполнения профессиональных обязанностей, использование межпредметных связей, владение общими способами выполнения действий, оптимизация последовательности выбранных

действий) и *общепрофессиональные компетенции* (предусматривают способность и готовность специалиста к независимому решению профессиональных проблем, осуществление научных исследований в выбранной профессиональной области, основанных на научных знаниях, умениях, навыках, фактах и умении делать выводы на полученном во время обучения опыте).

*Базовые профессиональные и универсальные профессионально-технические* компетенции составляют *профессиональную компетентность* техников вычислительных центров и обеспечивают готовность специалиста выполнять типовые общие задачи отрасли связи, однако не обеспечивают способность к выполнению узкоспециализированных задач. Сложившаяся на соответствующем уровне профессиональная компетентность является основой для специализированных компетенций, которые будут определять специализацию подготовки специалиста, поэтому формируются именно при изучении специальных дисциплин.

К *специализированным компетенциям* техников вычислительных центров мы отнесли *функциональные* (готовность специалиста выполнять свои профессиональные обязанности и нести ответственность за принятые решения в нестандартных производственных ситуациях) и *творческие* (профессиональная мобильность, творческий подход к выполнению профессиональных обязанностей по избранной специальности, способность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации собственного потенциала) компетенции.

Остановимся подробнее на структуре специализированной компетентности техников вычислительных центров. Придерживаясь принципа разработки компетентностной модели техников вычислительных центров с ориентацией на их образовательно-квалификационную характеристику, мы выделили *творческие* и *функциональные компетенции*, которые являются составными специализированных компетенций. В рамках функциональных компетенций мы выделили группы таких компетенций, как *проектировочные* (обеспечивают возможность осуществления выпускником теоретических расчетов, проектов, алгоритмов, схем и разработки соответствующей документации), и *исполнительские* (позволяют выпускнику грамотно организовать выполнение своих профессиональных задач компетенции).

*Проектировочные компетенции* состоят из таких компетенций, как:

- *графические компетенции* — получение, чтение и создание информации в графической форме и работа с моделями;
- *расчетные компетенции* — осуществление ряда расчетных операций в условиях производственной деятельности;

- *конструкторские компетенции* — разработка электронных схем, комбинационных схем, архитектуры компьютера, типового узла и устройства;
- *алгоритмические компетенции* — создание алгоритмов, обеспечивающих выполнение задач, избрание соответствующих языков и технологий программирования, разработка структуры и системы управления базами данных, применение алгоритмов методов защиты информации.

*Исполнительными компетенциями* считаем:

- *эксплуатационные и диагностические компетенции* — обеспечение работы технического оборудования, проведения их диагностик и ремонта, осуществление защиты информации в компьютерных системах;
- *расчетно-технические компетенции* — осуществление расчетов физических параметров технических объектов;
- *программные компетенции* — организация работы программного обеспечения и осуществления его коррекции.

Определенная нами компетентностная модель техников вычислительных центров предусматривает двухуровневую подготовку: формирование профессиональной компетентности техников вычислительных центров и формирования специализированной компетентности техников вычислительных центров. Профессиональная компетентность выступает основой для дальнейшего формирования специализированной компетентности и является одинаковой для всех специальностей технического профиля, причем последняя является результатом сформированности функциональных и творческих компетенций, имеющих узкопрофильный характер.

### **Список литературы:**

1. Єльнікова Г.В. Про впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищого навчального закладу // Теорія та методика управління освітою. Електронне наукове фахове видання — Режим доступу до журн.: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11elnheo.pdf>.
2. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: Погляд в майбутнє // Вища школа. — 2006. — № 2. — с. 3—22.
3. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.А. Петрук; НПУ ім. М.П. Драгоманова. — К., 2008. — 37 с.

4. Шестакова Н.В. Проектирование комплексных аттестационных заданий для студентов бакалавриата (по направлению подготовки «Технологическое образование»): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Шестакова Наталья Владимировна. — Ижевск, 2010. — 197 с.

## **ОБНОВЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ И СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРАКТИК В СООТВЕТСТВИИ С СОВРЕМЕННЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ ОТНОСИТЕЛЬНО КОМПЕТЕНТНОСТИ ТЕХНИКОВ-СВЯЗИСТОВ**

*Котенко Наталья Алексеевна*

*преподаватель, Государственное заведение «Киевский колледж связи,  
аспирант, Винницкий государственный педагогический университет  
имени Михаила Коцюбинского», г. Киев  
E-mail: [kotekon2010@gmail.com](mailto:kotekon2010@gmail.com)*

Анализ психологической, педагогической и методической литературы показал, что проблема формирования готовности к профессиональной деятельности будущих техников связи в процессе учебных практик не имела специального изучения в теоретическом и практическом аспектах. Это и побудило нас к избранию тематики статьи.

Д.Б. Панасевич отмечает, что в нормативно-правовых актах Украины не уделяется достаточного внимания вопросам практической подготовки студентов в условиях рыночной экономики, не определен спрос на рынке труда, наблюдается ослабление связей высшей школы с работодателями. Преимущественно в отраслевых стандартах высшего образования практическую подготовку не определено. Там, где она имеет место, как правило, объем практики недостаточный [2, с. 25].

Проанализированные исследования показали, что результативность проведения учебных практик в плане повышения уровня готовности к профессиональной деятельности зависит от избранного методологического подхода. Наиболее действенными оказались следующие подходы: личностный, деятельностный, компетентностный.

Каждая учебная практика должна формировать ряд четко определенных компетенций. Производственно-технологические

и теоретико-технологические профессиональные компетенции, должны совершенствоваться во время учебной электромонтажной и ознакомительно-профессиональной практик студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Компьютерная инженерия» в высших учебных заведениях отрасли связи, такие: умение настраивать работу системы используя программу SETUP для BIOS; владение навыками сбора и конфигурирования современных персональных компьютеров, умение на основе анализа математических моделей составлять алгоритмы решения задач, умение выполнять выбор языка программирования и переводить на него алгоритмы задач, способность применять знания языка программирования при выполнении профессиональных задач, знание основных параметров программы SETUP для BIOS, знание конструкции современных персональных компьютеров и их составляющих, знание синтаксиса языка программирования C++.

Правильно построенная учебная практика позволяет: укрепить, систематизировать и закрепить знания, полученные во время теоретического обучения, продемонстрировать их практическую ценность, тем самым мотивирует дальнейшую учебную и профессиональную деятельность; усовершенствовать умения и отработать навыки выполнения заданий и решения задач, близких к будущей профессиональной деятельности; развить умение работать в коллективе, отвечать за результаты своих действий, правильно организовывать свое рабочее время; усовершенствовать умение поддерживать себя в должной физической форме.

С целью качественного обновления содержания учебных практик, проводимых для будущих специалистов отрасли связи, нами был проведен опрос работодателей ведущих предприятий этой отрасли. В результате чего был составлен перечень требований работодателей к молодым специалистам отрасли связи:

- осознание перспективности выбранной профессии;
- готовность учиться и постоянно повышать свой уровень;
- умение усваивать новое в профессии;
- умение представлять результаты своей работы;
- умение работать с документами;
- способность анализировать и сравнивать информацию из разных источников;
- уровень владения информационно-коммуникационными технологиями;
- знание английского на уровне, достаточном для чтения технической документации;

- уровень специальной, профессиональной подготовки;
- уровень практической подготовки.

Организационно-педагогические условия проведения учебных практик для подготовки будущих техников-связистов должны соответствовать дидактическим принципам практического обучения. В процессе организации учебных практик техников отрасли связи действенными есть такие методы обучения: словесные (рассказ, объяснение, беседа, лекция, инструктаж), наглядные (учебно-производственная экскурсия, иллюстрирования, демонстрации), практические (упражнение, лабораторная работа, практическая работа). К рекомендуемым формам практического обучения относятся: фронтальная, групповая, индивидуальная. Выбор методов, форм и средств зависит от основных целей и задач, которые ставятся перед учебной практикой и ее содержанием.

Обновление целей, задач и содержания учебных практик в соответствии с современными требованиями работодателей к компетентности техников-связистов является первым организационно-педагогическим условием удачного формирования готовности к профессиональной деятельности будущих техников связи в процессе учебных практик. Обновление целей, задач и содержания учебных практик должно начинаться с обновления сквозной программы практик, что является важным условием их эффективного планирования и проведения.

Содержание сквозной программы должно соответствовать положениям, приказам и решением коллегии Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины о практике студентов (в частности «Положению о проведении практики студентов высших учебных заведений Украины», утвержденном приказом Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины от 08.04.1993), а также учебному плану специальности и квалификационной характеристике специалистов. На основе этой программы разрабатывают рабочие программы соответствующих видов практик. Сквозная и рабочие программы практики утверждаются руководителем высшего учебного заведения [1, с. 704].

На основе сквозных программ обновляется содержание рабочих программ учебных практик. Содержание рабочей программы влияет на обновление всего методического обеспечения учебных практик.

Анализ ряда действующих программ подготовки будущих техников связи показал, что в процессе изучения специальных дисциплин и прохождения учебных практик не уделяется достаточно внимания формированию психологической готовности. Студенты

не знают перечень должностей, которые они смогут занимать после окончания учебного заведения, особенностей работы на этих должностях и других деталей, способствующих адаптации студентов на местах их трудоустройства.

Очевидно, что сквозной и рабочих программ, даже идеально выполненных, слишком мало для достижения основных целей учебных практик. Сквозная и рабочие программы являются составляющими учебной технологии, направленной на обеспечение личностного и профессионального развития и саморазвития личности, ее профессиональной и социальной мобильности, конкурентоспособности на рынке труда. В процессе проведения учебных практик используют учебные технологии.

Технология обучения — это, в общем понимании, системный метод создания, применения и определения всего процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию образования [4, с. 245].

В любой педагогической технологии можно выделить следующие основные компоненты:

1. концептуальный, воспроизводящий «идеологию» проектирование и внедрение педагогической технологии;
2. содержательно-процессуальный, отражающий цели (общие и конкретные цели), содержание учебного материала, методы и формы педагогической деятельности преподавателя, деятельность преподавателя по управлению учебно-воспитательным процессом;
3. профессиональный компонент, который демонстрирует зависимость успешности функционирования спроектированной педагогической технологии от уровня педагогического мастерства преподавателя [4, с. 246].

Чаще всего сейчас выделяют такие технологии учебной деятельности: программированное обучение, проблемное обучение, дифференцированное обучение, модульное обучение (кредитно-трансферная и модульно-рейтинговая технология обучения), технология группового взаимодействия, учебное проектирование (метод проектов), игровые технологии обучения, информационные технологии, личностно-ориентированное обучение [3, с. 340].

Рассмотрим примеры использования элементов упомянутых технологий обучения в процессе учебных практик. Во время практики по программированию студенты делятся на группы по 3—4 студента в каждой. Формулируют следующее задание: «Допустим, существует текстовый файл, содержащий список клиентов некоторого

предприятия и их номера телефонов. Руководитель предприятия заказывает у Вас программу, с помощью которой можно дополнять этот список и быстро находить в нем нужную информацию. Задача: определить время, что требуется Вашей бригаде для написания такой программы, и ее стоимость». Эта задача объединяет в себе проблемную технологию обучения (перед студентами ставится ряд проблем: оценить свои силы, определить стоимость проекта и время его выполнения, написать алгоритм программы, написать программу и др.). И технологию группового взаимодействия (студентов разделены на группы, которые конкурируют между собой, им нужно определиться с ролями в группе, выяснить, кто за что отвечает и кто какую функцию выполняет). Дифференцированная технология обучения проявляется в том, что к лабораторной работе прилагается перечень задач различных уровней сложности (от очень простых, да еще и с указаниями для их выполнения, до сложных, условие которых сформулировано на английском языке). Личностно ориентированная технология обучения, прежде всего, проявляется в индивидуальном подходе к каждому студенту-практиканту. Каждый студент во время прохождения учебной практики имеет персональное рабочее место, оснащенное соответствии с его потребностями (наличие методического обеспечения, дополнительной литературы и др.). Руководитель практикой корректирует задачи в соответствии с потребностями и возможностями студента (упрощает или усложняет задачу), предоставляет консультации по выполнению поставленных задач.

Вторым организационно-педагогическим условием формирования готовности к профессиональной деятельности будущих техников связи в процессе учебных практик является использование информационно-коммуникационных технологий. В современном обществе вообще и в образовании в частности они занимают весомое место. Информационно-коммуникационных технологий обучения при условии правильного и уместного их применения, способствуют интенсификации обучения и в некоторых случаях упрощают работу преподавателя. Для качественного и эффективного планирования и проведения учебных практик рекомендуем к каждой предусмотренной учебным планом практике разработать электронный курс, в состав которого войдут такие важные компоненты как электронное пособие и система тестирования. В состав электронного учебника должны войти все методические разработки, нужные студенту-практиканту в процессе учебной практики (лекции, технологические карты, задания для самостоятельной работы, тренировочные тесты и др.).



Применение адекватных средств контроля для проверки формирования готовности к профессиональной деятельности — третье организационно-педагогическое условие формирования готовности к профессиональной деятельности будущих техников связи в процессе учебных практик. Правильно спланированные мероприятия по проверке и оценке знаний студентов во время учебных практик прежде всего выполняют не только функцию контроля, но и такие важные функции, как учебная и мотивационная. Они эффективны, если проводятся спланировано, систематически, обоснованно, с доброжелательным отношением к студенту со стороны преподавателя. Студенты должны быть осведомлены о критериях оценивания, это помогает им лучше ориентироваться в собственных достижениях и в соответствии с ними корректировать темп и качество своей работы.

### **Список литературы:**

1. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г.Кременя. — К.: ЮніонкомІнтер, 2008. — 1040 с.
2. Панасевич Д.Б. Аналіз нормативно-правового забезпечення практичної підготовки студентів ВНЗ України / Д.Б. Панасевич, В.П. Погребняк // Проблеми освіти : науковий журнал. — 2009. — Вип. 61 с. 22—27.
3. Психологія та педагогіка : навчальний посібник / [Л.А. Колесніченко, М.В. Артюшина, О.М. Котикова та ін.]; за ред. Л.А. Колесніченко. — К.: КНЕУ, 2008. — 408 с.
4. Сисоева С.О. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О. Сисоева, Т.Б. Поясок. — [Вид. 2-е, доп. та випр.] — Кременчук: Щербатих О.В., 2008. — 532 с.

# **РОЛЬ МАГИСТЕРСКОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ**

*Маторин Евгений Борисович*

*аспирант кафедры педагогики Донбасского государственного  
педагогического университета, г. Славянск, Украина*

*E-mail: [e.matorin@gmail.com](mailto:e.matorin@gmail.com)*

Право на образование является одним из основных прав в современном обществе. К основным компонентам образования обычно относят цели и задачи, определяющие деятельность системы, содержание обучения и воспитания, кадры, ученики, материально-техническое и финансовое обеспечение, управление и организация системой образования и т. д. Но основными, безусловно, считаются педагогические кадры, обеспечивающие реализацию целей и содержания образования, и научные кадры, совершенствующие содержание и методы обучения. На развитие системы образования влияют различные факторы, в том числе и уровень развития общественного производства, и исторический опыт, и национальные традиции в области образования, и педагогические факторы, и общественные цели образования, главным среди которых всегда было стремление к повышению качества образовательного процесса.

Одним из современных направлений повышения качества образования, отвечающих требованиям времени, является формирование профессиональной компетентности учителей как будущих менеджеров образования: образовательная система на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, но какие бы реформы ни проходили в системе образования, они зависят от конкретного исполнителя — школьного учителя. Очевидно, что для успешного введения в практику различных новаций, педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности.

Под профессиональной компетентностью учителя (вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых [1; 2; 4; 5; 7] и др.) понимаем качественную характеристику личности педагога, включающую систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, а также

показатели культуры педагога (стиль общения, речь, отношение к смежным областям знания и т. п.).

Вслед за А.К. Марковой выделяем четыре вида профессиональной компетентности учителя:

- специальную профкомпетентность как владение деятельностью на высоком профессиональном уровне;
- социальную профкомпетентность как владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества;
- личностную профкомпетентность как владение способами самовыражения и саморазвития и способность педагога планировать свою профессиональную деятельность, способность самостоятельно принимать решения;
- индивидуальную профкомпетентность как владение приемами саморегуляции и способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности [3].

Считаем, что все приведённые важнейшие составляющие профкомпетентности педагога позволяют формировать научно-педагогическую практику в магистратуре как вид учебной работы, направленной на закрепление теоретических и практических знаний, полученных студентами в процессе обучения. Целью научно-педагогической практики является формирование и развитие профессиональных знаний и навыков у магистрантов в сфере избранной специальности, обеспечение непрерывности и последовательности овладения ими профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускников. В задачи научно-педагогической практики входит закрепление и углубление полученных теоретических знаний по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, приобретение необходимых практических умений и навыков преподавания [6].

Практика магистрантов проводится в рамках общей концепции магистерской подготовки. Основная идея практики, которую должно обеспечить ее содержание, заключается в формировании технологических умений, связанных с педагогической деятельностью, а также коммуникативных умений, отражающих взаимодействие с людьми. Виды деятельности магистранта в процессе прохождения практики предполагают формирование и развитие стратегического мышления, панорамного видения ситуации, умение руководить группой людей. Кроме того, она способствует процессу социализации личности магистранта, переключению на совершенно новый вид — педагогическую деятельность, усвоению общественных норм,

ценностей профессии, а также формированию персональной деловой культуры будущих педагогов.

Как следует из названия (*научно-педагогическая*), практика состоит из двух (так или иначе взаимосвязанных) частей:

- научной (относящейся к магистерской работе). Научная часть практики должна быть связана с темой магистерской работы и представлять собой усилия по сбору и систематизации необходимых материалов и/или подготовке глав самой рукописи. Такой вид деятельности магистранта, безусловно, способствует формированию его индивидуальной профкомпетентности;

- педагогической (имеет целью приобретение практических навыков проведения учебных занятий). Педагогическая часть практики должна быть связана с участием магистранта-практиканта в учебно-воспитательном процессе, что, в свою очередь, должно способствовать подготовке будущего магистра к осуществлению образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях, в колледжах, в высших профессиональных училищах, в высших учебных заведениях. Такой вид деятельности магистранта способствует формированию его специальной, социальной и личностной профкомпетентности.

Зависимость между научно-педагогической практикой в магистратуре и формированием профессиональной компетентности будущих педагогов четко прослеживается при анализе задач практики. В ходе практики магистранты должны закрепить знания, умения и навыки, полученные в процессе изучения дисциплин магистерской программы; овладеть методикой подготовки и проведения разнообразных форм проведения занятий, а также методикой анализа учебных занятий; получить представление о современных образовательных информационных технологиях; развивать навыки самообразования и самосовершенствования; развивать личностные качества, определяемые общими целями обучения и воспитания.

Напомним, что формами прохождения научно-педагогической практики являются участие в проведении лекционных занятий в качестве ассистента (магистрант участвует в подготовке и демонстрации презентаций, чтении отдельных вопросов в рамках темы, определенной научным руководителем, и т. д.), разработка (составление плана занятий) и проведение цикла (модуля) практических, семинарских и лабораторных занятий по дисциплинам, соответствующим профилю подготовки магистра и т. п.

Таким образом, магистерская научно-педагогическая практика развивает профессиональные умения и навыки будущих педагогов, способствует формированию основных видов их профкомпетентности.

В качестве еще одного доказательства взаимосвязи между научно-педагогической практикой и формированием профессиональной компетентности будущих педагогов приведем конкретный пример. Одной из главных составляющих процесса формирования специальной (деятельностной) профкомпетентности будущего педагога является, на наш взгляд, включение магистранта-практиканта в период прохождения научно-педагогической практики в инновационную деятельность. В педагогике постоянно происходят процессы создания, освоения и приложения педагогических теорий, новшеств, практических находок, т. е. инновационные процессы. Инновационная деятельность практиканта предполагает создание собственных педагогических новшеств, их оценку, освоение, пропаганду, а также применение на практике. Студент может также осваивать и применять педагогические новшества и опыт преподавателей-наставников. Готовность студента к инновационной деятельности свидетельствует об уровне его инновационной культуры как компоненте деятельностной компетентности. Практиканту при этом следует помнить, что инновационная деятельность характеризуется последовательностью действий: разработка нововведения, изучение созданного (оценка руководителем-консультантом, опытная проверка), доработка специалистом, внедрение в практику, дальнейшее развитие предмета инновации.

### **Список литературы:**

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. — Красноярск: КГУ, 1998. — 310 с.
2. Гушлевська І.В. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. — 2004. — № 3. — С. 22—24.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.
4. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Основна школа. — 2005. — № 3/4. — С. 51—52.
5. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 154 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М.: Академия, 2003. — 304 с.
7. Чемерис І.М. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції // Вища освіта України. — 2006. — № 2. — С. 84—88.

## «ЧИСЛОВЫЕ МНОЖЕСТВА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ»

*Савенкова Наталья Анатольевна*

*учитель математики, ГБОУ СОШ № 2072, г. Москвы  
E-mail: [savenkova2009@mail.ru](mailto:savenkova2009@mail.ru)*

Числовые множества — совокупность важнейших понятий в математике. Как вводятся числовые множества в школьном курсе. В каком классе мы с ними встречаемся впервые? Каковы способы их введения?

Первые представления о числах складывались постепенно под влиянием практики. Надо было сравнивать множества различных предметов, устанавливать существующие между ними отношения. Надо было объединять два множества предметов в одно множество или удалять из множества некоторое подмножество. Далеко не всегда непосредственное решение таких задач было простым. Но в результате усилий многих поколений, по мере развития способности людей к абстрагированию, возникавшие трудности успешно преодолевались — с появлением натуральных чисел и операций над ними решение этих задач существенно упростилось. Сравнение множеств, например, стало теперь сводиться к счету и сравнению полученных чисел.

В школе числа начинают изучать с первого класса, но самое первое представление о счете дети получают, будучи еще дошкольниками: кто-то занимается дома, кто-то в детском саду. Первоначально они считают пальцы у себя на руках, потом переходят к счету других предметов. Например: имеется 5 кубиков, из них три зеленых и два синих. Предлагается положить отдельно синие и зеленые и сосчитать, сколько кубиков в каждой группе. Поэтому не случайно в начале обучения в первом классе проводят проверку, в процессе которой выявляется запас математических знаний и умений у детей, поступивших в первый класс, и готовят их к работе над первой темой программы — нумерацией чисел в пределах 10. Важно на этом этапе установить, умеет ли ребенок считать предметы и в каких пределах, понимает ли арифметический смысл выражений «больше», «меньше», «столько же». В непринужденной беседе учитель предлагает ребенку выполнить несколько заданий по составленному вопроснику, например: Умеешь ли ты считать? Посчитай... Сколько здесь палочек? (на столе девять палочек). Эти вопросы-задания дают возможность выяснить главное — сформирована ли у детей та основа, которая необходима для изучения чисел и действий над ними. Задания 1

и 2 направлены на то, чтобы ребенок знал по крайней мере первые десять числительных, умел вести счет предметов. Поскольку подготовка у детей разная, первые уроки посвящены отработке умения вести счет тех или иных объектов: сосчитать отдельные предметы, звуки (например, хлопков); из десяти палочек выбрать шесть или семь и положить перед собой. Проводя такие упражнения, важно, учитывая подготовку детей, отработать следующие вопросы: знание чисел натурального ряда в пределах десяти; знание того, что последнее из названных числительных дает ответ на вопрос «сколько»? Здесь же могут предлагаться задания, направленные на выяснение порядковых отношений, например: кто стоит перед Олей? после Миши? между Витей и Таней? Кто стоит в ряду первым? вторым? которой по счету стоит Тania? Витя? Исходя из примеров, которые близки и понятны детям, с которыми они много раз встречались в жизни, обращают внимание учащихся на случаи взаимно однозначного соответствия между элементами двух совокупностей, например: каждая чашка обычно ставится на блюде — сколько чашек, столько должно быть и блюдец; сколько человек будет обедать, столько должно быть и стульев за столом, столько же должно быть и тарелок на столе. Далее начинается работа над сравнением — над выяснением, каких предметов больше, а каких меньше. С этой целью детям предлагают такие задания: сравнить число больших и маленьких кубиков, поставив на каждый большой по одному маленькому. Такие упражнения особенно полезны, так как они служат хорошей подготовкой к дальнейшему изучению понятия числа. В начальном курсе математики работа над нумерацией и арифметическими действиями строится концентрически (десяток-сотня-тысяча-многозначные числа). В качестве первого концентратора выделен «Десяток». При изучении этой темы дети знакомятся с первыми десятью числами натурального ряда и действиями сложения и вычитания в этих пределах. Именно на этом этапе обучения учащиеся должны научиться пользоваться усвоенным ими отрезком натурального ряда чисел для получения ответа на вопрос, сколько элементов входит в состав предложенного им множества. Действительно, первое знакомство с числами 1 и 2 начинается с того, что учитель предлагает, например, положить на наборное полотно один треугольник, добавить к нему еще один. Сосчитать сколько стало треугольников, объяснить, как получили два треугольника (к одному прибавили еще один), далее сам учитель показывает, как можно записать, что у нас один треугольник и два треугольника; для этого он выставляет на наборном полотне карточки с цифрами 1 и 2. Потом

говорит, что этот знак означает «один», а этот «два». Знаки, которыми записываются числа, называются цифрами. Следует заметить, что изучают числа не отдельно друг от друга, а отрезками, т. е. 1, 2; 1, 2, 3; 1, 2, 3, 4;..., это облегчает понимание. Например, рассматривая одновременно числа 1 и 2, устанавливают, что 1 меньше 2, а 2 больше 1. Например, учитель обращается к ученику: «Положи на верхнюю полочку наборного полотна один кружок. Под ним на нижнюю полочку положи столько же треугольников. Сколько ты положил треугольников? Почему один? Прибавь к этому треугольнику еще один. Чего меньше? Затем ставится основной вопрос: какое же число больше 2 или 1? Делается общий вывод: два больше, чем один, а один меньше, чем два. Одновременно учащиеся отрабатывают навыки сложения и вычитания. Например, учитель рисует на доске блюдце, на нем одно яблоко и предлагает детям посмотреть на рисунок; затем дети по просьбе учителя закрывают глаза, и в это время учитель рисует еще одно яблоко. Затем спрашивает: «Кто заметил, что изменилось? Что я сделала? (Вы нарисовали еще одно яблоко). Больше яблок или меньше? (Яблоко стало больше). Сколько всего стало яблок? Как получили два яблока?» Дети должны ответить: «Было одно яблоко, нарисовали еще одно. Всего стало два яблока». Далее учитель говорит: «Здесь мы прибавили к одному один и получили два». Теперь посмотрите, как это можно записать: Подобная работа проводится и над примером (из двух вычесть один получается один). При изучении чисел три и четыре напоминают детям, как получить число два ( $1+1$ ) или как получить единицу ( $2-1$ ). Значит, проделывая такую работу, дети осознают и усваивают, что для получения числа, следующего за данным, достаточно прибавить к данному числу единицу, и что поэтому числа в натуральном ряду возрастают (каждое число больше всех чисел, встречающихся при счете раньше этого числа, и меньше любого числа, которое называют при счете после него). Так же знакомятся с тем, что каждое число (кроме единицы) может быть представлено в виде суммы двух или нескольких слагаемых. Нужно обратить внимание на то, что числа получаются не только в результате счета, но и в результате измерения. Первым таким шагом является ознакомление с сантиметром и с измерением отрезка с помощью разделенной на сантиметры линейки. Это делается с той целью, чтобы ученики сами установили, что означает каждая цифра. Это в какой-то мере предупредит обычную для первоклассников ошибку, когда они начинают отмеривать по линейке не с нуля, а с единицы. На уроках, посвященных нумерации чисел первого десятка, перед



глазами детей всё время должен находиться ряд чисел от 1 до того числа, которое рассматривается в данный момент, это в какой-то степени помогает усвоить количественные и порядковые свойства чисел. Прочную наглядную основу для усвоения нумерации чисел создает изучение геометрического материала, поскольку здесь учащиеся выполняют практические работы, чертят, измеряют. Так, например, знакомясь с многоугольниками, дети считают вершины и стороны, сравнивая их число у разных многоугольников. Познакомившись с точкой, прямой, дети учатся проводить прямую через одну и через две точки, соединять две точки отрезком. Все эти упражнения закрепляют знания по нумерации. Изучая числа первого десятка, учащиеся знакомятся с числом ноль, вводится обозначение числа ноль цифрой. Изучение переместительного свойства сложения начинается с примера: учитель говорит: «Придвиньте 3 треугольника к 4. Сколько стало? ( $4 + 3 = 7$ ). Теперь снова разложите треугольники отдельно и придвиньте 4 треугольника к 3. Сколько стало? ( $3+4 = 7$ ). В чем сходны и в чем различны эти примеры?» Они схожи тем, что слагаемые одинаковые и суммы тоже, а различаются тем, что слагаемые поменялись местами. Прodelывая ряд таких упражнений, учащиеся приходят к выводу, что легче к большому числу прибавить меньшее, чем к меньшему — большее, а переставлять числа при сложении всегда можно — сумма от этого не меняется. Или учитель предлагает такое задание: «Положите на парту 5 красных и 4 синих кружка. Сколько всего кружков положили? ( $5+4=9$ , первое слагаемое 5, второе 4, сумма 9). Отодвиньте в сторону 4 синих кружка. Сколько кружков осталось? ( $9 - 4 = 5$ ), из суммы вычли второе слагаемое получили первое слагаемое 5)». Вывод: если из суммы вычесть первое слагаемое, получится второе слагаемое, и наоборот. Полученные знания они должны легко применять к уравнениям вида:  $x + 2 = 5$ . Имея такой багаж знаний, дети приступают к изучению нового центра «Сотня». При изучении нумерации выделяют две ступени: сначала изучается нумерация чисел 11—20, а затем 21—100. Такой порядок обусловлен тем, что названия чисел второго десятка образуются из тех же слов, что и названия разрядных чисел (20, 30, 40, ..., 90). Изучение устной нумерации чисел второго десятка начинается с формирования у детей понятия о десятке. Отсчитывая по 10 палочек и связывая их в пучки, учащиеся узнают, что десять единиц образуют десяток. Например, число 12 — это 1 десяток и 2 единицы, 13 — это 1 десяток и три единицы (причем всё время дети должны помнить, что каждое последующее число образуется путем прибавления

единицы к данному и оно на единицу больше данного; каждое предыдущее число образуется путем вычитания единицы из данного и оно меньше данного на единицу). При изучении нумерации чисел в пределах 100, следует обратить внимание на то, что числа пишутся так же как читаются: на первом месте десятки, потом единицы. Например, тридцать пять — 35. Операции сложения и вычитания в пределах 100 вводятся на основании знания сложения и вычитания в пределах 10. В первом классе сначала изучается сложение и вычитание круглых чисел ( $70+20$ ,  $60-40$  и т. п.); оно сводится к рассмотрению сложения и вычитания однозначных чисел, которые выражают число десятков. Например, чтобы к 50 прибавить 20, достаточно к 5 десяткам прибавить 2 десятка; получится 7 десятков, или 70. Вторым по плану стоит изучение прибавления числа к сумме. Но перед этим детям должны сообщить, что суммой в записи  $10+4=14$  называется не только число 14, но и то выражение, которое стоит слева. Здесь же вводятся скобки, показывающие, что то или иное арифметическое действие выполняется не над отдельными числами, а над некоторым математическим выражением. Например, требуется к числу 10 прибавить сумму чисел 3 и 6; чтобы показать, что надо прибавить именно сумму, то записывают в скобках. Аналогично поступают с разностью. Одновременно с закреплением знаний по нумерации проходит работа над усвоением сочетательного свойства. Например,  $(4+2) + 3 = 6 + 3 = 9$ ,  $(4+2) + 3 = (4+3) + 2 = 9$ ;  $(4+2) + 3 = 4 + (2+3) = 9$ . Перед учащимися три способа нахождения результата, из которых они выбирают более рациональный. Во втором классе дети продолжают знакомство с этим свойством, вводят приемы поразрядного сложения и вычитания двузначных чисел.

В этом же центре «Сотня» детей знакомят с новыми операциями — умножением и делением. Еще в 1 классе при изучении нумерации сложения и вычитания в пределах 10 и 100 вводился счет пар и троек предметов и предлагались задачи на нахождение суммы одинаковых и неодинаковых слагаемых. Например, в трех коробках лежит по 6 карандашей в каждой. Сколько всего карандашей в коробках? Или: в первой коробке 3 карандаш, во второй — 6, в третьей — 8. Сколько всего карандашей в коробках? Решая такие задачи и примеры, учащиеся должны заметить, что есть суммы с одинаковыми слагаемыми. Во 2 классе такие суммы заменяют произведением ( $6 + 6 + 6 + 6 = 24$ ). Например, учитель предлагает решить задачу: «Девочка наклеила марки на 4 страницы альбома, по 5 марок на каждую. Сколько всего марок наклеила девочка»? Что можно сказать о слагаемых ( $5+5+5+5 = 20$ )?. Если слагаемые

одинаковые, то сумму можно записать иначе:  $5 \times 4 = 20$ . Сложение одинаковых слагаемых называется умножением. Введение переместительного свойства умножения имеет важное значение: оно дает возможность почти вдвое сократить число случаев, которые необходимо запомнить наизусть. Конкретный смысл другой операции — деления — раскрывается с помощью соответствующих примеров. Интересны случаи умножения и деления с нулем, в учебнике это приводится в качестве упражнений. Зная определение произведения: сумму  $b$  слагаемых, каждая из которых равна  $a$ , называют произведением чисел  $a$  и  $b$  и обозначают  $a \times b$ , ученики без труда могут найти значение, например:  $0 \times 2 = 0 + 0 = 0$ .

Приходим к выводу, что при умножении нуля на любое число, получается нуль. Но если второй множитель равен нулю, то результат нельзя найти сложением, нельзя использовать и перестановку множителей, так как это новая область чисел. Данное в учебнике определение умножения числа  $a$  на число  $b$  не имеет смысла, если  $b=0$  или  $b=1$ . Действительно, сумма, в которой 0 слагаемых, и сумма, в которой 1 слагаемое, — бессмыслица. Рисунки, помещенные в учебнике, помогают учащимся делать правильные выводы. Операция деления в учебнике определяется так: разделить число  $a$  на число  $b$  — значит найти такое число  $x$ , при умножении которого на число  $b$  получается  $a$ :  $x \times b = a$ . Далее поясняется: ни одно число нельзя делить на нуль. Ведь разделить, например, 6 на 0 — это значит найти такое число  $x$ , при котором  $0 \times x = 6$ . А при любом значении  $x$  произведение  $0 \times x$  равно нулю, а не 6. Нельзя делить и 0 на 0. Рассуждая аналогично, получаем  $0 \times x = 0$ . Какое бы число  $x$  мы ни взяли, это равенство будет верным. Поэтому невозможно указать определенное значение  $x$ . Зная свойства сложения, зная, что умножение — это сложение нескольких одинаковых слагаемых, учащиеся без особого труда должны найти пути к решению таких примеров, как:  $4(3+2) = 4 \times 5 = 20$ ,  $10(6+2) = 10 \times 8 = 80$ ,  $20 \times 3$  (2 десятка  $\times 3 = 6$  десятков или 60).

$12 \times 3 = (10+2) \times 3 = 10 \times 3 + 2 \times 3 = 30 + 6 = 36$ ,  $46: 2 = (40 + 6): 2 = 40: 2 + 6: 2 = 20 + 3 = 23$ . Далее знания устных приемов и вычислений дети закрепляют в центре «Тысяча». Как и раньше, приемы вычислений раскрываются с опорой на теорию арифметических действий. Это дает возможность учащимся не только самостоятельно объяснить ранее изученные приемы вычислений, применяемые теперь к трехзначным числам, но и находить новые. Нумерацию многозначных чисел и действия над ними выделяют в особый концентр, потому что нумерация чисел за пределами

1000 имеет свои особенности: многозначные числа образуются, называются, записываются с опорой не только на понятие разряда, но и на понятие класса. Арифметические действия над многозначными числами выполняются с использованием как устных, так и письменных приемов вычислений. Впервые термин «натуральные числа» появляется в учебнике 5 класса. Здесь говорится, что «натуральные числа — числа, употребляемые при счете предметов». Изучение большой темы «Положительные рациональные числа» начинается во втором классе с понятия доли. Первые уроки посвящены ознакомлению детей с получением долей и их обозначением. В связи с этим проводится много практических упражнений — деление на разные части разнообразных реальных предметов: яблока, булки, ленточки, моделей, геометрических фигур (квадрата, прямоугольника). Показав процесс получения долей, обращают внимание детей на то, по какому принципу доли получают свое название, т. е. устанавливают связь между названием доли и тем, на сколько равных частей разделено целое (если целое разделено на две равные части, то каждая такая часть — одна вторая, если на четыре — одна четвертая). На основании практического деления фигур на равные части проводится и сравнение долей. Начинают эту работу со сравнения второй и четвертой долей одного и того же круга. Например, детям предлагают раскрасить половину круга карандашом одного цвета, а одну четвертую долю — карандашом другого цвета, и ставится вопрос, что больше — половина или четвертая доля. Наиболее интересная работа во втором классе проходит над темой — «нахождение доли числа и числа по его доле». Учащиеся решают много разнообразных задач и делают из них выводы. Например, учитель просит отмерить полоску бумаги, длиной 12 см, разделить ее (перегибанием) на две равные части. Измерить половину полоски. Пусть в половине содержится 6 см. Разделить полоску на четыре равные части, спрашивается, какова длина  $\frac{1}{4}$  части полоски. Прделав достаточное число упражнений на предыдущем уроке, дети должны сразу ответить:  $\frac{12}{4}$ . Аналогично на моделях разбираются обратные задачи. В третьем классе на конкретных моделях (круга, прямоугольника, отрезка) вводят понятия «дробь», «знаменатель», «числитель». А именно: число, записанное под чертой — знаменатель дроби — показывает, на сколько равных частей разделен круг; число над чертой — числитель дроби — показывает, сколько взято равных частей круга. В 5—6 классе работа над этой темой продолжается, дети узнают, что такие записи, как  $\frac{1}{4}$  и  $\frac{3}{4}$  называют обыкновенными дробями. Дроби  $\frac{2}{4}$  и  $\frac{1}{2}$  называются равными, это школьники узнают

из ряда решаемых ими задач. Например, девочке дали  $\frac{2}{4}$  пирога, а мальчику —  $\frac{1}{2}$  пирога. Девочка получила два маленьких куска, а мальчик — один большой. Но они получили поровну. Сравнение дробей с одинаковыми знаменателями производится на наглядных примерах. Далее учащиеся узнают, что дроби бывают правильные и неправильные. Рассмотрим пример: разрежем пирог на восемь равных частей и три части положим на тарелку. На ней будет  $\frac{3}{8}$  пирога, если положить все восемь частей, то на тарелке будет  $\frac{8}{8}$  пирога. Возьмем еще такой же пирог и разрежем его тоже на восемь равных частей, тогда на тарелку можно положить, например, одиннадцать частей. Там будет  $\frac{11}{8}$  пирога. Замечают, что в дроби  $\frac{3}{8}$  числитель меньше знаменателя. Так вот, такие дроби называют правильными. В дробях  $\frac{11}{8}$  и  $\frac{8}{8}$  числитель больше знаменателя или равен ему. Такие дроби называют неправильными. С дробями можно производить арифметические операции; а именно: при сложении дробей с одинаковыми знаменателями к числителю первой дроби прибавляют числитель второй дроби и оставляют тот же знаменатель. Например, буханку хлеба разрезали на восемь разных частей. Сначала на тарелку положили две части, потом еще пять. На тарелке оказалось семь восьмых частей буханки:  $\frac{2}{8} + \frac{5}{8} = \frac{7}{8}$ . Заметим, что здесь же вводят сумму целого и дробного чисел следующим образом: пусть длина отрезка  $OA$  равна 2 см., а длина отрезка расстояния от точки  $O$  в двух направлениях: влево и вправо. Но эта шкала неудобна тем, что на ней одно и то же число стоит под двумя равными точками. Как выйти из этого затруднения? Вот в математике и принято числа, которые идут влево от начала отсчета, записывать со знаком «минус». Далее учащимся нужно сообщить, что направление вправо от начала отсчета называют положительным и это направление на прямой обозначают стрелкой. Числа, расположенные справа от точки  $O$ , также называются положительными. А числа расположенные по другую сторону от точки  $O$  называются отрицательными. Следует подчеркнуть, что число  $0$  соответствует началу отсчета и не является ни положительным, ни отрицательным, кроме того, учащимся сообщают, что число, показывающее положение точки на прямой, называется координатой точки. Если мы отметим на прямой точку  $A$  с координатой пять, как построить симметричную ей точку  $B$ ? Какова её координата? Учащиеся без труда должны ответить, что координата точки  $B$  будет минус пять. Учителю останется лишь добавить, что числа  $5$  и  $-5$  противоположные. Итак, отрицательные числа, нуль и положительные числа образуют множество целых чисел,

Множество целых чисел есть расширение множества натуральных чисел ( $\mathbf{N} \subset \mathbf{Z}$ ).

Интересен вопрос о сравнении целых чисел. Объяснение этого материала начинается с примера, встречающегося в жизни. Например, вчера термометр показывал в комнате  $18^{\circ}\text{C}$ , а сегодня он показывает  $21^{\circ}\text{C}$ . Вчера холоднее, чем сегодня: число 18 меньше, чем 21. Можно записать:  $18 < 21$ , Точка А (18) на координатной прямой расположена левее точки В (21). Вчера термометр показал на улице  $-15^{\circ}\text{C}$ , а сегодня показал  $-9^{\circ}\text{C}$ . Вчера было холоднее, чем сегодня. Поэтому считают, что число  $-15$  меньше числа  $-9$ . Точка А ( $-15$ ) расположена левее точки В ( $-9$ ). Можно записать:  $-15 < -9$ . А как сравнить два отрицательных числа? Для этого сначала вводят понятие модуля числа. Определение модуля числа дается через расстояние от начала отсчета до точки, координата которой равна данному числу. Например» числу  $-6$  на координатной прямой соответствует точке М ( $-6$ ). Расстояние этой точки от начала отсчета равно 6 единичным отрезкам. Число 6 называют модулем числа  $-6$ . Пишут:  $|-6|=6$ . Модуль числа 5 равен 5, так как точка В (5) удалена от начала отсчета на 5 единичных отрезков. Модуль числа 0 равен 0 так как точка 0 совпадает с началом отсчета, то есть удалена от него на 0 единичных отрезков. Значит, для положительного числа и нуля модуль равен самому числу, а для отрицательного числа — противоположному числу. Опираясь на это, можно заключить, что из двух отрицательных чисел меньше то, у которого модуль больше, и больше то, у которого модуль меньше. Сложение и вычитание целых чисел. Предлагается задача: вначале термометр показывал  $6^{\circ}\text{C}$ , через некоторое время температура повысилась на  $4^{\circ}\text{C}$ . (Повышение температуры выражают положительными числами, а понижение — отрицательными). Какую температуру стал показывать термометр? Сложив числа 6 и 4 мы получим, что температура стала равной  $10^{\circ}\text{C}$ . Вторая задача: вначале термометр показывал  $-3^{\circ}\text{C}$ , через некоторое время температура повысилась на  $-5^{\circ}\text{C}$ . Заключают, что если дана начальная температура и её изменение, в данном случае повышение, то результат находят действием сложения. Итак, прибавить к числу а число b — это значит изменить число а на b единиц. Сложим для примера, два числа  $(-6)$  и  $(-3)$ . Заметим, что оба слагаемых — отрицательные числа. Поэтому их сумма — отрицательное число. Чтобы найти модуль суммы, надо сложить модули слагаемых:  $6+3=9$ . Значит,  $(-6) + (-3) = 9$

Следовательно, сумма двух отрицательных чисел есть число отрицательное. Чтобы найти модуль суммы, надо сложить модули слагаемых. Сложение чисел, имеющих разные знаки, сводятся

к вычислению положительных чисел;  $9 + (-5) = 4$ . Число 4 положительное, а его модуль равен разности модулей чисел 9 и  $-5$ :  $|4| = |9| - |5|$ . Здесь больший модуль имеет положительное слагаемое. Сложим теперь 3 и  $-7$ ; здесь больший модуль у отрицательного слагаемого. Рассмотрим разность модулей  $|4| = |-7| - |3|$  число  $-4$  — отрицательное. Отсюда видно, что сумма двух чисел с разными знаками есть число, которое имеет тот же знак, что слагаемое с большим модулем. Чтобы найти модуль суммы, надо из большего модуля вычесть меньший. Вычитание отрицательных чисел имеет тот же смысл, что и вычитание положительных чисел: по заданной сумме и одному из слагаемых находят другое слагаемое. Например, вычесть из числа  $-6$  число  $-2$  значит найти такое число  $x$ , что  $x + (-2) = -6$ . Чтобы научиться вычитать любые числа, детям предлагают рассмотреть, например, сумму:  $8 + 3 = 11$ . Чтобы найти слагаемое 8, надо из суммы 11 вычесть второе слагаемое 3, т. е.  $11 - 3 = 8$ , но этот же результат можно получить, если к 11 прибавить  $-3$  (число, противоположное 3):  $11 + (-3) = 8$ . Проводя аналогичные рассуждения для других примеров, выводим правило: чтобы из одного числа вычесть другое, надо к уменьшаемому прибавить число, противоположное вычитаемому. Правило умножения чисел с разными знаками и правило умножения отрицательных чисел выводятся в учебнике из положения: если изменить знак одного из множителей, то изменится знак у произведения, а модуль произведения останется тем же. Правило умножения формулируется после решения двух задач, в одной из которых, раскрывается смысл умножения отрицательного числа на положительное, а в другой смысл умножения двух положительных чисел. Первая задача: фабрика выпускает в день 200 мужских костюмов. Когда стали выпускать костюмы нового фасона, расход ткани на один костюм изменился на  $0,4 \text{ м}^2$ . На сколько изменился расход ткани на костюмы за день? Вторая задача формулируется аналогично, только расход ткани на один костюм изменился на  $-0,4 \text{ м}^2$ . Заметим, что произведение  $0,4 \times 200$  и  $(-0,4) \times 200$  различаются знаком первого множителя. Знаком различаются и результаты умножения. Придерживаясь мнения учителей, хочу заметить, что эти задачи, приводимые в учебнике, недостаточно понятны для объяснения. Как правило учителя их стараются не использовать. Итак, вообще при изменении знака любого множителя знак произведения изменяется, а его модуль останется тем же. Если же меняются знаки обоих множителей, то произведение меняет знак дважды и в результате знак произведения не меняется. Рассматривая эти примеры, формулируют правило умножения положительных и отрицательных чисел: «Произведение

двух отрицательных чисел есть число положительное». Чтобы найти модуль произведения, надо перемножить модули сомножителей. Произведение двух чисел с разными знаками есть число отрицательное. Чтобы найти модуль произведения, надо перемножить модули сомножителей. И наконец, произведение может быть равно нулю лишь в том случае, когда хоть один из множителей равен нулю, и наоборот. Деление отрицательных чисел имеет тот же смысл, что и деление положительных чисел: но данным произведению и одному из сомножителей находят второй сомножитель. Зная, как работать со знаками при умножении, ученики должны уметь без труда ими пользоваться и при делении. Выполняя **ряд примеров на деление, они сами могут прийти** к правилам: частное двух отрицательных чисел есть число положительное. Чтобы найти модуль частного, надо модуль делимого разделить на модуль делителя. Частное двух чисел с разными знаками есть число отрицательное. Чтобы найти модуль частного, надо модуль делимого разделить на модуль делителя. Как и в случае натуральных чисел, для умножения целых чисел справедливы переместительный и сочетательный законы. Из всего, что было оказано выше, можно сделать вывод, что построение множества рациональных чисел заканчивается по существу в курсе математики 6 класса. В старших же классах происходит лишь совершенствование навыков выполнения операций над этими числами. В курсе восьмого класса в связи с изучением темы «Квадратные корни» возникает необходимость расширить множество имеющихся чисел и ввести иррациональные числа. Но с такими числами в неявном виде школьники уже встречались в курсе математики шестого класса, когда рассматривали тему «Длина окружности». Например, число «пи»:  $\pi \approx 3,14$  и  $3 < \pi < 4$  Однако само название «иррациональное число» впервые встречается в курсе алгебры восьмого класса. Так, рассматривая уравнение  $x^2 = 2$ , устанавливают, что никакое целое число не является его решением.

Почему? Пытаясь подобрать решение, видим, что  $1^2 = 1$  меньше 2.  $2^2$  больше 2. А между 1 и 2 целых чисел нет. Не существует и дробного числа, квадрат которого равен 2. Доказательство мелким шрифтом приводится в учебнике.

Итак, уравнение  $x^2 = a$  при  $a > 0$  имеет два решения:  $\sqrt{a}$  и  $-\sqrt{a}$ , которые могут быть рациональными или иррациональными числами. Рациональные и иррациональные числа в совокупности составляют множество действительных чисел. Одной из особенностей ныне действующих учебников математики в школьном курсе следует



считать индуктивный характер изложения материала, подход к общим понятиям, исходя из конкретных примеров. Во многих случаях мотивом для введения нового материала служит практическая задача, которая помогает создать представление о важности новых знаний, решение которой служит основой для последующих обобщений.

### **Список литературы:**

1. А.Н. Колмогоров, А.М. Абрамов, Ю.П. Дудницын, Б.М. Ивлев, С.И. Шварцбурд. Алгебра и начала анализа: Учебник 10—11 кл.
2. М.И. Моро, М.А. Бантов и др. Математика: Учебник 1—4 кл.
3. Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд. Математика: Учебник 5—6 кл.
4. Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова. Алгебра: Учебник 7—9 кл.

## **ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В США**

***Шандрук Светлана Ивановна***

*канд. пед. наук, доцент Кировоградского государственного педагогического университета, г. Кировоград, Украина  
E-mail: [Shandruk.Svitlana@hotmail.com](mailto:Shandruk.Svitlana@hotmail.com)*

Важным источником для определения стратегических направлений развития педагогического образования в Украине являются компаративистские исследования опыта подготовки учителей за рубежом. Необходимы существенные изменения в системе профессиональной подготовки учителей, адекватные современным образовательным приоритетам и заданиям.

Анализ системы профессиональной подготовки учителей средней школы в Украине обнаружил ряд противоречий, которые замедляют процессы модернизации профессиональной подготовки педагогов:

- между традициями педагогического образования и необходимостью интеграции национального педагогического образования в европейское образовательное пространство;
- между потребностями общества в педагогических кадрах, подготовка которых должна происходить с учетом тенденций

непрерывного образования, и отсутствием такой подготовки в традиционном отечественном педагогическом образовании;

- между содержанием подготовки учителей в соответствии с требованиями информационного общества и реальным содержанием стандартов педагогического образования;

- между системой последипломного образования как основной формы профессионального совершенствования и несовершенством системы повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических работников педагогических и классических университетов;

- между необходимостью непрерывной подготовки учителя-профессионала и отсутствием взаимосвязей университетского образования и последипломной системы повышения квалификации;

- между растущей потребностью учителей средней школы с высоким уровнем методологической культуры и отсутствием целостной концепции профессиональной подготовки учителей для средней школы, недостаточной теоретической разработанностью этой проблемы.

Преодоление отмеченных противоречий требует кардинальных изменений в первичной и последипломной профессиональной подготовке учителя. Подготовка специалиста должна быть более гибкой и адекватной запросам практики. Именно поэтому для украинских педагогов представляет интерес опыт других развитых стран в аспекте подготовки педагогических кадров.

США имеют весомые педагогические достижения и развитую систему профессиональной подготовки учителей. С теоретическим обоснованием современных подходов к профессиональной подготовке учителя выступили известные на американском континенте ученые: научные исследования в образовании (И. Айзнер, А. Вайз, Л. Коэн, Г. Лампард, Л. Манйон, К. Поул и др.); программы подготовки педагога (Дж. Гудлед, К. Дей, М. Уодлингер, Дж. Уилсон, Л. Митчел, Дж. Сакс, Л. Шульман и др.); обеспечение качества профессиональной подготовки учителей (С. Белл, Л. Дарлинг-Хеммонд, М.И. Диес, И.М. Кел, А. Колтон, Г. Рядов, Г. Спаркс-Лангер, Г. Спейди, Т. Сергиованни и др.); знание, умение и навыки педагога (Х. Беаре, Ф. Бухбергер, Дж. Гутек, Б. Колдвел, Г. Милликан, Г. Содер, Дж. Феррини-Манди, Г. Флоден, С. Хегарти, Дж. Шеклок и др.); профессиональное развитие педагога (С. Виллис, К. Дей, П. Киршнер, Дж. Сакс и др.), разработка программ повышения квалификации (Х. Борко, С. Виллис, И. Нат, Д. Пересини, Л. Ромагнано и др.).

Общеизвестно, что взгляды и убеждения учителя руководят его поведением и принятием решений, как в классе,

так и за его пределами. Проблемы, с которыми постоянно сталкиваются учителя средней школы достаточно серьезные. Кроме постоянного совершенствования знаний по своим предметам, они еще должны овладевать большим количеством разнообразных педагогических методик и стратегий и понимать учебный процесс. Введение Л. Шульманом в 1987 году термина *pedagogical content knowledge* (ПСК) (педагогические контентные знания) позволило комбинирование согласованного объема знаний (*content knowledge*) и педагогических навыков (*pedagogic skills*), необходимых для организации педагогических ситуаций и деятельности учеников. В своей статье «Знания и преподавание; основы новой реформы» (*Knowledge and teaching: Foundation of New reform*) Л. Шульман определяет педагогический контент знаний как «особенную форму контентных знаний, которая объединяет аспекты контента относительно работы учителя (*teachability*)» [3, с. 1—22]. Это значит, что и компетентность учителя и его предметные знания отличаются от обычных эрудированных знаний и педагогики. Другими словами, учителя должны научиться совмещать предметные и педагогические знания в педагогический контент знаний в своей повседневной профессиональной деятельности. К тому же, в отличие от знания педагогической науки, контентные знания обеспечивает понимание того, что делает овладение специфической концепцией сложным, какие инструктивные (педагогические) стратегии могут помочь презентовать разные аспекты инструктивных процессов. Педагогические контентные знания также предусматривает осознание того, что мотивирует учеников, что предопределяет отношение учеников к разным предметам, учебе и преподаванию; содействует когнитивному развитию; формирует способности к осмыслению диверсифичности учеников.

По этой причине ученые обращают особенное внимание на профессиональную подготовку учителей. Под лозунгами академизации (*academization*) и профессионализации (*professionalization*) проводятся реформы всех уровней образования. В развитых странах, в добавление к профессиональной подготовке учителей средней школы, другие формы подготовки учителей в большей или меньшей степени связаны с университетами. Общая цель — улучшить качество и статус профессии учителя. Например, современная профессиональная подготовка учителей средней школы США осуществляется на базе университетов. Предметы изучаются на предметных факультетах, в то время как педагогические знания получают на факультетах и в колледжах образования, которые обычно являются частью университета.

Основным принципом профессиональной подготовки учителей, по утверждению К. Дея и Дж. Сакса, есть непрерывное повы-

шение профессиональной квалификации и компетентности учителей [1, с. 3—32]. Компетентность каждого учителя в своей профессиональной деятельности важна для общего учебного процесса. В исследовании Р. Реди «Административная деятельность: проблема и дилемма» (*Administrative Job: Issues and Dilemma*) [2] компетентность определена как мотивационный фактор, который отвечает за личностные достижения.

Американские ученые (М. Ирот, П. Кишнер, И. Лейно, И. Тийсен) пришли к выводу, что объединение коллег или экспертов (профессиональные ассоциации) являются важным инструментом повышения компетентности профессионалов. Например, в США Национальный совет аккредитации педагогического образования (*National Council for the Accreditation of Teacher Education*) определяет основные компетентности, которыми должен овладеть будущий учитель в процессе додипломной подготовки; Национальный комитет профессиональных преподавательских стандартов (*National Board for Professional Teaching Standards*) разрабатывает квалификационные требования для получения национального сертификата учителя (*National Teacher Certificate*); Национальный институт образования (*National Institute of Education*) проводит исследования, связанные с повышением уровня профессиональной компетентности американских учителей.

Важно отметить, что индивидуальный профессиональный опыт и свойства характера личности, как составляющие части высокой профессиональной компетентности, должны существовать во взаимодействии. Соотношение и значимость разных факторов компетентности зависит от вида деятельности и последующих профессиональных требований. Для того, чтобы уровень профессиональной компетентности учителей был высоким, нужно плодотворное сотрудничество (взаимодействие) между индивидуумами, школами, университетами и обществом.

### **Список литературы:**

1. Day C., Sachs J. Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Practice Development / D. Day, C. & J. Sachs // *International Handbook of Continuing Professional Development*, 2004. — P. 3—32.
2. Ready R.K. *Administrative Job: Issues and Dilemma* / R.K. Ready. — New York: McGraw-Hill Book Company, 1967. — 139 p.
3. Shulman L.S. Knowledge as teaching: Foundation of the new reform / L.S. Shulman // *Harvard Educational Review*, 1987. — Vol. 57. — P. 1—22.

## **1.9. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ**

### **МАКРОУРОВЕНЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОПЕКУНСКОЙ СЕМЬЕЙ**

*Фёдорова Лидия Николаевна*

*ассистент кафедры социальной педагогики и дошкольного образования Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого г. Мелитополь  
E-mail: [Lucky707@rambler.ru](mailto:Lucky707@rambler.ru)*

Для расширения образовательно-развивающей среды, социальному педагогу для работы с опекунскими семьями нужны специально разработанные комплексные диагностики, методики, тренинги для данного типа семей. Эти материалы важны для внедрения организационных, социальных, психологических и педагогических условий в работе с опекунскими семьями, но, как показал подробный анализ научной литературы, специфического методического обеспечения до сих пор разработано не было.

Большинство методических материалов, которые мы встречаем в научной литературе, касаются приемных семей (Зверева И.Д., Бевз Г.Н.), замещающих семей (А. Баранова, с. Бадора и др.). На сегодня известны такие методики как: комплексная диагностика и реабилитация детей с проблемами школьной неуспеваемости в условиях работы с семьей (Н. Вострокнутов, Харитоновна Н.К., Пережогин Л.О., Девятова О.Е. [3]); комплексное использование методов (беседа, конструктивное интервью, психодиагностика) для решения проблем замещающих семей (Е. Баранова [2]); методики проведения интервью с замещающими родителями; методики обследования уровня бытовых условий замещающих семей, образованности замещающих родителей, общественного статуса замещающих семей, выявление школьных и воспитательных проблем детей из замещающих семей [1, с. 270—284] и т. д.

Отметим, что для практики социально-педагогической работы с опекунскими семьями мы должны адаптировать и приспособить существующие методики, а также разработать специальные материалы, которые можно будет реализовывать их для внедрения комплексной системы предоставления экстренных и текущих

социальных услуг. Также при работе с опекунской семьей необходимо подобрать тренинги и уметь применять экспериментальные методики, в основе которых могут быть программы семейной терапии.

Одним из направлений в работе социального педагога с опекунскими семьями в школе может быть организация «круглых столов», совещаний, заседаний по вопросам социально-педагогической работы с опекунскими семьями, где должны быть приглашены представители общественности, имеющие целью реформирования системы этой работы в школе. Такая работа, по нашему мнению, может проводиться в течение года, но по отдельному плану, ведь вопросы деятельности социально-психологической службы должны входить в годовые планы школы. Такие важные мероприятия, как участие в заседаниях общественных организаций района, города, области, рабочих группах, которые создаются по вопросам повышения качества социальных услуг в общеобразовательных средних школах относительно опекунских семей, должны проводиться с целью подготовки инновационных социальных проектов в течение года. Встречи с представителями разных социальных институтов с опекунскими семьями должны проходить в течение года и осуществляться ответственными лицами — администрацией учебных заведений.

Социальный педагог должен способствовать усилению работы мультидисциплинарной команды и для ее активизации требуется введение специальной технологии, направленной на их алгоритмическую работу по связям с общественностью.

Для проведения работы, которая касается распространения опыта деятельности мультидисциплинированной команды с опекунскими семьями, распространению этой проблемы на разных уровнях будут содействовать различные формы массовой работы. Отметим, что среди форм массовой социально-педагогической работы касающихся улучшения системы социальных услуг относят информационные кампании (а именно, при работе с семьями, которые оказались в трудных жизненных ситуациях). Порядком взаимодействия субъектов социальной работы с такими семьями [4, с. 94] установлено, что отделы по вопросам взаимодействия со средствами массовой информации и обществом, организационно-аналитической работы Министерства транспорта и связи Украины, должны содействовать размещению социальной рекламы на транспорте [4, с. 100]. Опираясь на этот порядок, отметим необходимость внедрения механизма разработки социальной рекламы в предлагаемой нами экспериментальной методике. Для этого в рамках работы социального педагога

с мультидисциплинированной командой можно разработать спецпроект, который мог бы популяризировать опыт проведенной работы.

Отметим, что из мирового опыта известна роль и сила воздействия социальной рекламы на общество. Так, социальная реклама не только несет в себе информацию о тех или иных услугах, представляемых в сжатой форме, но и доводит к сознанию людей наиболее важные факты и сведения о социальных проблемах, которые можно решить только сообща. При этом отметим, что социальная реклама является всегда информацией о социальных проблемах, но информация о социальных проблемах не всегда может являться социальной рекламой. Социальная реклама о работе с опекунами семьями, с одной стороны, доводит до общества сведения, необходимые для решения проблем данных семей, с другой стороны, социальная реклама должна сочетать информационность с убедительностью и внушением о необходимости оказания помощи таким семьям, что, несомненно, оказывает на каждого человека эмоционально воздействие. Отметим, что в таком случае социальная реклама является большей частью социально-педагогической работы, что также требует особенного внимания. Социальной рекламе по работе с опекунами семьями, на наш взгляд, должны быть присущи такие характеристики, как компетентность, конкретность, правдивость, целенаправленность, гуманность. Так, компетентность социальной рекламы, призванной обратить внимание на проблемы опекунских семей, заключается в том, что она базируется не только на новейших достижениях технического прогресса, но и на достижениях гуманитарных наук, среди которых — социальная педагогика, социальная психология, искусство, социология, дизайн и др.

Конкретность социальной рекламы должна обосновываться на цифровых данных и убедительных аргументах, которые необходимо использовать в тексте того или иного рекламного средства. Правдивость социальной рекламы о работе с опекунами семьями — основная характеристика, обязывающая представителей мультидисциплинарной команды при разработке рекламного мероприятия приводить сведения о потребностях опекунских семей, соответствующие действительности. Целенаправленность социальной рекламы о работе с опекунами семьями означает, что ее отправным пунктом являются потребности семьи, которая оказалась в кризисной ситуации. Цель социальной рекламы в таком случае — не только улучшение настроения членов опекунских семей, как членов гражданского общества, но и культивирование такой ценности нематериального наследия человечества, как забота и опека.

Соблюдение в социальной рекламе принципа целенаправленности в таком случае позволяет оценивать эффективность применения рекламных средств, их влияние на эмоциональное и психологическое состояние в обществе.

Гуманность социальной рекламы по работе с опекунами семьями — ведущая характеристика, которая способствует развитию человеколюбивых отношений в обществе, моральному возрастанию каждого человека, расширению его кругозора, культивированию семейных ценностей. Таким образом, весь процесс разработки и внедрения социальной рекламы по работе с опекунами семьями должен строиться в тесной связи с конкретными данными, образом жизни, социальными и этическими задачами, которые ставит перед собой общество.

В информационном окружении среди семей, дети которых учатся в школе, мы можем использовать такие социальные ролики как: «Положительный опыт семейных форм воспитания детей-сирот и детей, которые лишены родительской опеки», «Два детства, два мира», «Счастье — это дом, в котором тебя ждут» предложенные Министерством Украины по делам семьи, молодежи и спорта в рамках социального проекта «Ребенок ждет вас, спасите его от сиротской судьбы»; видеофильм «Жизненные ценности» авторские права которого принадлежат Международной общественной организации «Ассоциация милосердия «Эммануил». Мы предлагаем свою социальную рекламу под названием «Дети-сироты и дети, которые остались без попечения родителей, все о них и про них». Эта реклама направлена на информирование должностных лиц о том, как живут дети, которые остались без родительской опеки; какие у них возникают проблемы и как их можно решить; возможности семей, в которых учатся дети-сироты, морально поддерживать таких детей и помогать опекунам решать проблемы воспитания и обучения детей-сирот. Также, реклама позволяет расширить адаптационные условия для детей-сирот, чтобы они имели возможность поступить в высшие учебные заведения, получить работу и создать собственную семью; показать условия, в которых ребенок-сирота проживает, и которые необходимо создать для него; создать и улучшить услуги, которые представляются опекунами семьями для улучшения условий проживания ребенка-сироты. Также одной из информационных работ является пользование веб-сайтом например: «Благотворительный фонд «Семья» где опекуны могут обратиться за помощью или получить информацию относительно проблем, которые у них возникли, принимать участие в различных проектах и программах.



## **Список литературы:**

1. Бадора С. Теория и практика воспитания в сердечном среде (на материалах Польши): Дис ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Сильвия Бадора. — Прикарпатский ун-т им. Василия Стефаника. — Ивано-Франковск, 2001. — 457 с.
2. Баранова Е. Новая форма сопровождения замещающих семей / Е. Баранова // Детский дом. — 2011. — № 41 (4). — С. 7—11.
3. Вострокнутов Н.В. Методическое обеспечение социального партнерства при проведении профилактической и реабилитационной работы в семье / Вострокнутов Н.В., Харитонов Н.К., Пережогин Л.О., Девятова О.Е. // Рук-во под. ред. Н.В. Вострокнутова. — М.: Изд-во 2005, 2004. — 256 с. — (Серия: В помощь образовательному учреждению «Профилактика злоупотребления психоактивными веществами»).
4. Порядок взаимодействия субъектов социальной работы с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах (выписка). // Настольная книга социального педагога (нормативно-правовое обеспечение деятельности) / В 1 кн. — Кн. I; Сост. Ю.А. Луценко, В.Г. Панок. М.: Изд-во «Бидоцеркивдрук», 2011. — С. 93—103.
5. Социальная реклама: Теория и практика. / Николайшвили Г.Г. М.: Изд-во «Аспект Пресс», 2008. — 191 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ**

***Южакова Любовь Александровна***

*студент НТГСПА, преподаватель МБОУ ДОД  
«Новоасбестовская ДШИ»*

Современное общество переживает преобразование во всех сферах: политической, экономической, образовательной, культурной. Сегодня культурная сфера подвергается целому ряду негативных процессов. Происходит изменение норм, принципов, взглядов, ценностей, отчуждение от культуры подрастающего поколения. За последние десятилетия выросло новое поколение молодежи с иными ценностями, взглядами, установками в сфере искусства и культуры. В современном обществе отсутствует потребность в высоких культурных и духовных ценностях, происходит падение интереса к культурным и искусствоведческим знаниям, равнодушное отношение к истории, литературе, национальным традициям. Основой общества является семья, именно

в семье закладываются «основы», в том числе и «основы» музыкальной культуры.

Исследованиями в области музыкальной педагогики занимались выдающиеся педагоги-музыканты: Д.Б. Кабалевский, Н.А. Ветлугина, Э.Б. Абдуллин, О.П. Радынова, Л.В. Школяр и др. Д.Б. Кабалевский (1904—1987), связывавший музыкальную культуру ребенка с духовным постижением музыкального искусства, считал, что «...музыкальная грамотность, по сути, является музыкальной культурой» [2, с. 79] Музыкальная культура по его мнению проявляется в:

- способности воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с ней связанное;
- особое «чувство музыки», позволяющее воспринимать ее эмоционально, отличать в ней хорошее от плохого;
- умение на слух определять характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения.

Ю.Б. Алиев под музыкальной культурой подразумевает индивидуальный художественный опыт, обуславливающий возникновение высоких музыкальных потребностей. Музыкальная культура понимается как интегративное свойство личности, главным показателем которого является:

- музыкальная развитость — любовь и эмоциональное отношение к музыкальному искусству, потребность к различным образцам музыки, музыкальная наблюдательность;
- музыкальная образованность — вооруженность способами музыкальной деятельности, искусствоведческими знаниями, эмоционально ценностным отношением к искусству и жизни, «открытость» новой музыке, новым знаниям об искусстве, развитость музыкально эстетических идеалов, художественного вкуса, критическое избирательное отношение к разнообразным музыкальным явлениям.

О.П. Радынова музыкальную культуру ребенка рассматривает как интегрированное личностное качество, формирующееся в процессе систематического, целенаправленного воспитания и обучения на основе:

- эмоциональной отзывчивости на высокохудожественные произведения музыкального искусства;
- музыкально-образного мышления и воображения;
- накопление интонационного познавательно-ценностного опыта творческой музыкальной деятельности;
- развитие всех компонентов музыкально-эстетического сознания (эстетических эмоций, чувств, интересов, потребностей вкуса, представление об идеале в доступных возрасту границах),

рождающего эмоционально-оценочное отношение к музыке, которое актуализируется в эстетической и творческой активности.

О.П. Радынова основой музыкальной культуры ребенка считает его музыкально-эстетическое сознание, которое формируется в процессе музыкальной деятельности. «Сознание, являясь внутренним идеальным планом музыкальной деятельности, образует как бы второй, повторяющий ее по содержанию, но отличный по форме (сфера идеального, а не практически операционного) компонент музыкальной культуры личности» [4, с. 32].

Следовательно, музыкальная культура — это умение ребенка воспринимать музыку, эмоционально, осознано воспринимать ее.

Во всем мире признано, что лучшие условия для развития музыкальной культуры создаются в семье. Развитие музыкальной культуры зависит от врожденных задатков, образом жизни семьи, ее традиций. Каждая семья имеет разный уровень музыкальной культуры. В семьях, в которых серьезно относятся к музыкальному образованию, ребенок постоянно находится в музыкальной среде. В одних семьях с уважением относятся к народной, классической, духовной музыке. В других семьях к музыке относятся как к средству развлечения. В этих семьях музыка преподносится в форме фоновой, развлекательной. Вместе с тем в каждой семье могут применяться различные виды музыкальной деятельности: исполнительская, слушательская, творческая.

Слушание музыки связано с музыкальным восприятием. Музыкальное восприятие — сложный процесс, в основе которого лежит способность слышать, переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности. Восприятие является ведущим видом деятельности. Исполнительская, творческая деятельность детей опирается на яркие музыкальные впечатления. Музыка воздействует на человека благодаря целому комплексу выразительных средств. К выразительным средствам музыки относят тембр, динами, регистр, ритм, мелодия, фактура и т. д. С помощью выразительных средств передается настроение, основная мысль произведения, все это вызывает ассоциации с жизненными явлениями, с переживаниями человека. Т. е. музыкальный образ произведения ребенок «переживает» через личный жизненный опыт. Восприятие музыки, как и любое другое восприятие, имеет свои возрастные особенности. Например, к началу раннего детства у ребенка складывается предметное восприятие. В этом возрасте интенсивно развивается зрительное и слуховое восприятие. Например, ребенок может воспринимать эмоциональное содержание музыки. К началу дошкольного возраста ребенок в силу неустойчивости внимания лучше воспринимают

небольшие, яркие по своим образам произведения. Появляется заинтересованность содержанием произведений, рождаются вопросы, связанные с желанием узнать, о чем рассказывает музыка. В этом возрасте начинает проявляться музыкальная память. В старшем и подготовительном дошкольном возрасте увеличивается осмысленность восприятия. В этом возрасте дети имеют достаточно развитое произвольное внимание, умение сосредотачиваться, улавливать музыку более детально. Их музыкальная любознательность осознана и проявляется в потребности многократного общения с любимым произведением. Дети способны почувствовать общее настроение музыки и проследить за развитием музыкального образа. В младшем школьном возрасте проявляются индивидуальные различия детей в восприятии, осмыслении. Младшие школьники с большим желанием слушают веселую, жизнерадостную музыку. Их привлекают пьесы, выражающие детский мир ребенка, отличающиеся конкретностью, яркостью образов, гибкостью ритмов, простотой и ясностью музыкального языка и формы.

Много русских и зарубежных композиторов писали музыку для детей. Произведения, написанные специально для детей необходимо начинать слушать с раннего детства. К этому числу музыкальных произведений следует отнести фортепианные пьесы для детей П.И. Чайковского, Э. Грига, Р. Шумана, С.С. Прокофьева, Г.В. Свиридова, А.И. Хачатуряна, Д.Д. Шостаковича и др. Кроме фортепианной музыки, также следует слушать произведения в звучании симфонического оркестра: сюита («зоологическая фантазия») для камерного ансамбля Сен Санса «Карнавал животных», сюита для оркестра «Детские игры» Ж. Бизе, симфоническая сказка «Петя и волк» С.С. Прокофьева. Постепенно следует «вводить» в слушательскую деятельность фрагменты классических произведений разных эпох.

Пример совместного прослушивания дома.

Во время прослушивания родители должны объяснять ребенку характер звучащей музыки, разговаривать с ним о ней, задавать ему вопросы.

Родители. Мы с тобой слушали музыку разного настроения: веселую, грустную, ласковую, тревожную. Сегодня мы с тобой послушаем три пьесы, которые написал советский композитор Д.Б. Кабалевский. Пьесы называются: «Плакса», «Резвушка», «Злюка». Кто такая плакса?

Ребенок отвечает.

Родители. Молодец. А помнишь сказку про Царевну-Несмеяну? Да, правильно, она постоянно плакала, когда ей что то не нравилось. Таких плакс очень много среди маленьких девочек и мальчиков.

Они постоянно капризничают и хнычут. Давай послушаем, какая «Плакса» у Дмитрия Борисовича в пьесе.

Родители. А кто такая злюка?

Ребенок объясняет.

Родители. Да, к большому сожалению, бывают и такие дети-злюки. Они постоянно сердитые, дерутся и никогда, ни кого не пожалеют. Давай послушаем песню. Какая колючая и злая музыка была. А теперь мы с тобой услышим песню про веселую, энергичную девочку, которая не сидит на месте, а постоянно прыгает, бегаёт. Эту девочку называют «Резвушка». Резвушка происходит от слова резвая — т. е. это девочка быстрая, живая, энергичная, подвижная. Эта девочка постоянно веселится, бегаёт, играет, прыгает. Давай послушаем музыку про эту девочку.

Родители. Вот так музыка может передать черты характера, настроения. А теперь давай еще раз послушаем музыку, и ты нарисуешь рисунок к понравившейся музыке.

Музыкальные произведения нужно слушать через некоторое время еще раз, чтобы ребенок мог запомнить музыку. При следующем прослушивании музыки следует уже более детально разобрать средства музыкальной выразительности, помощью которых композитор показал данный образ.

Постепенно у ребенка увеличивается не только музыкальный «багаж», но и словарный. Ребенок уже будет характеризовать образ не однотипными словами: весело, грустно. Постепенно в его лексиконе появляются синонимы: печально, звонко, ласково, мечтательно и т. д. Таким образом, ребенок развивается всесторонне. Это подтверждается в работах многих ученых в частности в статье А. Самбургской «Музыка и мозг ребенка».

### **Список литературы:**

1. Ветлугина Н.А. Музыкальные занятия в детском саду: из опыта работы. Пособие для воспитателя и музыкального руководителя / Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, Л.Н. Комиссарова. М.: Просвещение, 1984. — 208 с.
2. Груздова И.В. Музыкально-эстетическая культура детей дошкольного возраста: сущности и пути формирования. // Дошкольное воспитание — 2011. — № 2, 79—88 с.
3. Самбургская А. Музыка и мозг ребенка [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: [http://www.cub-ritm.net/publ/muzyka\\_i\\_mozg\\_rebenka/12-1-0-152](http://www.cub-ritm.net/publ/muzyka_i_mozg_rebenka/12-1-0-152).
4. Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников: учеб. пособие. М.: Академия, 1998. — 240 с.

## **1.10. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Гуляева Ирина Владимировна*

*преподаватель математики, Брянский техникум машиностроения  
и автомобильного транспорта имени Героя Советского Союза*

*М.А. Афанасьева, г. Брянск*

*E-mail: [Irina.Gulyaeva.81@mail.ru](mailto:Irina.Gulyaeva.81@mail.ru)*

В современных условиях модернизации российского образования, когда большое значение уделяется проблеме формирования коммуникативных умений, умений строить взаимоотношения с окружающими, одной из актуальных задач деятельности педагогов и мастеров производственного обучения в начальном профессиональном образовании является создание условий, направленных на формирование у учащихся полноценных взаимоотношений, основанных на содружестве и взаимопонимании.

На основе анализа научной литературы по проблемам развития межличностных отношений в старшем подростковом и юношеском возрасте, инновационных педагогических технологий, а также педагогической поддержки в учебно-воспитательном процессе нами была разработана модель педагогического сопровождения становления межличностных отношений учащихся НПО, представляющая собой целостную систему и включающая следующие блоки: целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный.

Целью реализации разработанной модели является становление полноценных межличностных отношений учащихся. Достижение поставленной цели предполагает решение таких задач, как формирование знаний у учащихся о психологии общения; развитие коммуникативных качеств воспитанников; создание развивающего образовательного пространства, направленного на формирование опыта общения, преодоление конфликтных ситуаций.

Целевой блок строится на базе принципов, определяющих стратегию педагогической поддержки: непрерывность сопровождения, принципы учета индивидуальности, ответственности учащегося за принятие решения, реалистичности, психолого-педагогического оптимизма, деятельного подхода и проявления активности.

Содержательный блок модели представлен следующими компонентами: информационным, практическим, эмоционально-ценностным, рефлексивным.

Информационный — предполагает усвоение обучающимися знаний о психологии общения. Практический компонент включает развитие коммуникативных умений (умения прогнозировать ситуацию межличностного восприятия, соотносить внешние признаки воспринимаемого человека с его личными характеристиками, интерпретировать поступки других людей, проводить рефлексию межличностного восприятия; умения использовать вербальные средства коммуникации, применять приемы невербального общения и др.).

Эмоционально-ценностный компонент содержательного блока модели предусматривает развитие эмпатийности, толерантности, эмоциональной устойчивости, ценностно-ориентационного единства партнеров по общению.

Рефлексивный компонент связан с осознанием, оценкой и коррекцией уровня развития межличностных отношений, предполагает развитие умений:

- соотносить информацию о самом себе, отношениях с окружающими с требованиями, обеспечивающими активное взаимодействие и сотрудничество;
- адекватно оценивать себя, взаимоотношения с окружающими, значимость формирования полноценных межличностных отношений;
  - оценивать себя как субъекта взаимодействия;
  - анализировать и корректировать тип взаимоотношений с окружающими;
  - предвидеть последствия своего поведения и поведения других для развития межличностных отношений;
  - оценивать вербальную и невербальную экспрессию во взаимодействии с людьми, вносить своевременные коррективы в поведение.

Технологический блок объединяет виды и формы совместной деятельности субъектов педагогического сопровождения, функционально обеспечивающие движение к достижению поставленной цели

и задач. Указанный блок представлен следующими видами деятельности педагога:

1. диагностирование (выявление структуры межличностных отношений учащихся в группе, выявление преобладающего типа межличностных отношений, установление статуса учащегося в группе);

2. просвещение (формирование у учащихся потребности в знаниях психологии общения, желание использовать их в жизни, повышение коммуникативной культуры учащихся);

3. консультирование;

4. коррекция (применение групповых психокоррекционных упражнений, коммуникативных тренингов, тренингов межличностного общения, обучающих встреч, групповой игротерапии с целью рассмотрения проблемных ситуации в общении подростков и способов их разрешения, а также с целью развития чувства принадлежности к группе, повышения уверенности в себе, активности, самосознания);

5. профилактика (просветительская работа со всеми учащимися, работа с отдельными учащимися, имеющими проблемы в общении со сверстниками, педагогами, родителями, применение коммуникативных тренингов, дискуссий, бесед, групповой работы, вовлечение учащихся в общественную работу и т. п. с целью дачи рекомендаций и получения опыта по взаимодействию с окружающим).

Говоря о технологическом блоке модели, следует отметить, что он направлен на сопровождение самоисследования учащимися стиля межличностных отношений, уровня развития потребности в аффилиации, коммуникативных способностей, а также на создание условий для развития навыков сотрудничества, повышение эффективности межличностного взаимодействия, развитие адекватной самооценки. Технологический блок модели педагогического сопровождения включает в себя такие технологии обучения и воспитания как, учебное сотрудничество, дискуссия, игра, разнообразные психологические тренинги.

Технология сотрудничества позволяет реализовать демократизм, равенство и партнерство в отношениях педагога и учащегося, которые совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии со-трудничества, со-творчества.

Целью обучения в сотрудничестве является не только овладение знаниями, умениями и навыками каждым учеником на определенном уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития. Подростки учатся вместе работать, учиться, творить, всегда быть готовыми прийти друг другу на помощь, у них формируется



доброжелательное отношение друг к другу, заинтересованность в успехах других [2].

Диалогические формы обучения можно выделить в качестве наиболее эффективного способа развития коммуникативных умений. Диалог на учебном занятии — это совместное обсуждение проблемы учителем и учениками. При этом ответы учащихся представляют собой отстаивание собственных взглядов [5].

Многообразны преимущества и игровых технологий, применяемых в учебно-воспитательном процессе в целях становления гармоничных межличностных отношений:

- они включают момент социального взаимодействия, готовят к конструктивному профессиональному общению;
- способствуют вовлеченности учащихся в процесс обучения, побуждают к активности;
- корректируют самооценку;
- способствуют проявлению всех качеств личности, индивидуальных особенностей, стиля делового партнерства;
- повышают эмпатийность учащихся;
- у участников игры улучшается восприятие самих себя, развивается потребность в аффилиации, каждый участвующий в игре имеет возможность прочувствовать механизм коллективной деятельности;
- активизируется компетентность в сфере невербальных средств коммуникации;
- совершенствуется личная культура, связанная с этикой деловых отношений.

Среди активных технологий обучения, основной целью которых является формирование межличностной составляющей будущей профессиональной деятельности, наиболее распространенной является тренинг. На тренинге реализуются задачи открытия, осознания и демонстрации индивидуального стиля коммуникации; практического применения знаний, умений и навыков взаимодействия [4].

Психологические тренинги, способствуют развитию убедительной речи, интуиции в общении, повышению доверия, формированию установки на взаимопонимание, отработке умений и навыков сглаживания конфликтов, совершенствованию коммуникативной культуры учащихся.

Большую эффективность в развитии взаимоотношений учащихся дают коммуникативные тренинги по развитию вербальной и невербальной компетентности обучаемых, умений пользоваться техниками

активного слушания; формированию навыков, лежащих в основе делового поведения; развитию партнерских отношений.

Так, например, включение учащихся в такое коммуникативное упражнение, как «Вертушка первого впечатления» помогает узнать юношам и девушкам о том первом впечатлении, которое они производят на окружающих. Упражнение «Агрессивный контакт» предлагает отработку у юношей и девушек приемов неагрессивного ответа на давление и агрессию. Ролевая игра «Сглаживание конфликтов» способствует отработке умений и навыков предупреждения конфликтов. Упражнение «Вексель-рейтинг» направлено на рефлекссию особенностей межличностных отношений.

Надо сказать, что в настоящее время особенно актуальным становится использование тренингов командообразования. На первом этапе таких тренингов участников обучают коммуникативной компетентности, позволяющей устанавливать нормы и принципы организации совместной деятельности и являющейся основой для установления дружеских отношений. На втором этапе (этапе разлада) происходит развитие интерактивной компетентности. Учащиеся обучаются деятельности, контролирующей ход групповой работы и обеспечивающей соблюдение ее правил (фасилитации). На третьем этапе (этапе нормализации) группа достигает гармонии и единства, члены группы начинают нормально взаимодействовать.

Говоря о коммуникативных тренингах, на наш взгляд важно обратить внимание на игры на сплочение, примером которых выступают «Путаница», «Лабиринт», «Мои ресурсы», способствующие развитию эмпатийности, порядочности, внимания к людям, тактичности.

Следующий блок модели педагогического сопровождения межличностных отношений — оценочно-результативный — включает описание критериев и уровней развития межличностных отношений. При изучении проблемы становления межличностных отношений учащихся учреждений НПО нами были выделены три уровня развития межличностных отношений: высокий, средний, низкий.

Для установления и описания уровней развития межличностных отношений мы использовали следующие критерии:

- информационный (оценивающий уровень знаний о психологии общения и межличностных отношений),
- мотивационно-потребностный (устанавливающий уровень развития потребности в общении и аффилиации),
- эмоционально-нравственный (выявляющий уровень сформированности качеств и ценностей, проявляющихся в межличностном взаимодействии и взаимоотношениях),

- поведенческий (определяющий тип взаимодействия, тип поведения в конфликтных ситуациях, уровень развития коммуникативных умений),
- рефлексивный (демонстрирующий уровень сформированности способности к осознанию, оценке и коррекции типа взаимодействия и отношений с окружающими).

На наш взгляд, применение таких методик, как социометрия, диагностика межличностных отношений Т. Лири, изучение поликоммуникативной эмпатии (И.М. Юсупов), изучение ценностно-ориентационного единства группы позволяет рассмотреть единую систему межличностных взаимоотношений учащихся, обусловленную эмоциональным отношением друг к другу, выявить уровень развития межличностных отношений учащихся согласно выделенным нами критериям.

Предложенная и внедренная в учебно-воспитательный процесс модель педагогического сопровождения становления межличностных отношений учащихся позволяет эффективно воздействовать на процесс формирования полноценных взаимоотношений обучающихся в учреждениях начального профессионального образования.

### **Список литературы:**

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников [Текст] / Е.А. Александрова. — НИИ школьных технологий, 2010 г., Серия: Praktika. — 336 с.
2. Гильбух Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся [Текст] / Ю.З. Гильбух// Советская педагогика. — 1990. — № 5. — С. 81—85.
3. Михайлова Н.Н. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова; под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. — М.: Академия, 2006. — 288 с.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / А.П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. — М.: МГУ, 1989.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Чернушкина Наталья Владимировна*

*методист ГОУ «КРИПО» г. Прокопьевск*

*E-mail: [pkp\\_prok@mail.ru](mailto:pkp_prok@mail.ru)*

*Роут Олеся Анатольевна*

*методист ГОУ «КРИПО» г. Прокопьевск,*

*E-mail: [rout75@mail.ru](mailto:rout75@mail.ru)*

В последние годы в связи с модернизацией российского образования в системе профориентации России происходит поиск эффективных форм и методов содействия профессиональному самоопределению обучающихся. В связи с этим возникает потребность в разработке качественно новых современных педагогических технологий, направленных на повышение активности школьников на этапе выбора профессии, обеспечение возможности самореализации личности в динамично меняющемся мире.

Педагогическая технология — это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

В частности, имеется несколько классификаций методов обучения. Среди педагогов распространены традиционные методы: словесные, наглядные, практические. В их основании этой лежит способ предъявления учебной информации обучаемым. Если в основу классификации положить, например, степень самостоятельности ученика в приобретении знаний, получим другой современный набор методов: репродуктивный, частично-поисковый, поисковый, исследовательский [2].

Сегодня все более популярным становится использование CASEов в процессе обучения. Нами предлагается внедрение в практику по содействию профессиональному самоопределению кейс-метод «Профи-фреш».

Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case — случай, ситуация) — это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач — ситуаций (решение кейсов). Кейс-метод,

в современном его виде, был впервые применён во время преподавания управленческих дисциплин в Гарвардской бизнес-школе, хорошо известной своими инновациями. Повсеместное распространение метода в мире началось в 70—80 годы, тогда же метод получил известность и в СССР. Анализ ситуаций начал использоваться при обучении управленцев, в основном на экономических специальностях ВУЗов, в первую очередь как метод обучения принятию решений. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, В.С. Рапопорт и др. [1].

Предлагаемый метод относится к имитационным активным методам обучения, в котором совместными усилиями группы обучающиеся анализируют ситуацию, возникающую в реальном личном или профессиональном пространстве, вырабатывают практическое решение.

Целью применения кейс-метода в профориентации является содействие в профессиональном самоопределении обучающихся через анализ и решение проблемных ситуаций профессионального выбора.

Кейс-метод в профориентационной деятельности ориентирует обучающихся на формирование профориентационно-значимых компетентностей: испытывать и удовлетворять потребность во взвешенном выборе направления продолжения образования, выделять варианты выбора из предлагаемых образовательным пространством или конструировать собственные версии образовательного и профессионального самопродвижения, ставить образовательную и профессиональную цель, использовать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели.

Результатом применения кейс-метода является оценка предложенных алгоритмов решения и выбор наиболее эффективного из них в контексте поставленной проблемы.

Обучающиеся приобретают умения и навыки мыслительной деятельности, развивают способности личности, среди которых особое внимание уделяется способности к осознанному выбору профессии, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать информацию. А также данный метод способствует развитию требований к качеству будущего специалиста, который должен обладать способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в определенных условиях.

Кейсы дифференцируются по возрасту обучающихся, а также по уровню готовности к их выполнению, содержанию, формам и средствам их реализации. Обучающиеся в ходе выполнения кейса

включаются в деятельность в соответствии с темой.

Для проверки эффективности использования данного метода на базе ГОУ ДО «Центр дополнительного образования детей» г. Прокопьевска был организован и проведен кейс-метод «Профи-фреш» для обучающихся девятого класса школ города, в котором приняло участие 20 человек.

На этапе подготовки к внедрению кейс-метода было проведено анкетирование участников, результаты которого показали, что 15 % девятиклассников имеют недостаток информации об интересующей профессии, 20 % — недостаточно знают свои способности (анализировать и аргументировать ситуации профессионального выбора). При этом 25 % обучающихся сомневаются в собственном выборе, у 40 % опрошенных сформированы профессиональные предпочтения. Данные анкетирования обусловили необходимость проведения профориентационного кейс-метода.

Выполнение обучающимися кейса состояло из двух модулей. Первый — включал теоретическую часть, которая была направлена на приобретение школьниками основных сведений о профессиях, о рынке труда и образовательных услугах, правилах и ошибках выбора, аспектах построения образовательно-профессионального маршрута.

Второй модуль — практический, в рамках которого проводилось решение конкретных кейсов, содержащих описание проблемных ситуаций относительно профессионального самоопределения.

Практический модуль включал в себя три этапа. На подготовительном этапе обучающиеся делились на группы посредством выбора геометрических фигур: треугольники, квадраты, круги, трапеции, прямоугольники и овалы.

Основной этап включал обсуждение и решение кейса. Каждой из групп обучающихся давалось задание выбрать кейс по определенной теме. В рамках тем: «Самопрезентация», «Рынок труда», «Образовательный маршрут», «Рабочие профессии города», предлагались задания, где обучающиеся аргументировали свое мнение относительно описанной ситуации и принятого решения. На данный этап отводилось 15—20 минут.

В результате анализа и обсуждения проблемной ситуации у каждого из участников сложилось целостное впечатление о содержании кейса, что позволило принять групповое решение по заявленной проблемной ситуации.

На заключительном этапе состоялась презентация и оценка решений заданного кейса в соответствии с критериями: соответствие

заявленной теме, аргументированность, разработанность, практическая значимость.

В результате повторного анкетирования было выявлено, что недостаток информации по интересующей профессии сохранился у 5 % респондентов; недостаточно знают свои способности (анализировать и аргументировать ситуации профессионального выбора) — 5 % обучающихся; сомневаются в собственном выборе — 10 %; сформированы профессиональные предпочтения у 80 % опрошенных.

Полученные результаты позволили нам сделать вывод, что кейс-метод в профессиональной ориентации является эффективным способом формирования профессионального самоопределения обучающихся.

Работа с кейсом «оживляет» процесс самоопределения, делая его более современным и эффективным, способствует повышению информированности обучающихся о мире профессий, формированию положительной мотивации на выбор рабочих профессий, востребованных в регионе. Участники приобретают практический навык анализа ситуаций, развивают умения взаимодействовать в команде, ответственно относиться к личному профессиональному выбору.

Анализ ситуаций является активной формой воздействия на участников, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к профессиональному самоопределению. Преимущество применения данного метода заключается в разнообразии и вариативности тематики кейсов, в возможности участников самостоятельно разрабатывать кейсы, осуществлять обмен информацией и личностным опытом между группами, что существенно повышает эффективность работы в профориентационной направленности.

Профорентация становится для школьника интересной и лично значимой. Применение педагогами бизнес-технологий включает в активную позицию не только самих подростков, но и специалистов-профорientаторов, а систематическое и комплексное их использование позволяет «перевести» профорientацию в образовательных учреждениях на новый качественный уровень.

### **Список литературы:**

1. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е.И. Михайлова / Маркетинг. — 1999. — № 1.
2. Сластенин В.А. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия» — 2002. — 576 с.

## ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

*Шевченко Марина Юрьевна*

*канд. филол. наук, доцент Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск  
E-mail: [shevmu@mail.ru](mailto:shevmu@mail.ru)*

Среди новых технологий образования одно из важных мест занимает *метод проектов*, способствующий повышению мотивации школьников, раскрытию их исследовательского и творческого потенциала, а также усилению практической направленности обучения и воспитания.

Метод проектов предполагает детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным, практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Положительный потенциал проектной технологии в том, что в ходе работы учащиеся реализуют интерес к предмету исследования, приобретают исследовательский опыт, совершенствуют умение работать в сотрудничестве.

Работа над любым типом проекта включает в себя: *этап предпроектной подготовки* (формирование проектной группы; выбор и формулирование темы проектной работы; формулирование цели и задач проекта; разработка плана и структуры исследования; изучение источников и литературы по теме); *этап планирования*: определяются сроки представления результатов (конечные и промежуточные); дорабатывается сама идея с учетом актуальности темы; обсуждаются возможные результаты работы по теме проекта. *На организационно-исследовательском этапе* расписывается последовательность выполнения проектной работы; распределяются конкретные задания; собирается и обрабатывается информация; источниками информации могут быть опрос, эксперимент, интервью, а также книги и периодические издания, Интернет; готовятся выводы и сопоставляются с поставленными задачами; оформляются результаты исследования. *Этап представления результатов*: публичная презентация проектной работы; анализ работы, проделанной в течение проектного периода; оценка работы проектной группы в целом и каждого её участника.



Конечный продукт проектной работы может быть представлен в виде письменного или устного отчета, статьи, презентации, выставки, буклета и т. п.

### **Примерное содержание проектной работы**

#### **Классный час на тему «Топонимические ориентиры Борисоглебска»**

Мало кто из школьников может рассказать об истории своего села, города, названия ближних водоемов и т. д. Задача педагогов — помочь детям развить в себе интерес к истории своей малой родины.

Данную работу нужно проводить по определенному плану, с которым должны заранее ознакомиться дети как будущие исследователи. Учащиеся совместно с классным руководителем проходят все необходимые для «приведения в движение» проекта этапы. Сами формулируют тему проектной работы, цели и задачи, формируют проектную группу, находят источники и литературу по теме (учитель при этом не навязывает детям своего влияния, а лишь только помогает советом при возникших затруднениях).

В течение работы над проектом школьники **сами** распределяют конкретные задания, проверяют готовность каждого к представлению результатов своей научно-поисковой деятельности, определяют сроки оформления и представления результатов.

Ход классного часа

#### **I. Вступительное слово учителя**

#### **II. Публичная презентация проектной работы**

*1. Мини-лекция об истории появления города и его названия (сообщение учащегося).*

Борисоглебск — районный центр Воронежской области. В нем проживает 80 тысяч человек, и он является вторым в области городом, после Воронежа, по количеству жителей. Вначале город назывался Павловском, но вскоре был наречен в честь святых Бориса и Глеба.

Обеспокоенный опасностью, нависшей над юго-восточной границей Московского государства, царь Михаил Федорович в своей грамоте от 1637 года писал: «...татарские и ногайские воровские люди прохаживали изгоном и те все места воевали, людей побивали и в полон имали, а села и деревни многие пожгли и до конца разорили...». Перед страной встал вопрос об укреплении юго-восточной границы. В числе других укрепленных пунктов на этой окраине государства в 1645—46 гг. основан и город Борисоглебск. Естественные условия облегчали выполнение этой задачи. С юга протекала р. Хопер, с запада — Ворона, надежно прикрывая

город с наиболее опасных сторон. К западу и северу от города тянулся дремучий лес.

Сначала на реке Ворона была построена бревенчатая крепость с пятью башнями и четырьмя воротами. Тут были сосредоточены войска из боярских детей, казаков, стрельцов и других служилых людей разного звания. Служилые люди селились отдельными слободами. Отсюда и произошли названия **Станичная, Солдатская** слобода. Кроме служилых людей, город наполнился кузнецами, плотниками, гончарами, мастерами рыбокопчения. Город застраивался со стороны реки Ворона строго в линию. Прямоугольная застройка осталась до сих пор и выгодно отличает Борисоглебск от других городов.

Архивные материалы XIX в. сообщают о том, что Борисоглебск расположен в 624 верстах от Москвы при заливе реки Вороны и по обе стороны трех безымянных оврагов. В то время в городе было всего десять улиц, которые носили названия **Тамбовская, Большая, Кирсановская, Набережная, Солдатская, Никольская, Казанская, Дворянская, Кузнечная, Мещанская, и Торговая площадь.**

*Беседа с учащимися по материалу сообщения* (вопросы учитель составляет заранее, предварительно ознакомившись с подготовленным выступающими материалом).

2. *Сообщение учащегося о современном Борисоглебске* (желателен показ видеопрезентации с использованием мультимедийного комплекса).

Современный Борисоглебск — промышленный и культурный центр в Воронежской области. Он известен благодаря прославленному авиационному училищу им. В.П. Чкалова. Это город с развитой индустрией. Хорошую рекламу делают ему оборудование, производимое «Борхиммаш» для нефтяной и газовой промышленности, отопительные приборы, котлы и сантехника «Котельно-механического завода», средства связи приборостроительного завода, одежда, чулочно-трикотажные изделия «Борисоглебского трикотажа». Продукция ЗАО «Борисоглебский мясокомбинат» каждый год удостоивается диплома «Сто лучших товаров России» и пользуется неизменным спросом.

В городе, застроенном в основном одноэтажными и двухэтажными домами, выросли микрорайоны с пятиэтажными зданиями. Юго-Восточный микрорайон «гордится» девятиэтажкой.

Борисоглебск называют городом учащейся молодежи. В нем имеется государственный педагогический институт, филиалы ВГАСУ, МИФИ и др., техникумы, колледжи и лицеи.

*Беседа с учащимися по материалу сообщения.*

3. *Герб города Борисоглебска* (сообщение научного сотрудника краеведческого музея). (Изображение герба можно спроецировать на экран).

Первый герб города Борисоглебска был утвержден Указом по Российской империи 16 августа 1781 года. Борисоглебский уезд в то время славился плодородием почв, поэтому на гербе были изображены 5 завязанных мешков с хлебом. О принадлежности к Тамбовской губернии (Борисоглебск до 1928 года относился к Тамбовской губернии) свидетельствует изображенный в верхней части герба улей с тремя пчелами. В сентябре 1969 года было принято решение провести конкурс на лучший проект нового герба города. Решение о его создании было принято по двум причинам. 9 декабря 1970 года был утвержден новый герб города.

Автор герба — коренной житель Борисоглебска В.С. Тучин. Он нашел достопримечательность города, забытую при составлении первого герба, — это лесной массив с его мощными неповторимыми дубравами. Борисоглебский лесной массив является природным богатством и гордостью не только города и области, но и всей нашей страны. Автор отразил основную достопримечательность города тремя дубовыми листьями с двумя желудями, разместив их в центре геральдического щита. Символ в виде наконечника стрелы означает расположение города при слиянии двух рек — Вороны и Хопра. В географическом словаре 1801 года сказано: «Местоположение Борисоглебского уезда ровное, почва черноземная...». Это нашло отражение в черном цвете подножия щита и ровных, уходящих в сплошное красное поле черных полосах, отражающих революционное прошлое борисоглебцев.

*Беседа с учащимися. Ответы выступающего на вопросы слушателей.*

4. *Представление названий улиц.* (Предварительно **каждому** ученику необходимо было восстановить историю происхождения названий улиц. С этой целью учащиеся обращались не только к старожилам города, но и в архив, музей, отдел архитектуры и строительства.

*Выступление учащихся (с места по одному). Распределение названий улиц по группам.*

*а. указание на географическое расположение:*

*Западная* улица указывает на расположение в западной части города.

*Дорожная* — расположение вблизи дорожного техникума.

**Станичная** — в районе бывшей Станичной слободы.

**Прибрежная** — находится на краю города у берега р. Ворона.

**Промышленная** — расположена вблизи объекта промышленности, в частности, около приборостроительного завода.

**Хвойная** — расположена вблизи хвойного Борисоглебского массива и т. д.

*b. указание на цель появления*

**Объездная** — имеет цель разгрузить основное движение в городе; перевозки осуществляются за чертой города, благодаря его объезду.

**Березовая** — название являет цель одухотворить жителей улицы на посадку березовых деревьев.

**Надежды** улица предполагает надежду бывших жителей южных республик на лучшую жизнь и т. д.

*c. увековечивание имен выдающихся людей*

**Корнаковского** улица названа в память о выдающемся деятеле, связанным с областью лесного хозяйства.

**Трусова** улица названа в честь героя Великой Отечественной войны и т. д.

*d. воздействие климатических условий*

Прохладная улица. На ней проживают переселенцы из южных республик бывшего Союза. Местные климатические условия значительно отличаются от привычных им и т. д.

*e. указание на время появления*

**Юности** переулочек был сформирован в исторически сложившейся части города и назван юным в сравнении со старыми улицами и т. д.

*Беседа по мини-сообщениям.*

5. *Происхождение названий рек Хопер и Ворона* (сообщения учащихся)

a. **Хопер** — главная артерия Дона. Его протяженность — 1008 км. Берет начало в юго-западной части Пензенской области. Основные притоки Хопра: левые — Сердоба, Бузулук, Медведица; правые — Ворона, Савала. На берегах реки расположены города Аркадак, Балашов, Борисоглебск, Поворино, Урюпинск, Новохоперск. В бассейне Хопра находится государственный Хоперский заповедник.

Откуда произошло название реки? В толковом словаре Великорусского языка слово «хоппер» означает «притон диких гусей». Видимо, в далекие времена, когда человек был редкостью в этих местах, Прихоперье вообще было краем непуганых птиц.

Каков возраст реки? Геологи и гидрологи полагают, что Хопру десять тысяч лет. Первое упоминание о Хопре — в одной из русских

летописей: «... в 1155 году приходили половцы на Хапорт и много зла сотвориша, одних избиша, а других в плен отведоша». Следовательно, в XII в. слово Хопер звучало несколько иначе — Хапорт.

б. Свое начало река *Ворона*, как и Хопер, берет в Пензенской области. Ее протяженность — 454 км. Люди, не знающие глубоко историю нашего края, происхождение названия реки связывают с наименованием птицы вороны. По этому поводу среди жителей бытуют две легенды.

Первая версия связана с пребыванием Петра I в 1695 г. С Францом Тиммерманом (учителем геометрии и фортификации) в нашей местности. По поводу рубки леса для строительства военного флота с целью похода на турецкую крепость Азов. После осмотра строевого леса, расположенного возле Павловского городка, царь в великолепном настроении вышел на берег реки, которая очаровала Петра своей красотой. Веселый и довольный корабельной рошей, он взял ружье и выстрелил в воздух, попал в птицу, которая камнем упала в воду. Ею оказалась ворона. Поэтому реку так и назвали. Хотя в Никоновской летописи указывалось: «... в лето 1148 года князь Глеб Юрьевич иде к Рязани и быв на градах Червленного Яре и на Велицей Вороне», т. е. задолго до Петра I это название уже существовало. Следовательно, о реке Ворона знали еще в XII веке, за несколько столетий до рождения Петра I.

Вторую легенду изложил волгоградский писатель-краевед Б.С. Лацилин. Он объясняет название реки так: «С незапамятных времен известен русским людям правобережный приток Хопра — река Ворона. На берегах этой реки, оберегая родную землю от набегов татар и донской вольницы, ратные люди постоянно держали дозоры. Их верными помощниками были вороны, гнездившиеся на берегах этой реки, на старых раскидистых дубах и дуплистых ивах. Появление кочевников, отыскивающих переправу через реку, пугало птиц. И вороны, поднявшись стаями, кружили над лесом и рекой, оглашая громкими криками окрестности. Так они давали знать русским воинам, что из степи идет враг. Именем этой птицы и была названа река.

Тамбовские же краеведы полагают, что река получила свое название за цвет воды: издали вода в реке казалась черной, т. е. имела вороной цвет, т. к. протекала в тенистом сумраке леса.

Существует, однако, и научное объяснение происхождения названия реки. Специалисты считают, что оно — финно-угорского происхождения. Слово «вор» на наречиях народностей эрзя и мокша, проживавших на территории Пензенской области, имеет значение «лес».

*Беседа по сообщениям.*

### **III. Подведение итогов.**

1. Заключительное слово классного руководителя.
2. Предложения по видам конечного продукта проектной работы: статья в газету, фотовыставка, буклеты о Борисоглебске и пр. (обсуждают все участники).

**IV. Рефлексия.** Оценка работы проектной группы в целом и каждого её участника.

Таким образом, проектная технология позволяет школьникам не только открывать новые сведения об окружающем их мире, но и самим творчески реализовываться, т. к. вся работа по продвижению проекта лежит практически на их плечах, что способствует развитию самостоятельности и инициативы. Кроме того, учащиеся выступают в роли исследователей научных и других фактов, учатся выделять важное, главное, из того объема материала, который они должны обработать. И тогда педагога, реализующего позицию *субъект-субъектного взаимодействия*, можно с уверенностью назвать мастером своего дела, осуществляющим демократический стиль обучения и воспитания.

### **Список литературы:**

1. Борисоглебск. 300 лет. — Рязань, 1998.
2. Постоев М., Тихов А. Борисоглебск. — Воронеж, 1949.

## **1.11. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ**

*Копылова Людмила Викторовна*

*преподаватель «Солнечной детской школы искусств»,  
Тюменская область, г. Сургут  
E-mail: [sskopylov@mail.ru](mailto:sskopylov@mail.ru)*

Подготовить ученика к самостоятельной работе — вот та основная задача, к которой стремится педагог. Достигнуть ее удастся не каждому.

Творческие и организационно-методические принципы, которыми будет руководствоваться педагог в своей деятельности, основываются на практическом знании им своего «предмета». Причины несамостоятельности учащихся чаще всего кроются в недостатках работы учителя. Не всегда из всех навыков, которые должен приобрести учащийся, педагог умеет отобрать самые необходимые и важные. И преподать их так, чтоб оставить простор для самостоятельности ученика, чтобы приобретение знаний было творчеством, а не старательным заучиванием [2, с. 13]. Уровень подготовки ученика зависит от его способностей, знаний и умений.

Чему учить ученика? Какие самые важные и необходимые проблемы воспитания музыканта-ученика должны стоять в центре внимания педагога?

Эмоциональность и интеллект учащегося — это те качества, которые нужно воспитывать в первую очередь. Развитие эмоциональности происходит через воспитание умения слушать себя, слушание музыки рождает эмоциональный отклик исполнителя, а развитие интеллекта происходит, если педагог путем обобщений подводит ученика к познанию закономерностей музыки. Поэтому такие педагогические проблемы можно считать наиболее общими, они имеют методологическое значение [9, с. 62].

Н.А. Римский-Корсаков в «Проекте преобразования теории музыки и практического сочинения» писал: «Практика есть лучшее средство научиться» [8, с. 56]. Самостоятельное изучение произве-

дений является хорошей формой самостоятельной работы учащихся. Подбираются такие пьесы, чтобы ученики могли с ними справиться. Прослушивание самостоятельно выученной пьесы можно проводить в форме зачета, где все ученики слушают друг друга, потом проводить обсуждение, в котором будут участвовать все исполнители — слушатели и, конечно, педагог. Подготовка к выступлению заставляет учащихся напрячь все творческие силы, а дискуссия после выступления учит их осознавать и учитывать свои ошибки.

Большую роль в общем музыкальном развитии ученика будет играть и количество пройденных произведений. Каждый педагог составляет учебный план для ученика. И педагог должен стараться максимально его выполнить. Полезно возвращаться к произведениям, которые представляют для ученика уже пройденный этап. И это исполнение произведений должно быть доведено до хорошего уровня. Не следует долго разучивать одно произведение с целью на одной пьесе научить всему. Г.Г. Нейгауз говорил: «Лучше, доведя произведение до определенного уровня хорошего исполнения, оставить его, но зато успеть пройти еще одно — два, обычно количество переходит в качество» [5, с. 138].

С начинающими пианистами приходится разбирать пьесу, объясняя ритм, лиги, проверяя аппликатуру. Но вскоре можно уже требовать самостоятельной работы. Усложняя задания, педагог должен добиться, чтоб ученики могли определить характер музыки, понять, что — главное, а что — второстепенное. Так ученики привыкают разбирать и учить новую пьесу без помощи педагога [3, с. 112]. Музыкальность вначале проявляется чисто интуитивно, но по мере накопления музыкальных представлений и навыков технической работы сознательная исполнительская активность будет заметна на самом первом этапе изучения произведения. Необходимо систематически воспитывать в своих учениках умение и желание самостоятельно заниматься новыми пьесами. Учащиеся вынуждены будут показывать свое отношения к музыке, справляться с техническими трудностями своими силами. Такая установка будет стимулировать активность учащихся, и будут успехи в этом направлении.

В методике педагогов уязвимым оказывается воспитание самостоятельности ученика. Можно отметить два основных типа педагогических ошибок. Первый — нарушение гармоничности музыкального развития, что ведет к резко выраженной односторонности. Второй — гипертрофированная активность педагога, которая парализует инициативу ученика.



Рассмотрим эти ошибки. Резко выраженная неравномерность музыкального развития ученика обычно влечет за собой узость мышления. Преподаватели поднимают «планку» исполняемой программы. Так, учащиеся младших классов играют программу 6—7 классов, а учащиеся средних классов исполняют программу 7 классов — 1 курса. Технические успехи учащихся сразу заметны слушателями. Некоторых педагогов соблазняет возможность зафиксировать «хорошее продвижение» ученика, блеснуть им перед коллегами и перед собой. Таким образом, увлечение пианистической техникой имеет следствие — узкий техницизм, неполноценность музыкального развития ученика. Преподаватели, которые желают развить музыкальность своего ученика, также недооценивают важность его технического совершенства. В этом случае неизбежен дилетантизм преподавания [6, с. 58].

Другой тип ошибок в методике работы педагога, тормозящих развитие самостоятельности учащихся, — в неумении организовать и построить процесс занятий с учеником. Так, педагог стремится все рассказать и показать, остановиться на каждой детали, а важное — пропускает. На последующих уроках выявляется, что сделано учеником очень мало, большинство указаний не выполнено. Нужно опять все начинать сначала.

Нельзя принимать за правило делать с учеником всю работу. Нельзя объяснить ему каждую деталь. Проходить с учеником все произведения такт за тактом, штрих за штрихом, становиться на путь наименьшего сопротивления в педагогике. Легче выучить ряд произведений с учеником, чем заставить его собственными силами решать музыкальные задачи, помогая приобрести творческий метод, развивая его творческое мышление. Порочный метод занятий укореняется и становится единственным. Педагог чаще всего игнорирует склонности и стремления учащихся, заставляя все выполнять по одному образцу — по своей мерке. Учащийся послушно выполняет все требования. Это есть «натаскивание». Осуждая натаскивание, мы имеем в виду не частный результат — тщательно, детально выученное произведение, а сам метод работы.

Педагог обязан учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, стремиться развивать все лучшее, что есть в его даровании. Проблемы развития индивидуальности учащегося и воспитания его самостоятельности очень связаны. Невозможно выявить творческий облик ученика, не предоставив ему возможности самостоятельно мыслить и работать [1, с. 69].

В течение учебных лет педагог проходит с учеником различные произведения. Каждый учащийся приобретает музыкальную и пианистическую культуру, учится работать. Важнейшими компонентами работы являются стремление понять произведение, осознать свое отношение к нему, умение воплотить свой замысел в конкретном звучании, справиться с техническими трудностями. Для продуктивной работы надо уметь слушать себя, уметь мыслить, анализируя свои ошибки и достижения, этому должен научить педагог. Поддерживая исполнительскую инициативу учащегося, педагог должен воспитывать логику художественного, музыкального и исполнительского мышления.

На каждом этапе обучения следует заниматься с учеником тем, что нужнее всего, что лучше всего будет способствовать росту его мастерства. Без использования анализа и обобщений невозможно развить самостоятельность и активность мышления ученика. Педагог должен систематизировать познания ученика, привить ряд общих принципов исполнения, отношения к музыке [9, с. 93]. Анализу и обобщению в музыкально-педагогической работе поддается все. Точное чтение текста, выразительный смысл в каждой смене гармонии, в изменении темпа или фактуры, в мелодическом обороте, в штрихах, в особенностях формы. Прочсть музыкальное содержание пьесы — это почувствовать характер музыки, а все детали текста, воспринимать как носителей этого характера — содержания. Педагог должен показать ученику, как зависит выразительность его игры от выполнения указанных в тексте штрихов и оттенков. Б. Теплов так сказал о природе музыкального переживания: «Музыкальное переживание по существу своему есть эмоциональное переживание. Понимание музыки, если под этим не только восприятие внешнего строения музыкальной ткани, всегда есть эмоциональное понимание. Переживание музыки должно быть эмоциональным, но оно не должно быть только эмоциональным. Восприятие музыки идет через эмоцию, но эмоцией оно не кончается. В музыке мы через эмоцию познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание. Восприятие музыки во всей глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки средств познания» [10, с. 89].

На начальных этапах обучения преобладает образно-эмоциональное восприятие музыки, а на последующих развивается интеллект и роль сознательного элемента в отношении к музыке. Понимание музыки влечет за собой осознание конкретного звучания, темпа, ритмической пульсации, динамики и т. д. — появляется возможность постановки конкретных исполнительских задач. Таким

образом, понимание музыки и умение воплотить ее в живом звучании теснейшим образом связаны.

Искусство педагога обязательно соединяет две стороны подхода к тексту как к конкретному, единственному (такой звук, нюанс, педаль, штрих) и как к общему (у такого-то композитора, в такой-то форме, в таком-то стиле). Если эти стороны обобщения срастаются в сознании ученика, его грамотность является основой и побуждением к творчеству. Изучение музыкального произведения заключается в последовательном приближении к более высокому качеству исполнения. В этом непрерывном циклическом действии зреет понимание музыки и исполнительский замысел. Сравнивая реальное звучание с тем, чего он хочет добиться, исполнитель оценивает и качество своей игры, получая, таким образом, стимул для дальнейшей пианистической работы.

В повседневных занятиях учеников в тесном содружестве находятся две функции. Первая — функция слушания (это постоянное активное воздействие ясного слышания своего исполнения на внутреннее музыкальное представление, которое к данному моменту уже существует в сознании играющего). Вторая функция — критическая, контролирующая. Умение услышать, соответствует ли реальное звучание тому, что задумано. Это особенно важно в самостоятельной работе, т. к. единственным контролем качества игры является слух. Однако не все учащиеся умеют слушать себя, хотя способностью этой обладает каждый.

Педагог при воспитании навыка слушания встречается со многими трудностями. Трудность заключается в том, что слушание своей игры требует постоянной напряженности внимания. Такая собранность ученикам дается нелегко. Дети быстро устают, внимание у них рассеивается, чаще всего это происходит раньше, чем они выучивают урок. Ученик продолжает добросовестно заниматься без внимания, не слушая себя. При недослушивании ученику трудно дается направленность внимания, она связывает его, отвлекает от иных сторон исполнения. Иногда стремление услышать себя приводит к тому, что ученик начинает слушать все свои недостатки, несовпадения реально звучащего с задуманным. Слушание своей игры нетрудно при условии, если оно привычно. Ученик, если он внимателен, вынужден слушать себя, чтобы выполнить конкретные звуковые задачи [5, с. 68]. Педагог должен проявить бдительность, обращая внимание на эту сторону его знаний, напоминая о необходимости слушать себя, не пропуская ни одного такта, ни одного звука без сосредоточенного слухового внимания.

Этому сопутствует желание эмоционально напомнить каждый играемый элемент (мотив, фразу), осмыслить их.

Каждый инструмент имеет свои особенности, которые налагают на процесс слушания специфический отпечаток и требуют от исполнителя конкретных знаний, навыков, приемов, ограничивая или расширяя его творческие возможности. На рояле можно сыграть все: любой вид полифонии, любую партитуру, инструментальное, вокальное произведение. Играющему приходится одновременно выполнять разные и многообразные функции: пианиста, солиста, аккомпаниатора в одном лице. Ученик должен соразмерить звучание всех деталей сложной музыкальной ткани. Такая многоплановость исполнения требует специального воспитания слуха. Другая особенность рояля — угасание фортепианного звука и деление клавиатуры на полутоны. Управление взятым звуком или удерживание ее динамического уровня затрудняет ведение мелодии на легато. Средством преодоления этих трудностей является выразительность мелодической линии, т. е. нюансировка. Ученик, умеющий слушать продолжение и завершение взятого звука на рояле, может добиться выразительности ведения мелодии, т. к. раздельность составляющих нот становится незаметной для слушателя.

Умение слушать является активной действующей силой в процессе создания исполнительского замысла. Звуковой образ приходит в работе — в игре и слушании, в размышлениях. Работу над музыкальным произведением определяет процесс слухового выучивания. При игре ученик слышит все. Играя новое произведение, читая с листа, он успевает осознать отдельные моменты звучания, в этот момент его сознание отстает от слуха.

Существует необходимость изучения произведения в медленном темпе. Ученик знакомится со всеми элементами музыкальной ткани, у него появляется сознание, это и есть в первую очередь слуховое сознательное ознакомление с произведением. Все отработанные элементы ткани соединяются воедино. Активное вслушивание рождает мысли и чувства, в представлении учащегося о целом появляется ясность и законченность.

Практически для учащихся процесс сознательного и целесобразного слушания отодвигается на последний этап работы, на первых этапах слушание музыки происходит стихийно. Многие в произведении остаются незамеченными. Сознательное и целенаправленное слушание должно происходить одновременно с разбором произведения. Чтобы систематизировать этот процесс, можно разделить его на несколько составных частей:

- слушание мелодии, ее тембровой окраски, выразительности, дослушивание долгих звуков, умение найти «центры тяготения», соотношение силы звука, поиски нюансировки мелодии, работа над фразировкой;
- слушание сопровождения — ровность, точность, выразительность звучания;
- слушание мелодии и сопровождения вместе — сопоставление основной мелодической линии и аккомпанемента;
- слушание полифонических элементов — подголосков, диалогических построений фактуры, слушание равноправных голосов в полифонических произведениях;
- вслушивание в гармоническую структуру произведения, в его модуляционный план, слушание единой линии сквозного гармонического развития;
- слушание при исполнении: важно распределить внимание, направить его на все элементы музыкальной ткани, сопоставить свое внутреннее слуховое представление с действительным, а для этого нужно приобрести яркость и ясность слуховых представлений, т. к. именно они повелевают исполнением.

Для активизации слуха учащихся необходимо точное знание того, что именно следует слушать. Нужна собранность слухового внимания. Педагог должен ставить перед учеником точно определенные звуковые задачи и обязан профессионально знать каждое произведение. Далее надо заставить ученика услышать, как он играет в действительности, и предъявить к нему профессиональные требования по недостаткам игры, если они есть. У каждого педагога есть приемы, которые обостряют эмоциональное восприятие музыки. Эти приемы настраивают, подготавливают ученика к работе. Так, педагог может, привлекая различные ассоциации, создать соответствующее настроение, обостряющее чуткость слуха учащегося. Активизация эмоционального восприятия музыки обычно влечет за собой и большую активность слухового внимания.

Л.В. Николаев говорил: «Учитель должен дать ученику основные, общие положения, опираясь на которые, последний сможет пойти по своему художественному пути самостоятельно, не нуждаясь в помощи» [9, с. 168].

### **Список литературы:**

1. Гофман И. Фортепианная игра. — М.: Искусство, 1999. — 226 с.
2. Кременштейн Б.Л. Секреты фортепианного мастерства. — М.: Изд. Дом «Классика 21», 2009. — 132 с.
3. Коган Г. Работа пианиста. — М.: Музгиз, 1995. — 228 с.
4. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста. — М.: Музгиз, 1998. — 194 с.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. — М.: Музгиз, 1990. — 200 с.
6. Перельман Н. В классе рояля. — М.: Изд. дом «Классика 21», 1992. — 162 с.
7. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа: Учеб. для студ. пед. высших учеб. заведений. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. — 112 с.
8. Римский-Корсаков Н.Н. Музыкальные статьи и заметки. — СПб, 1990. — 79 с.
9. Савшинский С.И. Леонид Николаев. — М.: Музгиз, 1996. — 211 с.
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. АПН РСФСР. — М.-Л., 1947. — 216 с.

## **1.12. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ.**

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

*Коренкова Ульяна Сергеевна*

*методист дистанционного обучения ООО «ARTEHENA», г. Ташкент*

*E-mail: [afiniya@yandex.ru](mailto:afiniya@yandex.ru)*

На сегодня одной из важнейших задач, стоящих перед государством и обществом, является воспитание молодого поколения в лучших традициях узбекистанского общества. Одной из главных составляющих менталитета узбекского народа является толерантность, которая выработывалась в процессе формирования общественных взаимоотношений на протяжении веков и тысячелетий [5].

На наш взгляд, толерантность — это готовность признать конкретного человека, его мнение, позицию, мировоззрение такими, какие они есть. Многое может не нравиться в конкретном человеке, но каждому из нас необходимо признать за ним право на существование и развитие, если он не посягает на права и интересы других людей. Именно толерантность является основополагающей предпосылкой социальной стабильности в целом.

Становление толерантной личности возможно только посредством формирования навыков позитивного взаимодействия, разрешения конфликтных ситуаций, развития социально-психологической устойчивости, социальной чувствительности, адекватной самооценки, чувства собственного достоинства и уважения достижений других, через отработку способов успешной коммуникации.

Коммуникативная толерантность является основой для всех форм конструктивных взаимоотношений в обществе — взаимопонимания, согласия, терпения, уважения. В тоже время она не исключает соперничества, но если оно происходит при условии создания толерантной среды и в дальнейшем перерастает в согласие и дружбу.

Реализация идей коммуникативной толерантности является наиболее актуальной во всех видах деятельности, но особенно

для специалистов, работающих в сфере «человек-человек», к которой относится профессия «медицинский работник». Это обусловлено тем, что эффективность лечебного процесса зависит не только от медикаментозной его составляющей, но и от взаимоотношений между медицинским работником и пациентом. Его профессионализм определяется не только тем, насколько хорошо он владеет профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и насколько эффективно взаимодействует со своим пациентом, добиваясь от него выполнения медицинских предписаний и благоприятно влияя на его психическое состояние.

Для выявления уровня владения будущими медицинскими работниками коммуникативной толерантностью нами были проведены констатирующие срезы на базе Ташкентского городского медицинского колледжа им. П.Ф. Боровского (ТГМК). В них были задействованы 208 учащихся.

Анализ полученных результатов показал, что 69 % второкурсников и 53 % третьекурсников обладают средним уровнем сформированности коммуникативной толерантности. Причиной этого, на наш взгляд, является то, что, в процессе обучения будущих медицинских работников недостаточно внимания уделяется формированию у них знаний, навыков коммуникативной толерантности и их применению в профессиональной деятельности.

Для устранения данного противоречия нами был разработан учебный курс «Пути совершенствования процесса формирования коммуникативной толерантности медицинского работника», направленный на:

- позитивное мотивационно-ценностное отношение медицинских сестер к процессу общения с другими людьми;
- формирование у них теоретических представлений о межличностной толерантности как профессионально значимом качестве личности медицинского работника;
- развитие умений проявления коммуникативной толерантности в процессе профессионального общения и опыта самостоятельного выбора способа поведения в новой ситуации.

В процессе реализации данного курса нами были использованы:

- Интерактивные методы обучения (обучение в сотрудничестве, дебаты, синквейн), которые способствовали качественному изменению процесса обучения и давали возможность обучаемым выражать свои идеи; побуждали их комментировать мнения друг друга, не касаясь личности выступавших; способствовали созданию для них атмосферы, свободной от риска быть высмеянным;



формировали культуру спора, толерантность в признании множества идей и подходов к решению проблемы. Таким образом, создавалась среда образовательного общения, характеризующаяся открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля [1]. Использование деловой игры позволяло соотнести между собой учебную деятельность и будущую профессиональную. Она способствовала приближению обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения потребности в знаниях и их практическом применении. Например, ситуация: пациент обратился за помощью к медицинской сестре. Один учащийся исполнял роль пациента, другой медицинского работника. А для усложнения коммуникативного взаимодействия и выработки навыков толерантного поведения в их разговор включались коллега по работе с «важной» новостью, другой пациент или звонок близкого человека. Проигрывание данной ситуации позволяло максимально приблизить их к будущей профессиональной деятельности.

- Различные формы обучения (лекция, беседа или диалог с аудиторией, лекция вдвоем, лекция с разбором конкретных ситуаций), которые предполагали непосредственный контакт преподавателя с аудиторией.

Мы все хорошо осознаем, что совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Для этого необходимо создать атмосферу доброжелательности и взаимной поддержки, что позволит не только получать новое знание, но и развивать саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Особое внимание нами было уделено тренингу развития коммуникативной компетентности. Он был направлен на совершенствование у учащихся навыков и умений общения с разными группами людей. Его задачами являются:

- оказание помощи участникам в осознании своей индивидуальности, в приобретении своего коммуникативного стиля и основных способов общения с людьми;

- формирование умения понимать и принимать своеобразие мировоззрения каждого человека;

- получение навыков и умений налаживать эмоционально положительный контакт, доверительные отношения в процессе обучения.

В процессе занятий проводились различные упражнения, способствующие формированию профессионально значимых качеств учащихся на основе толерантности. Например: «Что такое толерантность?», «Чем мы похожи?», «Эмблема толерантности», «Пантомима толерантности», «Черты толерантной (интолерантной) личности педагога» и другие.

Особое внимание нами было уделено разминкам, которые способствовали:

- созданию комфортной психологической среды;
- повышению внутригруппового доверия и сплочённости ее членов;
- самопознанию и самовыражению с помощью метафорических средств;
- формированию взаимопонимания, согласованности действий в группе;
- развитию умений межличностного общения.

При проведении практических занятий на лечебных базах (стационар, поликлиника) у учащихся закреплялись навыки:

- точно воспринимать ситуацию общения и оценивать вероятность достижения в ней поставленных целей;
- правильно понимать и оценивать людей;
- выбирать средства и приемы общения таким образом, чтобы они соответствовали ситуации, партнерам и поставленным задачам;
- подстраиваться под индивидуальные особенности партнеров, выбирая адекватные средства общения с ними как на вербальном, так и невербальном уровнях;
- оказывать влияние на психическое состояние людей;
- сохранять и поддерживать хорошие взаимоотношения с людьми;
- оставлять у людей благоприятное впечатление о себе.

Деятельность преподавателя при формировании толерантных отношений была направлена на повышение коммуникативной компетентности учащихся, то есть их готовности и умения вступать в диалог, вместе с другими искать истину и сообщать о результатах своих поисков в форме, понятной каждому. Толерантность является новой основой общения медицинского работника и пациента, сущность которого сводится к таким принципам обучения, которые создают оптимальные условия для формирования у них достоинства, самовыражения личности, исключают фактор боязни неправильного ответа.

Таким образом, обучение будущих медицинских работников на основе принципов толерантности является важной задачей

в процессе подготовки высококвалифицированных кадров для системы здравоохранения. В связи с этим необходимо содействовать разработке методики преподавания терпимости на систематической и рациональной основе, вскрывая культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники терпимости, выступающие в качестве главных причин насилия и отчуждения.

### **Список литературы:**

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство: учеб. пособие — Ташкент.: Укитувчи, 2003. — 192 с.
2. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. — М.: Акад. Проект, 2004. — 175 с.
3. Коренкова У.С. Особенности общения в медицинской практике // Формирование интеллектуального творческого и духовного потенциала личности обучающихся в современных условиях: Сборник научно-методических статей. Ч. 15. — Ташкент: «Building print», 2009. — С. 113—116.
4. Коренкова У.С. К вопросу формирования коммуникативной толерантности у будущих медицинских работников // Международный научный альманах: Сборник научно-методических статей. Ч. 6. — М.: МНЭПУ, 2010. — С. 96—100.
5. Узбекистан — страна толерантности — Ташкент: Шарк, 2007. — 276 с.
6. Цветкова Л.А. Толерантность в деятельности медицинского работника // Век толерантности: Научно-публицистический вестник — М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2001. — С. 10—18.

## ПРАВА ЧЕЛОВЕКА КАК ГРАНИЦЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ

*Рашидов Сейфулла Фейзуллаевич*

*канд. филос. наук,*

*доцент Восточно-украинского национального университета,*

*г. Луганск*

*E-mail: [seifulla.rashydov@gmail.com](mailto:seifulla.rashydov@gmail.com)*

Проблема толерантности приобретает актуальный характер в условиях отсутствия должного правового и морального регулирования, систематических нарушений прав человека. Экономический кризис в сочетании с отсутствием общенационального единства, неразвитостью демократических институтов и низкой политической культурой граждан, в том числе и молодежи, остаются характерными чертами общественной-политической жизни многих стран. Украина не является исключением. В период избирательной кампании страна становится тотально интолерантной с знакомыми ярлыками: бандеровцы, москали и т. д. (В этом смысле интересно будет проследить, в какой мере будут толерантно относиться друг к другу представители националистической и коммунистической идеологий в новом составе Верховного Совета Украины). Не случайно американский философ и педагог Джон Дьюи считал, что избирательный процесс — это не только участие в выборах, это огромное воспитательное мероприятие [3, с. 157].

В Европе во весь голос заявили о крахе мультикультурализма как идеологии толерантных отношений между социальными сообществами. В октябре 2010 года канцлер Германии А. Меркель заявила о несостоятельности политики мультикультурализма: «Установка на то, что мы строим мультикультурное общество, живем рядом и радуемся друг другу, эта установка полностью провалилась» [6]. Первое лицо европейского государства признало, что толерантные отношения между различными культурными, религиозными и этническими группами установить на европейском континенте не удалось.

В поликонфессиональном социуме очень актуальна также проблема веротерпимости как толерантного отношения к носителю иных религиозных ценностей. Данная проблема зачастую остается за пределами теоретического осмысления и практического воплощения в реальном воспитательном процессе: на постсоветском пространстве нет исследователя, написавшего диссертацию по теме воспитание веротерпимости.

Содержание понятия «толерантность» многогранно. Ю. Хабермас рассматривает толерантность в контексте конкуренции видений мира, ценностей и теорий, а Гете отвергал толерантность как обидную снисходительность и благосклонность [8]. В научной литературе встречаются различные концепции толерантности: либеральная, естественно-правовая, утилитаристская [4], а в академическом словаре — ее математическая формула [7].

Хотя при определении смысла понятия «толерантность» традиционно ссылаются на работы Дж. Локка, «Опыт о веротерпимости» (1667) и «Послание к веротерпимости» (1689 г.) (который на родине стал жертвой религиозно-политических интриг) идея толерантности, на мой взгляд, восходит к евангельскому: «...Нет ни эллина, ни иудея, ни обрезанного, ни необрезанного, варвара, скифа, раба, свободного, но все и во всем Христос» (К Колоссянам. 3.11).

Как ценность гражданского общества толерантность складывается в связи с конфессиональным расколом в Европе и поначалу несло ограниченную смысловую нагрузку — оно понималось как терпимость к иным религиозным верованиям. В последствии, когда правительства стали издавать декреты о толерантности, предписывающие толерантное поведение в отношении религиозных меньшинств, толерантность постепенно становится правовым понятием. С середины XX ст. толерантность становится объектом внимания международных организаций. На 28-й сессии ЮНЕСКО в ноябре 1995 г. была принята «Декларация принципов толерантности» — документ, определяющий главные ориентиры для государств в деле формирования толерантных отношений в обществе. В ней не только провозглашаются принципы сосуществования многообразных культур в современном и будущем мире, но и указаны пути реализации этих принципов. Тем не менее, в Украине до сих нет ни одного нормативно-правового акта и целевых министерских программ, посвященных воспитанию молодежи в духе толерантности, веротерпимости, налаживанию межэтнического и межконфессионального диалога, профилактике национальной, расовой и религиозной неприязни. Представляется также неудовлетворительной работа министерства, вузов по адаптации иностранных студентов.

В политической публицистике, а нередко и в научно-педагогических исследованиях понятие «толерантность» употребляется как синоним понятия «терпеть». К примеру, вышеупомянутый документ ЮНЕСКО часто определяют как «Декларация принципов терпимости». Множество значений слова «терпеть» в словарях В. Даля

и С. Ожегова указывает на различие между «толерантностью» и «терпимостью» как разными понятиями [1; 5]. Тем самым проявляется непонимание сущности толерантности как мировоззренческого и морально-правового качества индивида. В соответствии с «Декларацией принципов толерантности» «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [2].

Какова же связь между воспитанием толерантности и правами человека?

Поскольку толерантность переводится с латинского как «терпеть», «переносить», то перед нами встает концептуальная проблема, которую можно сформулировать следующим образом: «Какова рациональная структура отношения, требуемого от толерантной личности»? Другими словами: «Что именно должна «терпеть» эта личность» [8]: оскорбление наших религиозных чувств, родины или оскорбление наших близких? Если в студенческом коллективе терпимо относятся к тому, что некто является кришнаитом, иной буддистом или атеистом, значит в этом молодежном сообществе установились толерантные отношения, в свою очередь это означает, что члены коллектива уважают достоинство, т. е. ее права и свободы друг друга (в данном случае — свободу совести и вероисповедания). Противоположный пример (из области интолерантных теорий): утверждение о том, что Коран является конституцией для человечества отказывает представителям других конфессий и атеистам в праве на свободу совести и вероисповедания.

Мы допускаем, что в одних системах социальных координат индивид может вести себя толерантно, а в других — интолерантно (или к одной социальной группе толерантно, а к иной — наоборот). В идеале любое толерантное действие должно содержать характеристики того, что необходимо принимать и терпеть, и тем самым толерантность одновременно должна очерчивать свои границы. Такими границами, определяющими содержание толерантного поведения, на мой взгляд, являются права и свободы человека, призванные обеспечивать свободу и автономию индивида как члена гражданского общества, его юридическую защищенность от какого-либо незаконного внешнего вмешательства. Следовательно, толерантность (личности) — мировоззренческое и нравственно-психологическое качество индивида, позволяющее ему принимать иные, отличные от своих, социокультурные нормы в рамках соблюдения прав человека.

Права и свободы человека выступают в качестве фундамента толерантности и определяют границы интолерантного поведения. Индивид приходит к пониманию другого через признание и уважение его прав и свобод. Этот механизм лежит в основе формирования толерантного отношения к этому другому. Концепция прав человека признаёт превалирующее значение достоинства каждого человеческого существа как неповторимой и уникальной индивидуальности. Это нашло отражение как в теории прав человека, так и международных стандартах прав человека.

Самое важное в толерантности заключается в утверждении ценности человеческого достоинства: человеческое достоинство является фундаментальной ценностью прав человека. К примеру, глава первая Хартии Европейского Союза об основных правах и свободах называется «Достоинство». А статья первая данного документа гласит: «Достоинство человека неприкосновенно. Его необходимо уважать и защищать» [9].

В основе правовой конструкции демократического общества должно лежать достоинство человеческой личности: люди могут жить вместе в поликультурном обществе при условии уважения достоинства друг друга. Напротив, одним из недостатков авторитарных режимов является то, что они не уважают достоинство своих граждан, и, следовательно, относятся к рядовым гражданам в лучшем случае с равнодушием, а в худшем — с презрением. Американский политолог и философ Фрэнсис Фукуяма в одной из последних работ («Стремление к достоинству») глубинные причины «арабской весны» объясняет стремлением к достоинству: «Основным вопросом был вопрос чувства собственного достоинства, к которому все мы стремимся или его отсутствия. Но достоинство не ощущается, если оно не признано другими людьми — это, по своей сути, социальное и политическое явление» [10].

Еще один аспект содержания толерантного поведения: границы толерантности не должны определяться односторонне, а тем более авторитарно. Границы и содержание толерантного поведения должны устраивать субъектов взаимодействия.

В основе интолерантного поведения могут лежать разные основания: это и экономические, политические и даже бытовые причины. Приведу простой пример. Студенты-украинцы не любят иностранных студентов по причине того, что их выселяют из общежития, а на их места поселяют как раз иностранцев. Тем самым университет нарушает их права, унижает человеческое достоинство наших, украинских студентов.

Наиболее эффективным средством воспитания толерантности является воспитание. «Декларация принципов толерантности» гласит: «Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, дабы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других» [2].

В формировании толерантного человека важную роль играет также и образование в области прав человека, главной целью образования в области прав человека заключается в создании такой культурно-правовой среды, в которой все понимают, защищают и уважают права человека. Каждый индивид обязан уважать человеческое достоинство без какого бы то ни было различия, как-то в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических и иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства.

Мой многолетний опыт работы в общественных организациях свидетельствует о том, что наиболее эффективным инструментом воспитания толерантности является участие молодежи в работе институтов гражданского общества (Заметим: в стенах американских вузов иногда функционируют сотни общественных организаций). Совместная работа в общественных организациях представителей разных культур является формой межкультурного диалога. Диалог дает каждому возможность встречи с другими культурами, необходимыми для развития личности и общества. Обособленные и закрытые друг для друга сообщества порождают климат, враждебный для индивидуальной автономии личности и препятствуют осуществлению прав человека и основных свобод. Отсутствие диалога ведёт к стереотипному восприятию носителей иных культур, порождает взаимные подозрения и напряжённость в коммуникативном пространстве. Диалог способствует установлению доверительных отношений в коллективе. Наконец, толерантность как признание и уважение убеждений и действий других людей является условием успешной социализации. С этой целью в университетах следует поощрять политику гражданского, поликультурного образования как компонента высшего образования. Включение вопросов культурного разнообразия в учебные программы и во внеучебную работу вузов может иметь позитивное влияние на отношения к этническим, конфессиональным вопросам, на создание конструктивной академической атмосферы и более интенсивное привлечение студентов к работе в деятельности университетских студенческих организаций.



В завершении работы сделаем некоторые выводы. Толерантность — качество индивида, позволяющее ему принимать и признавать иные социокультурные нормы в рамках соблюдения прав человека, а быть толерантным означает уважать права и свободы человека, т. е. уважать его человеческое достоинство. А формирование толерантной личности означает его воспитание в духе уважения прав и свобод человека. Наконец, одним из главных инструментов в воспитании толерантности является межкультурный диалог.

### **Список литературы:**

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: <http://www.vidahl.agava.ru/>.
2. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: <http://www.tolerance.ru/declar.html>.
3. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ., послеслов. и примеч. Л. Е. Павловой. — М.; Республика, 2003. — 494 с.
4. Ильинская С.Г. Толерантность как принцип политического действия: история, теория, практика. — М., Праксис. — 2007. — 288 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: <http://www.ozhegov.ru/>.
6. Плещунов Ф.О. Германия: натиск на ислам [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: <http://iimes.ru/rus/stat/2012/28-07-12.htm>.
7. Толерантность [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: <http://matematik-dictionary.info>.
8. Хабермас Ю. Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/1-6-2006/habermas.pdf>.
9. Хартия Европейского Союза об основных правах [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: [eulaw.edu.ru/documents/articles/eu4.htm](http://eulaw.edu.ru/documents/articles/eu4.htm).
10. Fukuyama F. The Drive for Dignity [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: [http://www.foreignpolicy.com/articles/2012/01/12/the\\_drive\\_for\\_dignity](http://www.foreignpolicy.com/articles/2012/01/12/the_drive_for_dignity).

## СЕКЦИЯ 2.

### ПСИХОЛОГИЯ

#### 2.1. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

##### ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: К ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ

*Ясин Мирослав Иванович*

*канд. социол. наук, доцент кафедры психологии,  
Российского государственного торгово-экономического университета,  
г. Москва  
E-mail: [nadsaw@yandex.ru](mailto:nadsaw@yandex.ru)*

История психологии как научной дисциплины началась с открытия экспериментальной лаборатории в Лейпциге в 1879 году. Первоначально психология использовала эмпирический метод — исследования непосредственного опыта сознания, и использовала интроспекцию как основной исследовательский метод. Однако, к началу XX столетия ученые все больше внимания стали уделять объективным методам исследования психики, который стал оттеснять субъективный (эмпирический) подход.

На рубеже веков разгорелись жаркие споры об исследовательских методах психологии. В 1910—1930-е гг. в психологии возникло большое количество несовместимых и даже несопоставимых подходов [5, с 356], в результате борьбы в университетах была утверждена «естественнонаучная» психология. Многие исследователи истории психологии утверждают [3; 4; 5], что, подражая биологии и физике, психология надолго забросила исследования души как таковой: были оставлены без внимания воля, создание, чувства и индивидуальные переживания, ценности и этические взгляды. В первой половине XX века в западной психологии царили две научные школы: психоаналитическая и бихейвиористская.

Особые позиции в мировом научном пространстве занимала советская психология, которая никогда не отрицала «высоких

материй» — сознания, воли и нравственности, но на нашей земле психология подпала под гнет материалистической марксистско-ленинской концепции и испытала серьезные гонения с конца 20-х лет и вплоть до оттепели 60-х. Российская психология, одинаково успешно развивала оба направления — и объективное и субъективное изучение психики, — и конструктивный диалог этих двух подходов обещал быть плодотворным. Однако, после прихода новой власти, в 1923—1924 годах «идеализм» был изгнан из психологии. Богданчиков С.А. указывает, что переход к чисто психофизиологическим взглядам произошел под влиянием политических сил. Подчинение психологии марксистско-ленинской идеологии и материализму происходило не болезненно, однако оказавшие сопротивление были просто уволены [2].

Таким образом, мировая история психологии демонстрирует один интересный факт: начиная с рубежа веков и вплоть до культурной революции 60-х лет XX столетия наука о *душе* избегала упоминаний многих истинно *душевных* реалий. Эта ситуация вполне может быть названа «историческим парадоксом».

Во второй половине XX века произошел коренной поворот в психологической науке: от измерений и экспериментально проверяемых простых фактов — к изучению психики как цельного, живого и динамичного образования. На сцену вышла так называемая «третья сила» — гуманистическая психология. (В тот же период времени возникает и трансперсональная психология, которую либо относят к гуманистической, либо рассматривают как отдельное направление.) Причем, явление миру новых идей было массовым — одновременно множество психологов столкнулись с невозможностью работать в рамках существовавших концепций, они испытали дефицит имевшегося знания. Факты и цифры, описывающие простые психические процессы никак не подходили для психотерапевтической работы, они никак не объясняли сложных душевных явлений, таких как страдание, моральный конфликт, смысл жизни, боль утраты, стремление к любви и счастью. Не помог здесь и классический психоанализ с его широкой трактовкой человеческого либидо, простирающегося вплоть до пространств искусства, культуры и политики.

Этот период подарил миру столь замечательных психологов, психотерапевтов и авторов, как А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, Ф. Перлз, Р. Ассаджиоли, С. Гроф. Характер эпохи очень верно обозначил Д. Мосс словами: «Сложно обрисовать единую идею гуманистического направления в психологии, ибо она складывается из достаточно разрозненных концепций отдельных авторов» [1, с. 34].

Как и в начале века, мы видим многообразие подходов, что, на наш взгляд, является свидетельством того, что психология как цельная теория испытывала кризис, и рост числа концепций есть попытка психологов найти дальнейший путь науки о душе.

У данного времени есть своя «печать»: всех психологов-гуманистов объединяет ряд общих идей: внимание к функциональной норме большее, чем к патологии; употребление термина «клиент» для обозначения человека, обратившегося за психологической помощью; отношение к терапевту как помощнику клиента на пути к выздоровлению; акцентированное внимание на «внутренней мудрости» человека и способности его психики к самоисцелению.

Естественно, у ведущих психологов стали появляться последователи, ученики и единомышленники и множество филиалов их школ с достаточной быстротой распространилось по миру. Подобное лавинообразное вовлечение в новое психологическое течение не удивительно и не случайно: кризис бихевиоризма и психоанализа был налицо, а человеческие души продолжали нуждаться в квалифицированной помощи.

Попробуем проследить причины поворота научной мысли от лабораторных измерений к гуманистической концепции. Зададимся вопросом, почему это произошло именно в 50—60 годы прошлого века? Кроме кризиса существовавших теорий, сыграли роль и ряд внешних факторов.

Первую причину стоит искать в крупнейшем историческом событии XX века: гитлеровском режиме, Второй мировой войне и последующей победой над фашизмом. Прижив все тяготы и ужасы военного времени общество по-новому, теперь уже более ясно и четко, увидело ценность человеческой жизни. Обращение к гуманистическим ценностям в широком смысле стало знаменем времени.

Посмотрим на поствоенные события: в 1948 году Генеральной Ассамблеей ООН была принята «Всеобщая декларация прав человека»; в 1948 года принят устав Всемирной организации здравоохранения, в том числе ставящей своей задачей борьбу за права инвалидов; в 1955—1956 г.г. поднимается движение чернокожих за равноправие; 1963—1968 — новый мощный период борьбы женщин против дискриминации.

О чем говорили философы этого времени? Экзистенциалисты К. Ясперс и Ж.П. Сартр подняли проблему уникальности человеческой личности, свободы выбора и неповторимости судьбы. Индивидуальные ценности оказываются явно важнее групповых, национальных и государственных. Ж. Бодрийяр вторит им в критике безликого

общества потребления — подчеркивая важную роль индивидуального. Ключевая фигура неомарксизма — Г. Маркузе — проводит резкую критику массового общества, общества потребления и «промывания мозгов» политиками при помощи масс-медиа, подчеркивая ценность самостоятельного мышления и индивидуального сознания. Это лишь некоторые вехи философской мысли второй половины XX века, основную суть которой можно выразить как ценность индивидуального и смертоносность массового.

И в психологии идет аналогичный процесс: гуманисты подчеркивают уникальность каждого человека, условий становления его души, мироощущения, оставляя за ним право самостоятельно интерпретировать события и символы. Человек, обратившийся за психологической помощью, является уникальной личностью, у него есть достоинства и бесконечный потенциал развития, и задача терапевта — лишь помогать, подсказывать, «идти рядом» с человеком. С точки зрения гуманистической психологии — только сам человек, в конечном счете, знает свой путь к исцелению. Терапевт не может навязывать ему свою точку зрения и интерпретировать по-своему события его внутренней жизни.

Э. Фромм — посвятил ряд работ критике гитлеровского режима, В. Франкл пережил заключение в концентрационном лагере и это событие во многом определило его психологическую теорию, А. Маслоу тесно общался с вынужденными беженцами, избежавшими гитлеровских репрессий, и его идеи формировались во многом под влиянием настроений, ходивших в эмигрантской среде.

Вторым условием роста популярности гуманистической психологии послужило широкое распространение в среде интеллигенции и в творческих кругах моды на духовный поиск. Стали популярными философские идеи об истинных духовных ценностях и ложных ценностях общества потребления. Крайним выражением этой тенденции явились так называемые контркультурные молодежные движения. Их поиски, которые часто называли эскейпистскими, по сути были поиском выхода из напрягавшего их положения бездуховности западного мира. Музыка, кинематограф и изобразительное искусство обращались к теме политического «промывания мозгов» и поиска собственного, духовного пути [3]. Невозможно сказать — философы и художники выражали общий дух эпохи, или они вели за собой массы. Оратор не существует без слушателя, а художник — без зрителя. Важно одно — существовало определенное социокультурное пространство, готовое поддержать и подхватить идеи гуманистической психологии.

Мировые геополитические события так же послужили катализатором возвращения к эмпирическим мотивам в психологии. В послевоенный период идет экспансия восточных проповедников на запад, связанная с завоеванием Тибета и сложной социально-политической обстановкой в Китае и Индии. Духовные знания, пришедшие с востока, во многом повлияли на психологов-гуманистов. Известно, что психологи-гуманисты в Институте Исален интересовались восточной философией [4]. Там же с лекциями выступали Алан Уотс, последователь дзен-буддизма; Энтони Сутич, психолог и последователь Кришнамурти. Станислав Гроф прямо указывает, что без восточных практик холотропное дыхание как метод не мог появиться. И даже К.Г. Юнг называл психологию «йогой запада».

Выходу на историческую сцену гуманистической психологии, не считая внутреннего кризиса психологии как науки, поспособствовал и ряд внешних причин:

а. Вторая мировая война, заставившая по-новому оценить место человека в мире, в первую очередь этот процесс затронул гуманитарные науки;

б. неформальные общественные молодежные движения 60-х, которые были приверженцами и распространителями новых философских идей;

с. геополитические условия и более активный обмен идеями между Западом и Востоком, можно даже сказать — очередная волна моды на Восточную философию.

В середине прошлого века эмпирический подход снова завоевал уверенную позицию в психологической науке. Без понимания внутреннего содержания душевных переживаний оказалось невозможным исследовать психику человека, тем более оказывать терапевтическую помощь. Гуманистическое направление в психологии смогло набрать обороты и закрепиться, ибо они подняли ряд важнейших вопросов изучения души: о произвольности человеческого действия, свободе, праве выбора. Используемый ими эмпирический подход во многих случаях лучше отвечает задачам исследований и психотерапии, чем объективные исследования.

### **Список литературы:**

1. Богданчикова С.А., Почему был уволен Г.И. Челпанов? (История одного факта) // Вопросы психологии, № 1, 1996 г, с. 85—97.
2. Друри Н. Трансперсональная психология / Львов: «Инициатива», 2001. — 208 с.
3. Давыдов Ю.Н., Роднянская И.Б., «Социология контркультуры», — М.: «Наука», 1980, — 386 с
4. Психология / Под ред. Дружинина В.Н. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 656 с.
5. Шульц Д.П., Шульц С.Э., История современной психологии / Под ред. А.Д. Наследова. — СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. — 532 с.
6. Humanistic and Transpersonal Psychology: A Historical and Biographical Sourcebook. / Donald Moss — editor. Greenwood Press. Place of Publication: Westport, CT. Publication Year: 1999.

## 2.2. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БОЛЬНЫХ ЭПИЛЕПСИЕЙ

*Зинченко Анна Викторовна*

*аспирантка Института психологии имени Г.С. Костюка  
Национальной академии педагогических наук Украины,  
врач-психолог Киевской городской психоневрологической  
больницы № 1, центр «Эпилепсия», г. Киев  
E-mail: [zinchenko\\_2006@ukr.net](mailto:zinchenko_2006@ukr.net)*

Проблема социализации людей, страдающих психоневрологическими заболеваниями, привлекает внимание как зарубежных (Дж. Андерсон, Р. Браун) [1], так и отечественных исследователей (А.И. Болдырев [2], Л.И. Вассерман [3], И.Й. Влох [17], М.Ш. Вольф [4], Е.М. Горбань [17], И.Я. Гурович [7], М.В. Кабанов [10], М.В. Маркова [17], Б.В. Михайлов [13], С.И. Табачников [17], З.В. Черняк [18], В.Ю. Шестаков [19]). В первую очередь это касается заболеваний, которые имеют четко выраженную социальную направленность. К таким заболеваниям относится и эпилепсия.

Эпилепсия — одна из самых распространенных и загадочных психических заболеваний современности, известная с давних времен. Международная противозипилептическая лига указывает на то, что количество больных эпилепсией составляет 0,6—0,7 % популяции в развитых странах и этот процент возрастает обратно пропорционально уровню экономического развития стран.

В сравнении с другими нервно-психическими заболеваниями именно эпилепсия существенно влияет на качество социальной жизни пациентов в связи с ограничением социальных функций, в том числе трудовой деятельности, квалификации, обучения, общения. Социально-психологические проблемы обусловлены различными ограничениями для больных эпилепсией, несовершенством юридической помощи, отсутствием необходимой социальной поддержки, а именно, социально-психологической помощи. (А.Б. Гехт [5], С.А. Громов [6], И.Я. Завилянский [9], М.А. Мизанова [16], В.Е. Смирнов [14], О.А. Сорокина [15]). Специфика болезни, невозможность достичь полного контроля над припадками приводит к возрастанию



как прямых затрат (на лечение), так и не прямых, обусловленных потерями рабочего времени, травматизмом, аварийностью, которые могут возникать из-за болезни работника. Это часто обуславливает дискриминацию больных эпилепсией в трудовой сфере и снижает уровень их социальной адаптации.

Клиника эпилепсии разнообразна и характеризуется пароксизмальной симптоматикой со свойственными ей изменениями психической деятельности по эпилептическому типу. Протекание пароксизмов сопровождается разнообразными клиническими и параклиническими проявлениями в форме сенсорных, двигательных, аффективных, когнитивных и вегетативных симптомов. При эпилепсии отмечают различную степень замедления психических процессов, тягучесть мышления, снижение памяти, интеллекта, критичности; в отдельных случаях наблюдаются и признаки так называемого эпилептического слабоумия. Характерные отклонения, сопровождающие болезнь, проявляются как полярность между угодливостью, слащавостью и крайней жестокостью, злопамятностью, мстительностью. Отмечается быстрая утомляемость, невозможность быстрого переключения внимания, снижение работоспособности. Ограничивает работоспособность больных и наличие психотических расстройств (онейроидные, прологированные снопоподобные, сумеречные, дисфорические, субдепрессивные состояния), которые могут проявляться как припадки — асансы) [2].

Исходя из особенностей протекания болезни для людей эпилептиков большое значение приобретают вопросы психологической и социальной адаптации, реабилитации, обучения, выбора профессии, трудоустройства, создания семьи и сохранения положительных родственных отношений. Своевременными и актуальными являются научные разработки поисков путей и способов улучшения социально-психологической адаптации людей, страдающих психическими заболеваниями.

Обобщение научной литературы дало возможность выделить ряд психологических механизмов, которые, по нашему мнению, или способствуют (сознательная саморегуляция, сохранение системы морально-этических ценностей, осознанная потребность изменений, субъективное чувство самоуважения, копинг-поведение) или же тормозят (стойкие личностные изменения, тягучесть, аффективность, агрессивность, дисфория, упрямство, значительное понижение интеллектуально-мнестических способностей, стигматизация, деструктивные механизмы психологической защиты) процесс социальной адаптации больных эпилепсией.

В исследовании принимало участие 146 больных, которые проходили стационарное лечение в 19-ом отделении Киевский городской клинической психоневрологической больницы № 1 (центре «Эпилепсия»), в диагнозе которых та или иная форма эпилепсии, поставленная по результатам клинического обследования специалистами-эпилептологами клиники.

В результате сбора анамнестических данных и с учетом выделенных критериев социальной адаптации больных нами было выделено среди исследованных три группы: адаптированные больные (с учетом специфики эпилептического заболевания) — группа с высоким уровнем адаптации; частично адаптированные — со средним уровнем адаптации; плохо адаптированные — с низким уровнем адаптации. Таким образом, в группу с высоким уровнем адаптации вошло 20 человек (13,7 %) исследуемой выборки, в группу среднего уровня — 74 человека (50,7 %), и группу низкого уровня — 52 человека (35,6 %).

Демографические, нозологические и социальные характеристики больных эпилепсией соответственно выделенным уровням адаптации распределились следующим образом: с высоким уровнем адаптации — 70 % мужчин, 30 % женщин в возрасте от 16 до 63 лет. Большее количество больных этой группы находятся в диапазоне от 30 до 50 лет. Длительность болезни у 60 % — больше 10 лет или же с детства; у 20 % — время заболевания не превышает 5 лет; ещё у 20 % — в рамках 5—10 лет.

Среди больных со средним уровнем адаптации мужчин и женщин приблизительно одинаково: 56,8 % и 43,2 % соответственно. Возрастной диапазон: 20—79 лет. Длительность болезни больше 10 лет или же с детства у 70,3 % исследуемых; до 5 лет — у 8,1 %; в рамках 5—10 лет — 21,6 %.

Возраст исследуемых с низким уровнем адаптации от 21 до 64 лет. Среди них 50 % мужчин и 50 % женщин. У 88,4 % больных с низким уровнем адаптации длительность болезни превышает 10 лет или болеют с детства; 11,6 % длительность заболевания в рамках 5—10 лет. Меньше 5 лет никто не болеет.

Анализ эмпирических данных дал возможность выделить наиболее социально незащищенные категории больных эпилепсией, а именно: пациентов со стойкой потерей работоспособности и проблемами, связанными с трудовой деятельностью (безработица, потеря профессиональной квалификации, в том числе связанной со сменой специальности); больные с низкой материальной обеспеченностью; одинокие пациенты и больные со сложными

или излишне зависимыми семейными отношениями; пациенты с явным ограничением социальных контактов. Этой категории больных и оказывается целенаправленная психосоциальная помощь.

Одним из основных психологических механизмов, способствующих эффективной социальной адаптации больных является жизнестойкость, которая опирается на систему убеждений человека по отношению к себе и окружающему миру и включает активную действенную жизненную позицию, направленную на нахождение новых способов взаимодействия с окружающим в измененных условиях (копинг-поведение); положительное самовосприятие и принятие других; контроль и самоконтроль, которые повышают уверенность в том, что проблемы можно преодолеть; осознание потребности изменений и принятие новой ситуации как необходимости, которая требует приспособления. Ослабляют адаптационные процессы значительное понижение интеллектуально-мнестических способностей (до деменции); повышенная тревожность, агрессивность (дисфория); явные внутренние и внешние конфликты; постоянное ощущение напряжения; излишняя зависимость от окружающих; деструктивные механизмы психологической защиты (проекция, вытеснение, замещение); явление стигматизации. Выделенные механизмы социальной адаптации больных эпилепсией вместе с клиническими характеристиками дали возможность нам полнее оценить их состояние и определиться с целями и задачами психосоциальной помощи.

Исходя из нашей гипотезы, одним из механизмов социальной адаптации человека, а именно — больного эпилепсией является жизнеутверждающая система представлений человека о себе, окружающем мире, а также поведение, обеспечивающее сохранение здоровья и оптимальный уровень работоспособности и активности в стрессогенных условиях (копинг-поведение). Компоненты этой диспозиции (вовлеченность, контроль и готовность к риску) объединяются в выделенном С. Мадди понятии жизнестойкости [20].

С. Мадди и С. Кобейса указывают, что на возникновение стресса влияют разные условия: врожденная чувствительность организма (например склонность к разным заболеваниям), внешние события, убеждения человека, его умение справляться со стрессовой ситуацией. И если первые не всегда подчинены нашему контролю, то развитие трансформационных копинг-стратегий и жизнестойкости смягчает последствия стресса. Жизнестойкие убеждения влияют на оценку ситуации: благодаря готовности активно действовать и уверенности в возможности влиять на ситуацию, она воспринимается менее

травмирующей, что и способствует активному преодолению трудностей. Жизнестойкость стимулирует заботу о собственном здоровье и благополучии (например, ежедневная зарядка, диета, определенный распорядок дня, планирование работы ) и благодаря чему напряжение и стресс не перерастают в хронические и не приводят к психосоматическим заболеваниям.

Исследование этого аспекта нашего предмета было проведено с использованием методики Д. Леонтьева [11], результаты которого представлены в таблице 1.

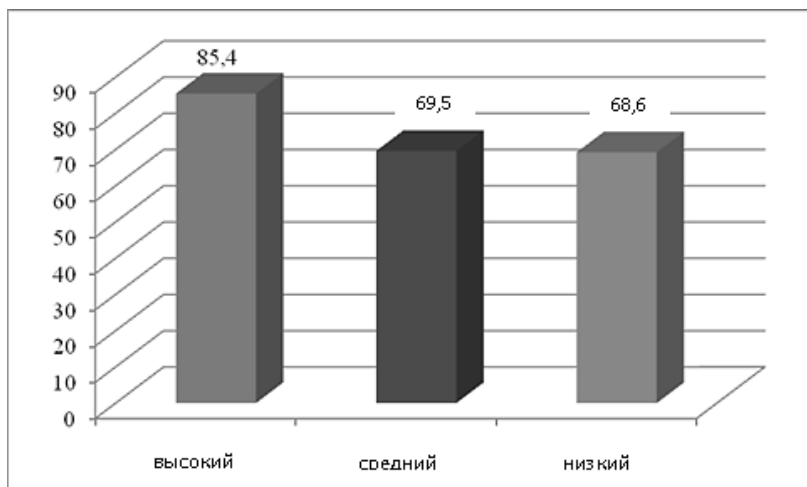
*Таблица 1.*

**Распределение показателей жизнестойкости  
(по методике Д.А. Леонтьева) N=146**

Показатели теста	Уровни адаптированности			Вместе (среднее)
	Высокий	Средний	Низкий	
Вовлеченность	40,1	33,1	31,5	34,9
Контроль	31,1	24,3	24,6	26,67
Принятие риска	14,1	12,1	12,5	12,9
Жизнестойкость	85,3	69,5	68,6	74,73

Проведенное исследование показало в группе с высокой адаптированностью более высокие показатели общей жизнестойкости (85,3 б. в сравнении с 69,5 б. для группы среднего уровня адаптации и 68,6 б. в группе с низкой адаптацией) (рисунок 1) и таких ее компонентах как вовлеченность (соответственно 40,1 б., 33,1 б. и 31,5 б.) и контроль (соответственно 31,1 б., 24,3 б., и 24,6 б.) (рисунок 2).

Жизнестойкость связана со стойким переживанием человеком своих действий и окружающих событий «как интересных и радостных (вовлеченность), как результатов личного выбора и инициативы (контроль) и как важного стимула к усвоению нового (принятие риска)» [20, с. 85].

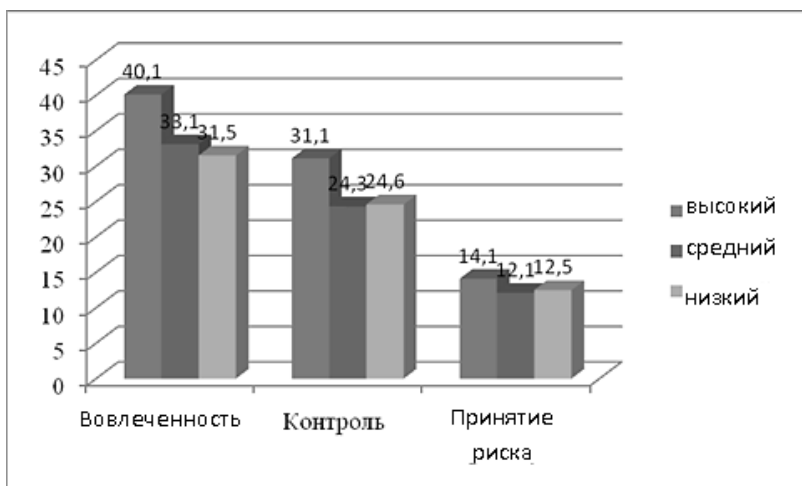


**Рисунок 1. Показатели общей жизнестойкости в исследованных группах (в %)**

*Вовлеченность* предусматривает убежденность личности в том, что это дает максимальный шанс найти что-то достойное и интересное для неё. Человек с развитой вовлеченностью получает удовольствие от собственной деятельности. Отсутствие подобных убеждений, наоборот, рождает чувство отстраненности, ощущает себя «вне» жизни. С. Мадди считает, что если человек ощущает уверенность в себе и в том, что окружающий мир великодушный, ему свойственна вовлеченность. У больных с высоким уровнем социальной адаптации больше развит этот компонент в сравнении с теми у кого этот уровень ниже, что и является логичным объяснением их лучшей адаптированности, поскольку опирается на активную жизненную позицию.

*Контроль* представляет собою убежденность в том, что борьба помогает влиять на результат того, что происходит, даже если это влияние не абсолютное и успех не гарантирован. Противоположно контролю ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает себя хозяином, автором собственной деятельности, своего жизненного пути. Более высокие его показатели в группе с высокой адаптацией и пониженные в группах с низкой социальной адаптацией подтверждаются предыдущими данными, что говорит о значительной роли самоконтроля в адаптационном процессе.

Третий компонент жизнестойкости — «*принятие риска*» — не показал значительных отличий, полученных по предыдущим показателям. Принятие риска показывает наличие убежденности человека в том, что все что с ней происходит способствует её развитию благодаря новым знаниям и приобретенному опыту, причем неважно какому — положительному или отрицательному. Человек, который рассматривает жизнь как способ приобретения опыта готов действовать и при отсутствии надежных гарантий на успех, на свой страх и риск, считая, что стремление к простому комфорту и безопасности обедняет жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и дальнейшее их использование. Естественно, что любая болезнь, и эпилепсия также, не способствует улучшению жизни и стимуляции к новым свершениям. И хотя существует много счастливых историй, когда человек выздоровил от неизлечимой болезни, (например рака), получил новый, более действенный морально-этический толчок к жизни, однако в литературе по эпилепсии такие случаи не описаны. Поэтому нахождение в болезни источника своих новых достижений у больных эпилепсией всех исследуемых групп значительно ограничено 14,1 б, 12,1 б, та 12,5 б. соответственно (рисунок 2.).



**Рисунок 2. Сравнение показателей жизнестойкости в исследованных группах (в %)**

Таким образом, результаты исследования по методике Д. Леонтьева позволили выделить в качестве психологического механизма успешной социальной адаптации индивида жизнестойкость как убеждения человека и его умения справляться со стрессовой ситуацией. Действие этого механизма в процессе адаптации в следующем: жизнеутверждающие убеждения дают возможность личности оценить ситуацию как такую, с которой можно справиться; эта оценка придает уверенности в возможности влиять и формурует готовность к активным действиям. Последние направляются на активное преодоление имеющихся трудностей. Наиболее активными компонентами жизнестойкости, стимулирующими адаптационный процесс больных эпилепсией являются вовлеченность и контроль. Схема работы этого механизма представлена на рисунке 3.



**Рисунок 3. Схема механизма влияния жизнестойкости на адаптационный процесс больных эпилепсией**

Таким образом, оценивая специфику эпилептического заболевания, наиболее адекватными методами психотерапевтической помощи больным являются индивидуальные формы работы с пациентами, в основном директивного характера. Важной составной реабилитационных мероприятий при эпилепсии врачи называют повышение образовательного уровня пациентов. Причем образование не должно сводиться только к передаче определенной суммы знаний о болезни, а и содержать элементы повышения мотивации и смены установок больных, связанные с особенностями протекания болезни.

Эпилепсия относится к таким болезням, которые вызывают отгороженность, дистанционность, и в конце концов, стигматизацию, а иногда и дискриминацию со стороны общества. Реакцией больного на стигматизацию общества может быть его самостигматизация. Работы, раскрывающие вопросы стигматизации психически больных все чаще появляются в научных публикациях (Гурович И.Я. [7], Кабанов М.В. [10]), однако исследований о влиянии самостигматизации на характер протекания эпилепсии нет. Поэтому, с целью уменьшения неблагоприятного влияния субъективных оценок больных на динамику их социальной адаптации необходимо проведение комплекса образовательных программ с пациентами и их родственниками, направленных на повышение уровня знаний про эпилепсию, формирование «непосредственного» или «опосредованного» комплаенса (англ. *compliance* — соглашение, уступчивость) — сотрудничества врача, больного и членов его семьи. Комплаенс может стать терапевтическим инструментом, который обеспечит заинтересованность пациента в дисциплине лечения, повысит его мотивацию в процессе психотерапии.

Больные эпилепсией нуждаются в психологической помощи в процессе социальной адаптации потому, что даже временная социальная или трудовая дезадаптация таких пациентов, вызванная периодически наступающими болезненными состояниями и повторной госпитализацией, может привести к нарушению социального развития личности.



## Список литературы:

1. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Клиническая патопсихология. Изд.-во: Московский психолого-социальный институт., Москва — Воронеж, 2002. — 511 с.
2. Болдырев А.И. Эпилепсия у взрослых. 2-е издание перераб. и дополн. АМН СССР — М.: Медицина, 1984 — 288 с.
3. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика при эпилепсии // Журнал «Современная психиатрия им. П.Б. Ганнушкина». — 1998. — № 5. — с. 22—26.
4. Вольф М.Ш. Эпилепсия — Epilepsy: (Клиника, лечение, электроэнцефалография, патоморфоз и орг. терапии) Моск. НИИ психиатрии, М.: Медицина, 1991. — 233 с.
5. Гехт А.Б. Эпилепсия: новые открытия на смену традиционным взглядам. // «Здоров'я України» Медична газета № 11—12 за червень 2009 р., — с. 26—28.
6. Громов С.А. Контролируемая эпилепсия. Клиника, диагностика и лечение. Санкт-Петербург, 2004. — 302 с.
7. Гурович И.Я. Социальная и клиническая психиатрия. / Гл. ред. И.Я. Гурович — Том 16. Выпуск 1 Социальная и клиническая психиатрия. Издание Российского общества психиатров, Московского научно-исследовательского института психиатрии МЗ РФ, М., 2006. — 112 с.
8. Громов С.А. Контролируемая эпилепсия. Клиника, диагностика и лечение. Санкт-Петербург, 2004. — 302 с.
9. Завилянский И.Я., Блейхер В.М., Крук И.В., Завилянская Л.И. Психиатрический диагноз. Выща школа, 1979. — 311 с.
10. Кабанов М.В., Личко А.Е., Смирнов В.М. Психологическая диагностика и коррекция в клинике. Л.: 1983.
11. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. — 63 с.
12. Манухина Н.М. Системная семейная психотерапия соматических больных в период их госпитализации. // Семейная психология и семейная терапия. — 2000. — № 2, с. 15—20.
13. Михайлов В.А. Эпилепсия, качество жизни, лечение / Н.Г. Незнанов, С.А. Громов, В.А. Михайлов, С.Д. Табулина, Е.С. Ерошина, С.А. Коровина // СПб.: Издательство ВМА, 2005. — 294 с.
14. Смирнов В.Е. Психотерапия при эпилепсии. Руководство по психотерапии. Т.: Медицина, 1979. — 620 с.
15. Сорокіна О.А. Особливості подолання хворими на епілепсію стресових ситуацій, пов'язаних з хворобою: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. — К., 2002 — 21 с.

16. Стигматизация и социальная адаптация больных эпилепсией [Текст] / М.А. Мизанова [и др.] // Эпилепсия : приложение к журналу. — 2011. — Том 111, Вып. 2(№ 5). — с. 58—64.
17. Табачников С.І., Горбань Є.М., Михайлов Б.В., Влох І.Й., Маркова М.В., Чугунов В.В. Актуальні проблеми соціально-реабілітаційної психіатрії в Україні // Медицинские исследования. — 2001. — Т. 1, вып. 1. — с. 6—8.
18. Черняк З.В., Полонская Н.Н. Нервно-психические расстройства у взрослых пациентов с эпилепсией [Текст] // Неврологический журнал. — 2011. — Т. 16, № 6. — С. 10—12.
19. Шестаков В.Ю. Качество жизни и социальное функционирование больных эпилепсией и разработка модели по оптимизации психиатрической специализированной службы (региональный аспект): диссертация ... кандидата медицинских наук: 14.00.18 / Шестаков Владимир Юрьевич; [Московский научно-исследовательский институт психиатрии]. — Москва, 2007. — 208 с.
20. Maddi S. The Personalite Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain // Consulting Psychology Journal:Practice and Research. Vol. 51, № 2. 1999. P. 83—94.

## 2.3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

### ДИНАМИЧНОСТЬ РЕЛИГИОЗНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Климишин Ольга Ивановна*

*канд. психол. наук, доцент Прикарпатского национального  
университета имени Василия Стефаника,*

*г. Ивано-Франковск, Украина*

*E-mail: [klymyshyn@meta.ua](mailto:klymyshyn@meta.ua)*

Уже нет сомнений в том, что психология действительно сделала значительный шаг в понимании природы человеческой личности. Новой плоскостью этого исследования стала как раз ее, личности, духовная природа. Религиозная вера в наше время — центральное понятие изучения психологии духовности личности, требующее комплексного философско-богословско-психологического подхода к пониманию «ее места в структуре психики» (Р.М. Грановская). Здесь необходимо, по утверждению Б.С. Братуся, исходить из представлений о конечных смыслах бытия человека, его роли и назначения в мире, и рассматривать психическую жизнь не как многовариантный пасьянс возможных последствий мифотворчества.

В свою очередь следует иметь в виду, что научная проблема религиозной веры как духовной ценности — это не проблема гносеологической истинности религиозных догматов, мистических переживаний. То есть, можно и нужно изучать религиозную веру как духовную ценность, не касаясь вопросов истинности веры в Бога. Трансцендентное — объект веры, недоступен для исследования средствами современной науки. Однако есть психологическое содержание веры в Него. Вера в Трансцендентное как духовная ценность — стержень экзистенциальной проблематики человека [4].

Психологическое содержание религиозной веры определяет ее структурная организация. Нами определено следующие компоненты религиозной веры личности:

1. сфера бессознательного как априорный онтологический источник ее возникновения;

2. когнитивно-рефлексивный компонент, предусматривающий поиск, выделение и осознание объекта веры;
3. эмоционально-ценностный компонент, обеспечивающий выделение объекта веры как лично значимого;
4. мотивационно-волевой компонент, который «отвечает» за действенность религиозной веры, способность человека осуществить экзистенциальный выбор.

Вера как психодуховный феномен характеризуется своеобразным функционированием, которое проявляется динамически. Эта динамичность является одной из существенных особенностей религиозной веры. Ведь вера не является ригидной, ее динамичность обусловлена, с одной стороны, самой сущностной природой человека, с другой же — имеющимся на данный момент индивидуальным состоянием структурной организации веры, которое можно обозначить личностный опыт веры. По словам С. Франка, духовный опыт человека определяет основу его веры. «Священное не покупается и не берется на прокат, его можно только выстрадать. Иначе говоря, то или иное откровение подтверждается глубокими переживаниями, всей жизненной практикой человека» [2].

Опыт религиозной веры является неотъемлемой частью жизненного опыта человека, что, в свою очередь, определяет направление и содержание его духовного развития. Жизненный опыт и опыт веры являются взаимообусловленными. Ведь определенные обстоятельства жизни могут стать факторами активизации динамики религиозной веры в сознании (бессознательном) человека, формирования новых звеньев (иногда качественно отличных) опыта веры. И, наоборот, отдельные интенсивные религиозные переживания могут кардинально изменить жизненные ориентиры человека, в целом изменив ход событий его жизни.

Очевидно, что опыт веры есть всегда индивидуальным и неповторимым, он имеет конкретные «временные координаты». В частности — время (возрастной этап), в котором актуализировалась потребность в вере, время осознания веры, время «борьбы» за веру, возможно, время пренебрежения и упадка веры. И хотя будто бы определено общие тенденции развития религиозной веры на каждом этапе онтогенеза (об этом речь пойдет ниже), все же нельзя говорить об универсальных, нормативных возрастных рамках приобретения опыта религиозной веры.

Можно сказать, что одной с детерминант динамики религиозной веры (в частности, ее когнитивно-онтологического и эмоционального компонентов) есть сомнения в ее истинности и личностной значимости.

В экзистенциальном отношении и верующий, и неверующий человек переживают моменты сомнений, моменты размышлений над истинностью, то есть правдивостью (поскольку это понятие в большей степени указывает на субъективность восприятия объекта веры) содержания собственных верований. По словам И. Ратцингера: «Как верующий может захлебнуться соленой водой сомнений, которые постоянно бросает ему в лицо океан Ничего, так же и для неверующего существует сомнение в его неверии, в том, что мир, который он вознамерился объяснить вполне, — действительно весь мир. Он никогда не сможет достаточно удостовериться в том, что мир, который он видит и объясняет как целое, действительно есть нечто законченное и завершенное, его всегда беспокоит вопрос: а может, вера реальная и говорит о реальном? И вот, подобно тому, как верующий постоянно осознает угрозу неверия и вынужден ощущать ее как непрестанное искушение, для неверующего так же вера остается соблазном и угрозой его мира, который кажется ему раз и навсегда законченным. Словом, невозможно бегство от дилеммы человеческого бытия ... Только в уклонении оказывается неотвратимость веры» [9, с.15].

И еще: «Человеку дана возможность ценить свою веру, беречь ее, укреплять, очищать и углублять. Однако он имеет и другую возможность: пренебрегать своей верой, отходить от нее. И все ж человек не может жить без веры» [2].

Человек свободен в своем выборе религиозной веры, а, следовательно, свободен в ее отстаивании, в ее сознательном сохранении и развитии. Осознание этой свободы, в свою очередь, накладывает на человека ответственность за состояние его веры. Насколько человек окажется способным продолжать познавать и совершенствовать себя на основе исповедуемых им религиозных императивов, принимать и отстаивать последние, настолько он будет расти в собственной религиозной вере. «Чтобы вера стала крепкой, надо ее испытывать, надо пройти через горнило опыта, через много испытаний и бурь. Поверхностная вера, которая опирается только на воспитание, чувства и определенные обычаи, не выдерживает трудностей» [3, с. 77].

Обсуждая динамичность религиозной веры, исследователи (О.Т. Дайчер, О.Ю. Макселон, В.П. Москалец, Д.М. Угринович и др.) часто употребляют понятие *обращение*. В частности, О.Т. Дайчер говорит об обращении как «измерении веры». Само значение этого понятия предусматривает «существование уже чего-то, к чему человек должен возвратиться». С нашей точки зрения, именно потенциальная способность человека верить является отправной точкой, *тем* к чему человек обращается. И это возвращение к своей сущностной природы,

которая изначально составляет его нераздельное единство со Сверхъестественным. В этом смысле можно говорить о сознательном и бессознательном обращении, об обращении как необходимости и возможности. Как и динамичность религиозной веры, обращение может рассматриваться в плоскости временных координат жизни человека, а потому может быть как внезапным, так и длительным (О.Ю. Макселон). Результатом обращения является «духовное преобразование», способность человека подняться на высший уровень собственной духовности. На когнитивно-эмоциональном уровне это может переживаться как постижение и осознание истин жизни, обретение истинных ориентиров самореализации личности, бесстрашие и умиротворение, возникновение чувства безграничной любви и др.

Особое значение в динамике религиозной веры личности может иметь так называемый индивидуальный религиозный опыт. Последний является лишь отдельно взятым моментом в жизни человека, характеризующийся интенсивностью (и скоростью) изменений когнитивного, эмоционального и волевого компонентов религиозной веры. Каждый человек без исключения имеет личностный опыт веры, но не каждый обладает религиозным опытом. «Психологи подчеркивают, что человек не может разбудить в себе переживания религиозного опыта, но может к этому подготовиться и словно пожинать его урожай. Если он правдив, то приходит в жизнь человека ежедневно, потому что есть переживанием действительности бытия здесь и сейчас. Религиозный опыт имеет вполне конкретный характер события, то есть не является тем самым, что религиозное переживание, поскольку переживание оставляет воспоминание, а настоящее получения опыта влечет изменения в отношении к Богу и жизни. От этого опыта начинается создание интегрированной религиозности» [8, с. 268]. Как образно выразился И.А. Ильин, «религиозный опыт у каждого из нас единственный и неповторимый, как первый крик при рождении и последний вздох во время смерти» [7, с. 158].

В отдельных случаях в процессе приобретения индивидуального религиозного опыта человек настолько интенсивно и глубоко переживает открытие религиозных истин, что в своем понимании и восприятии достигает состояния максимального приближения к Сверхъестественному, когда происходит его встреча с Богом. Это состояние является наивысшей степенью представления индивидуального религиозного опыта — мистическим опытом. Он может проявляться в различных формах, в том числе религиозных видениях, в экстазах (потеря пространственно-временной ориентации, выход за пределы своего тела, своего «Я»), стигматах (типичное

для христианской религии — появление Христовых ран [8]). Основными его характеристиками О.Ю. Макселон и М.В. Савчин считают:

а. ощущение единства с Богом и миром до такого уровня, когда весь мир кажется единственным богатым живым целым;

б. невысказанность (неописовость) — неспособность человека, пережившего мистический опыт, выразить то, что он пережил. Описывая свои восприятия, он обращается к использованию символов, аллегорий, парадоксов и др.;

с. ощущение реальности, поскольку каждый мистик убежден, что почувствованное им, действительно существует. Мистик уже не верит, но знает, он охвачен чем-то большим от него самого, от того, что его поглотило. Эта сфера для него особая, по сравнению с ней все остальное является ничем;

д. трансцендентность времени и места. В мистика исчезает ощущение конкретных измерений, он уже не реагирует на многие возбудители, становится нечувствительным к воздействию окружения, находится как бы вне времени и пространства;

е. двойственность (амбивалентность) чувств: с одной стороны, появляется чувство облегчения, исчезают страсти, возникает чувство силы и радости, а с другой — ощущения замирания тела, замедление физиологических функций [10, с. 94].

Каждый человек призван творить культуру своего опыта веры, осознавая, что этот опыт является человеческим, субъективным и личностным. Этот опыт лелеется каждым человеком по-своему, он является творчеством и творением (процессом и результатом) всей той сложной и тонкой организации, которую необходимо понимать как «индивидуальную самобытную духовную сущность» [6].

Динамичность религиозной веры, с нашей точки зрения, абсолютно не отрицает устойчивости, типичной для религиозных верований человека. Суть последней, с нашей точки зрения, заключается в «существовании иммунитета», оппозиции к информации, которая по своему содержанию противоречит и компрометирует имеющиеся у человека религиозные убеждения.

Психологическому механизму стабилизации религиозных верований уделяют особое внимание социальные психологи на Западе (в частности, Д. Бэтсон, Л. Вентис), опираясь на теорию «когнитивного диссонанса» Л. Фестингера. Последний объясняет устойчивость религиозных верований тремя основными факторами: «во-первых, значением этих верований в жизни личности и в системе ее ценностных ориентаций, во-вторых, тем обстоятельством, что верующие неоднократно демонстрировали публично свою привер-

женность к тем или иным религиозным убеждениям, и поэтому отказ от них означал бы, с их точки зрения, разрушение их социального престижа, в-третьих, социальным давлением на каждого верующего члена той религиозной группы, в которую он входит» [5, с. 332—333].

Соответственно, первый фактор, который обуславливает внутреннюю мотивацию отстаивания человеком содержания собственной религиозной веры, на наш взгляд, можно назвать *индивидуально-личностным*, второй — *социально-перцептивным* и третий — *социально-нормативным*, ведь они указывают на значение социокультурных факторов в стабилизации религии. Очевидно, каждый из этих факторов является важным, но сензитивность человека к их влиянию на упрочение религиозных верований на каждом этапе личностного развития будет разной. При достижении «эсхатологического уровня нравственного развития» (Б.С. Братусь) определяющую роль играет индивидуально-личностный фактор, а не социокультурные факторы. Для такого человека не имеет значения факт социального престижа его религиозных верований, их одобрения или отрицания социальным окружением, для него решающее значение имеет состояние внутренней целостности и гармонии, которую обеспечивают его личные религиозные убеждения и верования.

Весьма сложной в методологическом отношении является проблема религиозной веры в ее отношении к онтогенезу человека. Приоритет в изучении этой проблемы принадлежит зарубежным психологам. В частности, принципы психологии религиозного развития личности были впервые применены J. Fowler, который выделил следующие стадии развития веры:

Пре-стадия: недифференцированная вера.

Стадия 1: интуитивно-проективная (3—7 лет). Основное содержание веры: имитация, воображение, фантазия.

Стадия 2: мифически-дословная (7—12 лет). Характерны буквальность, связь веры с семейной традицией; решающая роль веры в решении эдипальных переживаний.

Стадия 3: синтетически конвенциональная (12—16 лет). Идеологическое содержание усваивается от внешних авторитетов. Конформное принятие установок, присущих старшим.

Стадия 4: индивидуально-рефлексивная (16—30 лет). Наступает демифологизация, образование своего, незаимствованного содержания мировоззрения.

Стадия 5: консолидация парадоксов (средний возраст). Человек принимает факт, что рациональное сознание «не всегда хозяин в собственном доме». Он принимает символизм и приобретает «вторичную наивность».



Стадия 6: универсализующая. На этой стадии человек воплощает в жизнь принципы своей веры, трансцендирует противоречие между образом жизни и традициями веры. Формирование эсхатологической ориентации по отношению к Царству Божьему [6, с. 107—108].

Для объективности рассмотрения этой проблемы считаем целесообразным подать еще одну точку зрения на онтогенез религиозности О. Юзефа Макселона. Автор выделяет следующие этапы религиозного развития человека:

I. *Младенцы* (0—1 г.) — здесь есть две фазы: первая — арелигиозная, вторая — формирование квазирелигиозного поведения.

II. *Раннее детство* (1—3 гг.) — две фазы: фаза религиозности «за матерью» (подражание религиозных ритуалов, появление религиозных чувств); истоки индивидуальной религиозности (формирование религиозных понятий, формулировки вопросов метафизического характера).

III. *Дошкольный период* (3—7 гг.) — уменьшение антропоморфного восприятия Бога, развитие рефлексивных представлений о Боге, проявление интереса к религиозным обрядам, иконографии и библейских рассказов.

IV. *Младший школьный возраст* (7—11/12 гг.) — трансцендентализация образу Бога, появление амбивалентных чувств по отношению к образу Бога, формирование отчасти авторитарно-нравственной религиозности.

V. *Средний школьный возраст* (11/12—14/15 гг.) — критическая оценка отдельных проявлений религиозности, персонификация идеи Бога, стремление установления личной связи с Богом, формирование автономной религиозности, наблюдается склонность к религиозному ритуализму.

VI. *Старший школьный возраст* (14/15—18/19 гг.) — возможен бунт против Бога, переосмысление значения Бога в жизни человека, формирование религиозных убеждений и соответствующей мировоззренческой ориентации.

VII. *Период молодости* (до 23/25 г.) — период религиозной подлинности с присущими идеализмом и динамичностью, согласования религиозной догматики с приобретенными знаниями, существует угроза отхода от религии.

VIII. *Ранняя зрелость* (зрелая молодость) — период религиозной стабилизации и минимальной религиозной активности, осознание факта собственной ограниченности создает возможности для фундаментальной религиозной ориентации.

IX. *Средний возраст* (средняя зрелость) — актуализация проблемы пересмотра и углубления религиозности, появляется новое видение и понимание религиозных символов и правды, возможно проявление всего лишь внешней религиозности.

X. *Старость* — рост заинтересованности религией, связанный с проблемой смертности и (или) окончательный выбор в пользу религиозных ценностей и соответствующее усиление религиозных убеждений, или же равнодушие, отрицание религиозных доктрин [8].

Представленные периодизации развития религиозной веры, религиозного развития человека приближают нас к пониманию интегрированности и целостности физического, психического и духовного (в частности, религиозного) развития человека как комплементарного единства тела, души и духа и необходимости понимания их телеологической взаимообусловленности в процессе жизнеосуществления человека. Как заметил А.И. Предко, «процесс постижения религиозной веры, несмотря на все его разнообразие, содержит мощный духовный потенциал, побуждает личность к неустанной жаждесамоопределения, к значительной внутренней сосредоточенности и душевных испытаний».

### **Список литературы:**

1. Грановская Р.М. Психология веры. — СПб.: Издательство «Речь», 2004. — 576 с.
2. Гуревич П.С. Философская антропология: Учебное пособие. — М.: Вестник, 1997. — 448 с.
3. Дайчер Тадеуш. Роздуми про віру / Перек. з пол. Л. Хмельковського. — Львів-Київ: Монастир Монахів Студійського Уставу, 1997. — 174 с.
4. Москалец В.П. Релігійна віра як духовна цінність українського народу // Духовні цінності українського народу. — Івано-Франківськ, 1999. — С. 127—178.
5. Предко О.І. Психологія релігії: Підручник. — К.: Академвидав, 2008. — 344 с.
6. Психология религиозности и мистицизма: Хрестоматия. / Сост. К.В. Сельченко. — Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. — 544 с.
7. Психология экстремальных ситуаций / Под ред. Сельченко К.В. — Издательство: Харвест — 2002. — 480 с.
8. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. О. Юзефа Макселона. Пер. з пол. Т. Чорновіл. — Львів: «Свічадо», 1998. — 320 с.
9. Ратцингер И. Введение в христианство. Лекции об апостольском символе веры. — Брюссель, 1988 — 318 с.
10. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. — Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. — 203 с.

# **СФОРМИРОВАННОСТЬ ВАЖНЕЙШИХ КОМПОНЕНТОВ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА**

*Трубникова Наталья Ивановна*

*канд. психол. наук, доцент кафедры практической и коррекционной психологии Алтайской государственной академии образования  
им. В.М. Шукшина, г. Бийск  
E-mail: [наука2005@yandex.ru](mailto:наука2005@yandex.ru)*

Вступая в активную самостоятельную жизнь, каждое молодое поколение решает для себя проблемы, которые принято считать вечными: жизненного, профессионального и эмоционально-ценностного выбора. В юности возрастающая активность процесса самоопределения личности обусловлена потребностью занять внутреннюю позицию взрослого человека в связи с приближающимся окончанием колледжа, когда будущее приобретает осязаемые черты. Расширение социального пространства жизнедеятельности, необходимость адаптироваться к изменениям внешних условий, поиск и выбор путей построения собственной жизни, определение перспектив дальнейшей жизни — все это создает стрессовую ситуацию напряжения, энергетических затрат и возможного разочарования.

Наиболее остро проблема жизненного самоопределения встает в юношеском возрасте. Это связано с появлением зрелого мировоззрения, адаптацией к системе отношений и ценностей, присущей взрослым людям. Самоопределение — центральное новообразование юношеского возраста.

В современной возрастной психологии проблема жизненного самоопределения юношей и девушек остается одной из наименее исследованных, в то время, как жизнь ставит нам все новые и новые проблемы, связанные именно с этим периодом возрастного развития. Кроме того, в современных социо-культурных условиях процесс самоопределения, обретения зрелости, затягивается из-за того, что юношеские мечты в реальности наталкиваются на множество проблем и трудностей взрослой жизни.

Проблемой жизненного самоопределения занимались многие ученые такие, как К.А. Абульханова-Славская, М.М. Бахтин, Б.С. Братусь, М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, И.В. Дубровина, Б.В. Зейгарник, А.В. Мудрик, Г.П. Ников, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, В.И. Слободчиков и др.

Несмотря на многообразие подходов к проблеме жизненного самоопределения, большинство исследователей рассматривают жизненное самоопределение молодежи как одну из основных форм включения в социальную структуру. Под жизненным самоопределением понимают процесс целенаправленной выработки личностью жизненных смыслов и целей, жизненной стратегии и тактики с целью реализации своей концепции жизни [2]. Жизненное самоопределение детерминируется не только влиянием внешних факторов, обуславливающих процесс включения, но и собственной мотивацией жизнедеятельности молодежи. Оно является как бы итогом определенной взаимосвязи социального, профессионального, общественно-политического, мировоззренческого, межличностного и других видов самоопределения.

Анализ литературы по проблеме жизненного самоопределения показал, что психологи выделяют различные компоненты жизненного самоопределения, но большинство из них считают важнейшими компонентами жизненного самоопределения — осмысленность жизни, ценности и временную перспективу (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, М.Р. Гинзбург, В.Ф. Сафин, В.И. Слободчиков и др.). По уровню развития компонентов жизненного самоопределения можно судить об уровне жизненного самоопределения.

Для исследования важнейших компонентов жизненного самоопределения были использованы такие методики, как тест «Смысло-жизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева [3], методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) [4] и сочинение «Мое будущее».

Данные, полученные с помощью методики «Смысло-жизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева представлены в таблице 1.

*Таблица 1.*

**Результаты исследования осмысленности жизни обучающихся колледжа, полученные с помощью методики (СЖО) Д.А. Леонтьева N=25, данные в %**

<b>шкала уровень</b>	<b>ЦЖ</b>	<b>ПЖ</b>	<b>РЖ</b>	<b>ЛК — «Я»</b>	<b>ЛК — «Жизнь»</b>	<b>ОЖ общий показатель</b>
высокий	20	24	32	32	20	30
средний	60	60	56	48	64	58
низкий	20	16	12	20	16	12

Анализ результатов показал, что у большинства учащихся выявлен средний общий интегральный показатель осмысленности жизни (58 % испытуемых от выборки). Это говорит о том, что они вполне являются целеустремленными личностями. У 30 % обучающихся выявлен высокий уровень осмысленности жизни, это говорит о том, что они оценивают свою жизнь как интересный и наполненный смыслом процесс. Только у 12 % обучающихся колледжа выявлен низкий уровень осмысленности жизни, т. е. они не определились с целями в жизни, не удовлетворены прожитой частью жизни.

По шкале «цели в жизни» у большинства обучающихся выявлен средний уровень (60 %), высокий уровень у 20 % испытуемых, что говорит о том, что они придают жизни осмысленность, направленность и жизненную перспективу. У 20 % обучающихся — низкий уровень по шкале цели в жизни, это свидетельствует о том, что они живут сегодняшним и вчерашним днем.

По шкале «процесс жизни» у большинства обучающихся выявлен средний уровень (60 %), высокий уровень у 24 % обучающихся, это говорит о том, что большинство первокурсников воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально-насыщенный и наполненный смыслом. И лишь 16 % неудовлетворены своей жизнью в настоящем; при этом однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее.

По шкале «результативность жизни» у большинства учащихся выявлен средний уровень (56 %), высокий уровень имеют 32 % испытуемых и лишь 12 % обучающихся имеют низкий уровень, то есть они неудовлетворены прожитой частью жизни.

По шкале «локус контроля Я» у большинства обучающихся выявлен средний уровень (48 %), высокий уровень имеют 32 % обучающихся, это говорит о том, что они представляют себя как сильную личность, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле. У 20 % обучающихся выявлен низкий уровень, что говорит о том, что они не в силах контролировать события собственной жизни.

По шкале локус контроля «Жизнь» — большинство первокурсников имеют средний уровень (64 %) и 20 % обучающихся имеют высокий уровень, что говорит об их уверенности, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкий уровень у 16 % обучающихся, что свидетельствует о том, что они считают, что жизнь неподвластна

сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

С помощью сочинения «Мое будущее» у обучающихся была выявлена и охарактеризована временная перспектива. Были выявлены такие характеристики: близкая перспектива характеризуется планами и целями, которые обучающиеся хотят реализовать в течение 1 года. Средняя перспектива характеризуется планами и целями, которые обучающиеся хотят реализовать в течение от 1 года до 3-х лет. И далекая перспектива, характеризующаяся планами и целями на временной промежуток от 3-х до 10 лет. Полученные результаты представлены в таблице 2.

*Таблица 2.*

**Результаты исследования временной перспективы, полученные с помощью сочинения «Мое будущее» N=25, данные в %**

<b>Протяженность временной перспективы</b>	<b>Количество испытуемых</b>
Далекая (3—10 лет)	12
Средняя (от 1—3 лет)	24
Близкая (до 1 года)	64

У большинства обучающихся преобладает (64 %) близкая временная перспектива (сдать сессию, съездить куда-нибудь на природу и т. д.). Это говорит о том, что основная перспектива у обучающихся направлена в основном лишь на сиюминутные потребности, эти юноши и девушки живут сегодняшним днем. У 24 % испытуемых выявлена средняя временная перспектива, на этот период времени у них имеются определенные цели, например, такие как получить образование, устроиться на престижную работу и создать семью. Далекая временная перспектива выявлена лишь у 12 % обучающихся, в ней основной целью они ставят получение образования, которое в дальнейшем поможет им устроиться в жизни, создать семью.

Также была проведена методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД), направленная на раскрытие внутренних конфликтов, выявление их локализации и выраженности в мотивационно-личностной сфере. Полученные результаты представлены в таблице 3.

*Таблица 3.*

**Результаты исследования, полученные с помощью методики  
Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных  
жизненных сферах (УСЦД) N=25, данные в %**

<b>Показатели индекса расхождения «Ц — Д» (R)</b>	<b>Количество испытуемых</b>
Высокий	20
Средний	32
Низкий	48

По результатам проведенной методики можно сделать следующие выводы: у большинства испытуемых выявлен низкий уровень (48 %) дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, что говорит о том, что желания в основном удовлетворены, 32 % испытуемых имеют средний уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, то есть желания в некоторой степени превосходят возможности. У 20 % испытуемых высокий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, что говорит о том что, желания в высокой степени превосходят возможности.

Так как по уровню развития компонентов жизненного самоопределения можно судить об уровне жизненного самоопределения человека, то следующим этапом исследования было выделение уровней жизненного самоопределения у обучающихся колледжа, результаты исследования представлены в таблице 4.

*Таблица 4.*

**Уровни жизненного самоопределения учащихся колледжа  
N=25, данные в %**

<b>Уровень</b>	<b>Количество испытуемых</b>
Высокий	30
Средний	38
Низкий	32

Из приведенных выше результатов видно, что у большинства обучающихся колледжа выявлен средний уровень жизненного самоопределения (38 %). Это говорит о том, что у обучающихся жизненное самоопределение характеризуется наличием ценностных ориентаций, но они не четко структурированы, имеются незначительные противоречия; временная перспектива не четко

дифференцируемая, имеется смысл жизни, но возможно не совсем определены цели для его реализации. В целом образ будущего немного размытый, а желания в некоторой степени превосходят возможности.

У 32 % обучающихся низкий уровень, т. е. жизненное самоопределение характеризуется отсутствием структурированности ценностных ориентаций, ценности не определены, противоречивы или отсутствуют совсем; также характеризуется низким уровнем осмысленности жизни, либо отсутствием смысла вообще, то есть смысл жизни еще не определен. Временная перспектива короткая, то есть имеются цели и планы только на ближайшее будущее, либо не дифференцируемая, что подразумевает не ясность временной реализации своих целей и планов. В общем, при низком уровне жизненного самоопределения образ будущего является не четким, не дифференцируемым, а желания в высокой степени превосходят возможности.

Высокий уровень у 30 % обучающихся, это говорит о том, что жизненное самоопределение характеризуется наличием четкой структурой ценностных ориентаций, то есть человек четко знает, что для него является в жизни главным, а что второстепенным; высокой осмысленностью жизни, у человека есть смысл жизни, то для чего он живет и к чему стремится; временная перспектива четкая, имеются ближние и дальние цели и планы на будущее. Высокий уровень жизненного самоопределения главным образом характеризуется четким и ясным образом будущего, а желания в основном удовлетворены.

Таким образом, по результатам первичной диагностики можно сказать, что группа испытуемых не совсем полно осознают свою жизнь. Испытуемые способны контролировать свою жизнь, но построенные планы на будущее не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. На основе проведенного исследования была составлена программа, направленная на формирование жизненного самоопределения обучающихся колледжа посредством социально-психологического тренинга.

### **Список литературы:**

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. — М., 1987. — С. 138—144.
2. В.Ф. Сафин. Психология самоопределения личности: учеб. пособие. Свердловск: изд-во Свердловского пединститута [Текст] / В.Ф. Сафин. — СПб: Питер. — 1986. — 352 с.



3. Е.Б. Фанталова. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта [Текст] / Е.Б. Фанталова — Самара: Издательский дом БАХРАХМ, 2001. — 128 с.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). [Текст] / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1992. — 16 с.

## **ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*Жаргалма Андреевна Цыденмункуева*

*студент 4 курса*

*E-mail: [ts.zh.a-2512@mail.ru](mailto:ts.zh.a-2512@mail.ru)*

*Оксана Борисовна Симатова*

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический  
университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита*

В поликультурном регионе при взаимодействии представителей различных конфессий и этносов важно сохранить толерантное и уважительное отношение друг к другу. В Российской Федерации наблюдается конфессиональная и этническая неоднородность, что позволяет считать его регионом с осложненными условиями жизненной среды.

Проблема толерантности уже долгие годы не теряет своей актуальности. Это обусловлено тем, что в отношениях между представителями разных этнических и конфессиональных групп наблюдается рост агрессии, нетерпимости и пренебрежительного отношения друг к другу. При этом нередки случаи откровенных конфликтов, выливающихся в жестокие столкновения. Отсюда можно сделать вывод, что подобная тенденция связана со снижением уровня терпимости людей друг к другу, жестокостью в отношениях, неспособностью грамотно и тактично излагать свою позицию, не задевая значимые жизненные аспекты других людей.

Данная проблема явилась следствием того, что на одной территории много исторически сложившихся поликультурных регионов, где долгое время жили представители различных этнических, культурных и религиозных групп. В том, что исторические судьбы, образ жизни и менталитет народов нашей страны схожи,

заложены мощные основы для мирного толерантного существования. И обозначенная проблема может быть решена путем гармонизации межкультурных контактов на межгрупповом и межличностном уровнях.

Немаловажную роль в формировании толерантного сознания играет и религия. Ведь религиозный фактор влияет на все сферы человеческой жизнедеятельности, в том числе и на межнациональные отношения. В результате этого религиозные отношения накладывают отпечаток на другие общественные отношения. Степень влияния религии связана с ее местом в обществе. Своеобразно воздействие на личность региональных, мировых религий, а также отдельных религиозных направлений и конфессий. В их вероучении, культе, организации, этике имеются специфические черты, которые оставляют отпечаток в сознании человека, в частности, и в формировании его личностных качеств.

Теоретический анализ научной литературы показал, что понятие толерантности трактуется неоднозначно. Как целостное личностное образование оно рассматривается с философской, психологической, педагогической, социальной, биологической и медицинской точек зрения. Толерантность понятие широкое, она понимается, как целенаправленность личности, способствующая конструктивному взаимодействию представителей разных социальных групп. Наиболее точна, на наш взгляд, в современной отечественной педагогике трактовка феномена толерантности, данная Б.В. Вульфовой, который определяет ее как *«способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присуще иной менталитет, иной образ жизни»* [1]. По мнению О. Хеффе, толерантность — взаимное уважение различных культур и традиций, признание их самоценности [6]. К. Уэйн подчеркивает, что толерантность — это не просто признание и уважение убеждений и действий других людей, а «признание и уважение самих «других людей», которые отличаются от нас». Для многонационального государства, каким является Российская Федерация, такой взгляд на толерантность особо актуален, поскольку ее объектом являются представители разнообразных этнических групп [4].

Основа толерантности как личностного качества — это признание права на отличие. Она выражается в принятии другого человека таким, какой он есть, и уважении его мнения, сдержанности к тому, что не разделяешь, понимании и принятии традиций, ценностей и культуры представителей иной веры и национальности [2]. Таким образом, необходимым условием сохранения мира и демократии становится этническая толерантность.

В современной этнопсихологической литературе под *этнической толерантностью* понимается личностное образование, входящее в структуру социальных установок. Она выражается в терпимости к иному образу жизни, инокультурным обычаям и традициям, нравам и чувствам, мнениям и идеям, выражаемым представителями других этносов и культур. Этническая толерантность личности проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора тогда, когда выработанные в ином социально-культурном образе жизни этнические стереотипы и нормы решения встающих перед личностью проблем не срабатывают, а новые нормы или стереотипы находятся в процессе своего формирования. Этническая толерантность личности обнаруживается и в определенном смысле формируется в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп [6].

Все вышесказанное свидетельствует о том, что в настоящее время изучение этнического аспекта толерантности является высоко актуальным и социально значимым. Самой уязвимой сферой межличностных отношений в обществе с различными культурами является сфера отношений между этническими группами. Здесь немаловажную роль играет религия, предлагающая веротерпимость, с которой, в свою очередь, тесно связана этническая толерантность.

Одним из факторов влияния религии является формирование в общественном сознании установок этнической толерантности. Этническая коммуникация, основанная на принципах толерантности, базируется на признании плюралистической системы ценностей, т. е. равнозначности и равноправности различных этнических групп [3].

Повышается уровень национального самосознания, усиливается внимание к сохранению и развитию национальных языков и культур, к возрождению национальных традиций, религиозных верований — в такой многонациональной стране, как Российская Федерация, все это приводит к межэтническим и межнациональным конфликтам. Следует исходить из того, что основа толерантности — формирование гуманных отношений между людьми независимо от их национальности [5].

Религия является системой ценностей и норм, официально признанной и институционализированной государством, и поэтому она своими действиями должна стремиться сохранять и поддерживать порядок межэтнических отношений. Религия может способствовать формированию этнической толерантности путем воздействия на моральное сознание общества, его традиции, обычаи, нравы.

Отношение к другим культурным группам служит показателем истинной этнической и религиозной толерантности в поликультурном регионе, которая требует личностных усилий и преодоления значимости разделения по этническому и конфессиональному признакам [6].

Таким образом, толерантность определяется как необходимое качество личности по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Этническая толерантность — важный аспект современного общества, способствующий проявлению терпимого и уважительного отношения к другим культуре, традициям, образам жизни, духовным ценностям народов, верованиям и религиям.

Теоретический анализ литературы по проблеме этнической толерантности в религиозном контексте позволяет сформулировать следующие выводы: религия как фактор формирования этнической толерантности предусматривает контроль над поведением людей, позволяет человеку управлять своими собственными общественными отношениями, побуждает человека поступать в соответствии с религиозной моралью. Религия выступает средством воспитания в общественном сознании терпимого отношения к представителям других наций и верований. Она должна стремиться сохранять и поддерживать порядок межэтнических отношений.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что необходимо способствовать гармонизации межличностных контактов, повышению уровня терпимости людей и снижению жестокости в отношениях независимо от культуры, традиций, нации, религии.

### **Список литературы:**

1. Вопросы теории и практики дошкольного образования: Сб. науч. тр. Вып. IV. — Саратов: ИЦ «Наука», 2008. — 104 с.
2. Г.Л. Бардиер. Социальная психология толерантности. — СПб.: 2005.
3. Зенько Ю.М. Психология и религия / Ю.М. Зенько. — СПб.: Алетейя, 2002. — 384 с.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: Учеб. пособ. для студентов и аспирантов психологич. фак., слушателей курсов психологич. дисциплин на гуманитар. фак. вузов РФ. — СПб.: «Питер»; М.; Харьков; Минск: 1999. — 416 с.
5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности [Текст] / Г.У. Солдатова. — / Ин-т этнологии и антропологии РАН. — М.: Смысл, 1998. — 389 с.
6. Способы укрепления уровня этнической толерантности: учебно-методическое пособие / С.Б. Дагбаева, Е.С. Шемякина; Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. — Чита, 2010. — 66 с.

## 2.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Атаханов Разиулло*

*д-р психол. наук, профессор Тобольской государственной  
социально-педагогической академии, г. Тобольск  
E-mail: [atahanov.36@mail.ru](mailto:atahanov.36@mail.ru)*

Один из известных подходов к исследованию и выявлению содержательных характеристик структурных компонентов педагогической деятельности, особенностей личности учителя, его педагогических способностей и умений был ориентирован на раскрытые особенностей выполнения педагогами профессиональных функций.

А.И. Щербаков в указанном, системно-функциональном, русле выделяет основные, специфические для педагогики, функции (информационная, мобилизационная, развивающая и ориентационная). Эти функции характеризуют наличие у педагога глубоких знаний по учебному материалу и умелое владение им разнообразным методическим инструментарием, обеспечение активизации познавательных возможностей учащихся, по учёту их индивидуально-психологических и возрастных особенностей и т. д. Указанные педагогические функции дополняются общетрудовыми функциями: исследовательской, организаторской, коммуникативной, конструктивной [7, с. 14].

Н.В. Кузьмина также выделяет структурные компоненты педагогической системы и функциональные компоненты в них, которые характеризуют связи указанных структурных компонентов. Она указывает пять функциональных компонентов педагогической деятельности: гностический (исследовательский), проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Полагается, что *конструктивная* функция характеризует то, как педагог проектирует систему собственных действий, *организаторская* функция предполагает организацию собственной деятельности,

*исследовательская* функция способствует пополнению собственных знаний, осуществлению творческих поисков в педагогической деятельности, обобщению собственного опыта и совершенствованию мастерства, а *коммуникативная* функция обеспечивает установление и развитие контактов с учащимися и коллегами [2, с. 12, 82—118], [3, с. 9—13].

Опираясь на содержательные характеристики функций педагогической деятельности на основе системно-функционального подхода, описанных А.И. Щербаковым, Н.В. Кузьминой и их последователями, можем заметить, что исполнение одной и той же функции на разных этапах одного и того же педагогического процесса встречается неоднократно и в отличающихся предметно-содержательных характеристиках. Например, педагог при подготовке к учебному занятию выполняет *конструктивную* функцию, которая обеспечивает упорядочение содержания учебного материала, усваиваемого в последующем учащимися, и определяет методы преподавания, осуществляет отбор средств обучения. Этому при необходимости предшествует выполнение *информационной* функции, связанной с подбором источников необходимой информации из научных, популярных изданий и учебно-методических материалов. Далее, по ходу разработки плана проведения занятия, педагог выполняет *проектировочную функцию*, затем *гностическую (исследовательскую)*, *коммуникативную* и другие функции.

*Конструктивная* функция, выполняется во время проведения учебного занятия и реализуется в возможности преподавателя своевременно и динамично упорядочивать информацию для её сообщения учащимся, также при отборе содержания обучения к предстоящим темам учебных занятий.

Ограничиваясь приведённой, хотя и несколько условной, характеристикой проявлений функций (А.И. Щербаков) и функциональных компонентов (Н.Ф. Кузьмина) педагогической деятельности, заметим, что особенности их проявления и реализации обусловлены реальным ходом образовательного процесса (например, на разных звеньях проведения учебного занятия).

Работы А.К. Марковой были предваряющими и показательными в группе исследований, имеющих *деятельностный* характер. Она описала особенности структурных составляющих профессиональной педагогической деятельности, определяя её как профессиональную активность, реализующую с помощью различных средств воздействия на учащихся решение задач их обучения и воспитания. А.К. Маркова подчёркивает, что в полную психологическую структуру

деятельности всегда включены мотивационно-ориентировочное звено, исполнительное звено, контрольно-оценочное звено, которые, соответственно, определяют три компонента целостной педагогической деятельности:

1. постановка учителем педагогических целей и задач;
2. выбор и применение средств воздействия на учащихся;
3. контроль и оценка учителем собственных педагогических воздействий (педагогический самоанализ) [5, с. 11—12].

В последующем ряд исследователей представили несущественно отличающиеся варианты выделения структурных компонентов педагогической деятельности (Ю.П. Вавилов, Э.Ф. Зеер, Л. М. Митина).

Данная работа посвящена ряду психологических вопросов *аспектов* профессиональной педагогической деятельности.

Что касается *содержания* педагогической деятельности, то это один из видов профессиональной трудовой деятельности, связанной с обучением и воспитанием обучающихся. Профессиональное решение задач педагогической деятельности заключается в том, чтобы педагог оказывал обучающие и воспитывающие *воздействия*, имея в качестве ориентира достижение поставленных учебных и воспитательных целей, формирование желаемых качеств у обучающихся.

Реализация возможностей педагогического или психологического воздействия формирует ответное поведение учащихся, которое ориентировано как на принятие воздействий педагога, так и на оказание встречного воздействия, что обеспечивает установление контакта между ними. Такой контакт, который связан с целесообразным изменением поведения и отношений между педагогом и обучающимся, а также с особенностями выполнения ими своей собственной деятельности, есть педагогическое *взаимодействие*. Учитель, взаимодействуя с учащимся, стимулирует его к раскрытию различных сторон своего внутреннего мира в деятельности и поведении. Эмоциональные реакции несут при этом ориентировочные и регулирующие функции, корректируя моменты взаимодействия. Следовательно, учитель не учит и не воспитывает непосредственно, а актуализирует и стимулирует стремление ученика к общему развитию и, опираясь на его активность, создаёт условия для самодвижения ученика [1, с. 94]. Интегральным содержанием педагогической деятельности является содействие психическому развитию ученика, где взаимодействие проявляется как «инструмент» реализации содержания профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, педагог в процессе своей профессиональной деятельности вступает в *активную форму взаимодействия* с учащимися и оказывает на них *обучающие и воспитывающие воздействия*, направленные на *личностное и интеллектуальное развитие* каждого ученика как основы его будущей работы над *самосовершенствованием и саморазвитием*.

Содержанием профессиональной деятельности педагога являются организация учебного процесса, воспитание учащихся, пропагандистская работа, каждая из которых требует решения задач, связанных с целеполаганием, прогнозированием, организацией и информированием, контролем, оценкой и коррекцией своих действий. Другие содержательные характеристики деятельности педагога связаны с возможностью оправдания им ожиданий различных категорий общества по отношению к его деятельности и личности в рамках целей как собственно профессиональной деятельности, так и профессиональных установок самого педагога.

Профессиональная педагогическая деятельность может содержательно характеризоваться и такими своими аспектами как разнообразная информационная работа педагога, глубина его интереса к базовой науке, знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, видение перспективы развития личности обучающихся, профессионально обусловленные особенности отражения действительности и взаимодействие с ней. Центральным является задача организации и управления активностью учащихся в учёбе, направленная на усвоение ими содержания обучения, служащего основой и условием его развития. Все виды профессиональной педагогической деятельности (обучающая, воспитывающая, организаторская и др.), находясь в состоянии взаимопроникновения и оставаясь при этом целостными, имеют содержательные характеристики, связанные с основной педагогической задачей, решаемой на данном этапе.

**Структура** профессиональной педагогической деятельности, как и любой другой деятельности, включает мотивационно-целевую, исполнительно-продуктивную и контрольно-оценочную составляющие (части):





По А.Н. Леонтьеву, выделение вида деятельности обусловлено её предметным содержанием: «... различные деятельности, осуществляющие многообразные жизненные отношения организма к окружающей действительности, существенно определяются их предметом; поэтому мы будем различать отдельные виды деятельности по различию их предметов» [4, с. 50]. Осуществление того или иного вида деятельности в своей исполнительно-продуктивной части носит преимущественно внешний характер и отличается от другого вида деятельности соответствующим составом конкретных действий и последовательностью их выполнения. Отсюда очевидно, что различие в содержательных и структурных характеристиках конкретных видов деятельности проявляется в исполнительно-продуктивной части сравниваемых деятельностей.

Педагог, какую бы конкретную профессиональную деятельность не выполнял, при переходе к реальному её исполнению (исполнительно-продуктивной составляющей), опирается на имеющиеся конкретные условия и средства выполнения деятельности, пользуется доступными способами и получает продукт, характеризующийся мерой обученности и воспитанности учащихся, сформировавшимися особенностями их социально-психологического облика.

Исполнительно-продуктивная часть профессиональной педагогической деятельности выполняется в следующей последовательности действий с использованием соответствующих средств и способов.

3.1. *Постановка учебно-педагогических задач.* Разнообразие частных видов педагогической деятельности обуславливает необходимость ориентации педагога на наличие системы целей и задач, вытекающих как из общих объективных задач системы образования и их региональных характеристик, так и субъективных профессиональных позиций самого педагога, которые определяют тактические особенности выполнения им профессиональной деятельности. На этом этапе педагог осознаёт актуальность и формулирует соответствующие данной ситуации педагогические цели, конкретизирует их в системе учебно-педагогических задач, решение которых должно привести к достижению цели. Затем он осуществляет отбор и переработку содержания учебного материала с учётом возрастных возможностей и индивидуальных особенностей обучающихся, их подготовленности к усвоению в целом с ориентацией на развитие способностей учащихся и воздействие на становление отдельных сторон их личности.

Основанием для отбора и переработки педагогом содержания обучения являются особым образом представленные требования

общества к этому содержанию (стандарты и программы), профессиональные знания самого педагога с учётом постоянно обновляющихся научных знаний, тексты учебных пособий и иных методических материалов. Может возникнуть необходимость в пополнении и углублении педагогом собственных знаний и умений в этой сфере познания. Это обеспечивает выполнение педагогом анализа учебной педагогической ситуации, определения содержания и адекватной системы собственных действий для решения поставленных задач. Естественно, отбор и переработка педагогом научной и учебной информации ориентированы на усвоение учащимися знаний, умений и навыков, а также способов действий и форм поведения. В связи с содержанием прорабатываемого учебного материала педагог имеет возможность предвидеть и те возможные изменения, которые могут произойти на определённом этапе обучения в личностной и интеллектуальной сферах личности учащихся, а также в их сознании.

В деятельности учителя-предметника, например, действие постановки учебно-педагогических задач конкретизируется в формулировании и определении темы предстоящего занятия в контексте содержательных характеристик всей системы обучения учебному предмету и воспитательных воздействий с учётом содержания учебной программы, учебно-методических материалов, а также в выделении задач, решаемых на предстоящем занятии. При этом, как подчёркивают многие авторы, учитель должен учитывать и принимать ученика как полноправного участника процесса обучения и выполняющего, в ходе взаимодействия с ним, собственную деятельность по усвоению учебного материала и приобретению форм сознательного и эмоционального реагирования.

3.2. *Планирование учебно-педагогических действий.* Преподаватель при подготовке к учебному занятию ставит учебно-педагогические задачи, подбирает необходимые средства, определяет методы проведения занятия, проявляя тем самым свои академические, дидактические, организационные и другие способности, а также реализовывая соответствующие педагогические умения.

Этот этап предполагает определение и отбор педагогом методов, средств и приёмов эффективного изложения учебного материала, предвидение им возможности формирования мотивационной основы учения, а также определение конкретного перечня и последовательности действий, выполняемых им самым по ходу учебного занятия и обеспечивающих осмысленное усвоение учебного материала учащимися. Важное место занимает и выбор типа учебного занятия

(урока), распределение учебного материала и времени учебного занятия, а также возможность учёта реальных показателей подготовленности учащихся к восприятию учебного материала и особенностей усвоения ими знаний. Педагогу необходимо предусмотреть конкретные формы взаимодействия со всеми и с каждым из учащихся на учебном занятии и предвидеть возможные акты их поведения, в том числе и случаи трансформации учебно-педагогической задачи в сознании ученика.

Важно также определить особенности текущего контроля за деятельностью учащихся и оценки их учебной успешности, возможность вариации собственной деятельности педагога на учебном занятии в зависимости от ожидаемых форм поведения школьников. Очевидно, что при таком планировании проявляются личностные, интеллектуальные и профессиональные возможности педагога.

Учитель-предметник при планировании учебно-педагогических действий определяет детали своего взаимодействия с учащимися, направляя его как на реализацию возможностей каждого учащегося в интеллектуальной, личностной и эмоциональной сферах, так и на совершенствование собственной профессиональной деятельности:

- учитывает индивидуально-психологические особенности учащихся;
- выполняет пошаговое дозирование учебного материала на протяжении всего занятия;
- определяет методы обучения и соответствующие им дидактические средства;
- определяет последовательность действий конкретного ученика, отдельных групп учащихся и класса в целом;
- предвосхищает использование учащимися индивидуальных способов выполнения учебных заданий и выделение наиболее продуктивных, определяет своё отношение к ним, поощряет наиболее успешных учащихся;
- определяет приёмы работы по развитию внимания, памяти и других познавательных процессов; предвидит использование разных способов организации внимания учащихся;
- уточняет формы контроля и оценки деятельности и поведения учащихся;
- «переживает» особенности общения и эмоционального реагирования на разных этапах учебного занятия;
- не забывает предусмотреть использование приёмов работы по формированию познавательных и социальных мотивов учения.

Специфическим для всех видов профессиональной деятельности педагога является момент реализации предусмотренных действий и получение продукта. В деятельности преподавателя любого типа учебного заведения наиболее часто встречающейся формой реализации является проводимое им учебное занятие. На начальном этапе, в ходе сообщения учебной информации, важно поддержать интерес, инициативу и познавательную активность учащихся, способствовать эффективности их самостоятельной работы, способствовать формированию познавательных и других социально значимых мотивов учения и соответствующих форм поведения учащихся. По ходу решения предусмотренных учебно-педагогических задач педагог осуществляет текущий контроль эффективности оказываемых воздействий на учащихся, организации разных видов деятельности учащихся и управления процессом усвоения ими знаний, продуктивности общения с учащимися, коррекции своего профессионального поведения в связи с вновь возникающими педагогическими ситуациями.

Преподаватель при проведении учебного занятия демонстрирует свои возможности в воспроизведении задуманного, оперативного реагирования на изменяющиеся или не учтённые ранее обстоятельства, скорости и адекватности принятия педагогических решений, в создании ситуаций педагогического общения и их коррекции. Разносторонне образованный преподаватель со временем приобретает и вырабатывает у себя педагогическую интуицию, позволяющую найти, а иногда — и угадать, пути достижения педагогической цели, а затем развернуть и обосновать их. Временная отстранённость основания принимаемых решений обуславливает и придаёт педагогической деятельности творческий характер. Во время занятий это может проявиться, например, в педагогической импровизации.

Должная подготовка учителя к учебному занятию, которая выражается в тщательном выполнении первых двух действий (постановки учебно-педагогических задач и планирования учебно-педагогических действий), позволяет учителю успешно решить на уроке множество задач:

1. реализовать предусмотренные акты взаимодействия с учащимися в условиях свободной ориентированности в содержании учебного материала и способах его представления учащимся, организовывая соответствующим образом свою деятельность;
2. обеспечить текущий контроль за собственными действиями, быть успешным в моменты коррекции элементов урока, проявлять такие профессионально важные индивидуальные особенности

как эрудированность, педагогическую интуицию и, в особенности, педагогическую импровизацию;

3. организовать и управлять деятельностью каждого ученика, групп учащихся и класса в целом по усвоению учебного материала, особенности которого зависят от содержательных и структурных характеристик учения или учебной деятельности учащихся, например, с обеспечением адекватного восприятия изучаемого объекта, непосредственным применением установленной закономерности в доступных практических и жизненных ситуациях, контроля деятельности учащихся и оценкой успешности их учебы.

Особенности организации и управления учением или учебной деятельностью учащихся во многом обусловлены системой методов преподавания, которыми пользуется педагог.

При этом следует иметь в виду, что правильная организация педагогом собственной деятельности (глубокие знания, увлекательность изложения и т. д.) сама по себе не является достаточным условием для успешного выполнения учащимися деятельности учения как важного условия продуктивного усвоения учебного материала. Ещё А.И. Щербаков напоминал об этом: «Обучение, таким образом, это не просто передача знаний ученику, а управление сложным процессом усвоения этих знаний... А этого можно достигнуть только в случае, если учитель выступает как организатор и руководитель процесса усвоения знаний учащимися» [6, с. 39].

Педагог, осуществляющий деятельность, направленную непосредственно на решение воспитательных задач, также выполняет все *указанные* действия: постановку системы воспитательных задач, планирование соответствующих воспитательных действий и непосредственное воплощение воспитательного воздействия.

Поскольку содержание учебного предмета является носителем воспитательных возможностей, то, естественно, необходимо *предусмотрение*, планирование и реализация соответствующих воспитательных воздействий.

Следующие два действия в исполнительно-продуктивной части педагогической деятельности, — это контроль и оценка.

3.3. *Контроль*. В ходе учебного занятия преподаватель осуществляет текущий контроль выполнения предусмотренных учебно-педагогических действий, что служит предпосылкой оперативной и импровизационной коррекции элементов задуманного при постановке учебно-педагогических задач и выборе соответствующих методов и средств их решения.

Контроль как самостоятельное действие в структуре профессиональной педагогической деятельности имеет рефлексивный характер: учитель, мысленно возвращаясь к содержанию и характеру своих предшествующих действий и анализируя их от момента подготовки к занятию до его завершения, находит свои достижения и ошибки, соотносит их с предшествующим опытом и может определить моменты своего профессионального роста. Действие контроля направляет активность педагога на самого себя, обуславливает изучение педагогом уровня своего педагогического мастерства, что служит фактором его профессионального развития. Заметим также и то, что в становлении направления профессионального развития педагога имеет важное значение также выполнение аналитических и контрольных функций другими субъектами образовательного процесса и прежде всего — коллегами. По мере накопления опыта у педагога формируются и совершенствуются возможности самоконтроля.

3.4. *Оценка.* Как известно, оценка является показателем удовлетворённости человека своими возможностями, обусловленными всеми сторонами его отражательной, личностной и деятельностной характеристик. В практической деятельности учителя оценочные действия и оценки проявляются в том, насколько он видит и признаёт свой вклад и значимость собственной деятельности с точки зрения соответствия выполняемых им действий требованиям к решению учебно-педагогических задач. Контроль и оценка выступают как механизмы становления педагогического целеполагания: определение системы ближних и дальних учебно-педагогических целей, селекция и отбор более эффективных и перспективных учебно-педагогических действий и т. д. Это приводит к совершенствованию профессиональных умений педагога от одного опыта к следующему. Более успешному достижению этой цели, естественно, способствует установление доверительных деловых контактов с коллегами и продуктивное общение с ними.

Таким образом, умение педагога оценивать свою деятельность, воспитывать у себя потребность в самоактуализации и самореализации, приводящие к становлению высокого уровня профессионального самосознания, являются фундаментальным условием его профессионального развития.

Продуктом непродолжительного фрагмента педагогической деятельности (1—2 учебных занятия) является, как правило, усвоение конкретного знания на том или ином уровне и сформированность умений, а реже — и навыков. Одним интегральным продуктом

педагогической деятельности на определённом целостном этапе (в пределах изучения темы, раздела, курса и т. д.) может быть приобретённый учеником индивидуальный опыт во всей совокупности его знаний и нравственных, эмоциональных, оценочных, смысловых составляющих. Это может служить показателем эффективности труда преподавателя.

И не только это. Если преподаватель на одном учебном занятии отрабатывает выполнение отдельных сторон действий постановки и решения учебно-педагогических задач, обогащая этим свою копилку педагогических умений, то другим интегральным продуктом педагогической деятельности является приобретение самим педагогом индивидуального опыта, выражающегося в развитии педагогических способностей, становлении педагогического мастерства и других характеристик его деятельности. В этом проявляется его позиция субъектности по отношению к собственной деятельности и её продуктивности. Результатом взаимодействия обучающихся, как субъектов собственной деятельности, с преподавателем является их развитие: личностное и интеллектуальное совершенствование, становление как личности и достижение субъективно высоких уровней психического развития.

### **Список литературы:**

1. Атаханов Р., М.Г. Бобкова. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 1. — с. 93—101.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. — Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. — 184 с.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя. — Л.: Знание, 1985. — 32 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — 4-е изд. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 584 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
6. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего профессионального образования. — Л.: Изд-во «Просвещение», Ленинградское отделение, 1967. — 268 с.
7. Щербаков А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология личности и труда учителя: Сборник научных трудов. Вып. 1 / Под ред. А.И. Щербакова. — Л., 1976. — с. 3—29.

## **ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АУДИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Жовнирук Андрей Иванович*

*преподаватель национального педагогического университета  
имени М.П. Драгоманова, г. Киев  
E-mail: [activeman1@mail.ru](mailto:activeman1@mail.ru)*

Результаты проведенного анализа литературных источников по проблеме становления памяти у будущих учителей иностранного языка, а также обработки данных констатирующего эксперимента позволили выявить, что показатели формирования отдельных операций таких компонентов памяти, как запоминание и обработка и хранение информации, а именно: слуховое восприятие, целеустремленность запоминания, группировка схожих элементов, выделение смысловых опорных пунктов, у подавляющего большинства студентов соответствуют низкому и среднему уровням. А это, в свою очередь, приводит к недостаточному развитию операций воспроизведения, поскольку становление всех процессов памяти является взаимосвязанным взаимообусловленным. Из этого следует необходимость внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка специальных тренингов с целью активизации тех операций памяти, развитие которых в стихийных условиях, без специально организованного обучения, происходит недостаточно. Эти предпосылки помогли определить содержание, особенности организации и проведения тренинга по активизации памяти студентов. Соответственно для активизации памяти будущих учителей в процессе изучения иностранного языка задачи тренинга нами было направлено на повышение уровня основных компонентов данного феномена: запоминание, сохранение и переработка, воспроизведение информации. Целью нашей коррекционной программы был избрана активизация памяти студентов средствами аудирования. Основное внимание в нашем тренинге уделялось повышению уровня тех операций основных компонентов памяти, уровень которых, по результатам констатирующего эксперимента, у студентов есть низким. А именно: слуховое восприятие, целеустремленность запоминания, группировки схожих элементов, выделение смысловых опорных пунктов.

Структура авторского формирующего эксперимента включала следующие этапы: диагностический, собственно формирующий



и аналитический. Целью диагностического этапа был избран выявления уровня развития основных процессов памяти, а именно: запоминание, переработка и хранение, воспроизведение, а также особенностей формирования их основных операций у будущих учителей иностранного языка.

В целом, в формирующем эксперименте приняли участие 50 студентов. В нашей тренинговой программе приняли участие студенты 2 курса, поскольку именно на 2 году обучения нами было выявлено низкие показатели большинства операций и уровней основных процессов памяти. Поэтому, по нашему мнению, именно этот период обучения студентов требует наибольшего внимания преподавателей и психологов в контексте активизации деятельности памяти.

По результатам констатирующего эксперимента все исследуемые были распределены на контрольную и экспериментальную группы таким образом, что в обеих группах оказалась одинаковое количество студентов с высоким, средним и низким уровнями памяти соответственно. В каждой из групп было по 23 студента 2 курса специальности «Английский и второй иностранный язык». Формирующий эксперимент был проведен в Институте иностранной филологии и на Вечернем факультете НПУ имени М.П. Драгоманова. Целью второго собственно формирующего этапа нашей тренинговой программы было избрано развитие логической и слуховой памяти студентов в процессе усвоения иностранного языка средствами аудирования по английскому языку. Общая цель программы достигалась посредством выполнения ряда следующих задач:

1. обобщить и систематизировать представления студентов о работе собственного мнемического аппарата;
2. повысить уровень рационализации мнемической деятельности студентов путем последовательного развития навыков, необходимых для эффективного использования операций логической памяти. Основное внимание уделялось повышению уровня тех операций, развитие которых по результатам констатирующего эксперимента является низким (слуховое восприятие, целеустремленность запоминания, группировки схожих элементов, выделение смысловых опорных пунктов);
3. повысить уровень памяти студентов через систему упражнений и заданий по аудированию на английском языке;
4. сформировать положительную мотивацию и оптимизировать желание работать над дальнейшим развитием собственного мнемического аппарата в процессе усвоения иностранного языка.

Тренинговая программа была рассчитана на 17 занятий. Каждое из них продолжалось 2 академических часа. Курс состоял из 3-х этапов. Каждый этап включал объяснительные лекции и серию практических задач, которые служили достижению общей цели эксперимента. На формирование всех компонентов памяти было рассчитано 16 занятий, что составляло 32 часа. Последнее занятие курса было отведено подведение итогов программы и определению способов дальнейшей работы студентов в контексте развития мнемической функции.

Первый этап авторской тренинговой программы включал 4 занятия (1 лекция и 3 практические занятия), направленные на развитие навыков логического запоминания на слух, а именно формирование у студентов навыков самостоятельно отбирать и фиксировать ключевые слова блока информации, воспринималась.

Второй этап программы был рассчитан на 7 занятий (3 лекционных и 4 практических). Целью этого этапа было выбрано дальнейшую активизацию процессов запоминания и хранения и переработки информации средствами создания различных типов умственных карт из выделенных слов согласно предложенным текстами. А это, в свою очередь, способствует активизации всех основных операций процесса хранения и переработки информации. Последний, третий этап тренинга был рассчитан на 1 лекционное и 4 практические занятия. На этом этапе уделялось внимание повышению уровня слуховой и логической памяти студентов путем повышения уровня навыков отбирать ключевые слова и строить карты памяти с помощью средств аудирования на материале англоязычных текстов разных жанров. На этом этапе основное внимание уделялось развитию операций воспроизведения. Содержанием практической части формовочного эксперимента стала система упражнений и заданий на развитие слуховой логической памяти студентов средствами аудирования на английском языке.

Проведение авторского тренинга происходило в три этапа. На каждом этапе использовались упражнения на активизацию основных приемов логического запоминания, хранения и переработки, и воспроизведения студентами информации. Однако основное внимание на первом этапе тренинговой работы уделялось активизации навыков запоминания, на втором — хранения и переработки, на третьем — воспроизведения информации. Целью первого этапа авторского тренинга была избрана активизация навыков логического запоминания на слух средствами использования навыков поэтапной фиксации информации за счет пассивной и активной акцентуации

выделенных ключевых слов. В процессе развития у студентов навыки пассивной акцентуации выделенных ключевых слов мы использовали упражнения на рецептивную идентификацию ключевых слов тренером в синтагмах английского языка и на фиксацию акцентированных ключевых слов с последующим самостоятельным воспроизведением на их основе предложений. По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что у значительного количества студентов навыки правильной поэтапной фиксации информации при запоминании материала являются несформированными. Поэтому использование этих задач было обусловлено потребностью продемонстрировать участникам тренинга приемы фиксации информации на примере выделения ключевых слов в англоязычных предложениях. Значительное внимание также уделялось развитию навыков активной акцентуации выделенных ключевых слов. Мы использовали упражнения на самостоятельную выборку ключевых слов из предложенных предложений и на дальнейшую самостоятельную фиксацию ключевых слов с воспроизведением на их основе содержания синтагм. Использование упражнений на пассивную акцентуацию выделенных ключевых слов тренером является недостаточным для формирования у студентов умения самостоятельно выбирать ключевые моменты в определенном предложении. Соответственно, возникает необходимость научить студентов самостоятельно правильно выделять в синтагмах именно те лексические единицы, которые будут носителями базисного содержания мысли. Использование упражнений на активную акцентуацию выделенных ключевых слов создает необходимые психолого-педагогические условия для формирования у студентов навыков самостоятельного ориентирования в прослушанной информации и предварительного выбора ключевых отрезков без внешней помощи. Значительное внимание в нашем тренинге также уделялось активизации навыков поэтапной (сначала на главном, а затем на второстепенном материале) фиксации информации в прослушанных предложениях и концентрации внимания на семантическом центре фразы. А это, в свою очередь, способствует активизации умения поэтапно концентрировать внимание на семантическом центре фразы с последующим письменным воспроизведением всего предложения. В связи с тем, что, как показывает практика, студенты не всегда могут логично и последовательно воспроизвести предложение или фразу уже после того, как были выделены ключевые слова, это вызывает необходимость в формировании соответствующих навыков с помощью построения правильных логических связей между членами

предложения в процессе запоминания информации, поскольку правильное запоминание способствует повышению эффективности сохранения и воспроизведения информации. На втором этапе нашего формирующего эксперимента основное внимание уделялось формированию навыков эффективного хранения и переработки информации средствами использования мыслительных карт. С целью развития у студентов умения строить различные виды умственных карт мы использовали задание на создание диаграммной, пирамидальной, древовидной и смешанной карт памяти. А это, в свою очередь, способствует повышению эффективности запоминания, сохранения и воспроизведения аудиотекстов разных стилей речи, а именно: публицистического, научного, художественного, разговорного т. д. Поскольку активизация отдельных навыков выделения ключевых слов не обеспечивает необходимые условия для формирования у студентов умения качественной обработки аудио текстов разного размера, стиля и жанра, то это, в свою очередь, обуславливает необходимость внедрения комплексного метода, что дает возможность интегрированного применения приемов логической памяти в условиях выполнения студентами заданий на аудирование на иностранном языке.

В основу разработки такого метода нами было положена концепция умственных карт Т. Бузана [2] и положения о ключевых словах Г. Вернона [3], которые были модифицированы в соответствии к нашим условиям. Поскольку в формирующем эксперименте применялись различные аудиотексты в условиях аудирования, то это обусловило необходимость формирования у студентов навыков правильного использования различных типов карт памяти для каждого аудио-фрагмента.

На третьем этапе нашего формирующего эксперимента были использованы упражнения на развитие всех структурных компонентов памяти. Однако основное внимание уделялось активизации воспроизведения. Выбор такой последовательности этапов тренинговой работы обусловлен тем, что формирование у студентов навыков выделения ключевых слов и создание различных видов умственных карт является необходимым условием активизации воспроизведения в условиях перевода англоязычных текстов разных стилей речи, которые были предложены студентам для выполнения тренинговых задач. Поскольку основной целью третьего этапа авторской тренинговой программы была избрана активизация воспроизведения, то мы использовали упражнения для развития основных механизмов исследуемого феномена: активности воспроизведения способности к узнаванию,

а также общей активности мнемических процессов. Поэтому для развития активности воспроизведения протяжении длительного времени мы предлагали студентам специальные упражнения, в которых их задачей было прослушивание англоязычных текстов с использованием рациональных приемов запоминания и хранения информации с последующим воспроизведением. При этом объем текстов постепенно увеличивался с 7 до 30—35 предложений. На начальных этапах такой работы были использованы цельные тексты одного стиля речи. С развитием эффективности воспроизводства у студентов они могли выполнять более сложные задачи на воспроизведение текстов, в которых сочетаются разные стили речи.

Активность воспроизведения тесно связана с таким важным компонентом процесса воспроизведения, как способность к узнаванию усвоенного материала. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы не обнаружил специальных тренинговых упражнений на активизацию способности к узнаванию в условиях воспроизводства текстов на иностранном языке. Поэтому с целью активизации данного феномена мы разработали авторские упражнения. При выполнении таких упражнений студентам сначала были предложены для логического запоминания и сохранения англоязычные тексты (5—7 предложений). На втором этапе такой работы эти тексты были включены в состав больших текстов (30—35 предложений), которые предлагались студентам для запоминания и последующего воспроизведения. В основу таких упражнений было положено утверждение П.И. Зинченко [1] о том, что узнавание элементов уже знакомого материала в составе нового способствует запоминанию информации большого по объему в целом. Интегральным механизмом воспроизводства, который обеспечивает эффективность памяти в целом, является общая активность течения мнемических процессов индивида. Для активизации этого компонента воспроизведения мы использовали соответствующие упражнения. После внедрения авторской тренинговой программы нами был проведен контрольный эксперимент для выявления динамики основных структурных компонентов памяти (запоминания, хранения и воспроизведения информации) и их составляющих в условиях формирующего эксперимента. На контрольном этапе нами были использованы те же психодиагностические методики, что и в констатирующем срезе. По результатам проведенного контрольного эксперимента было выявлено, что во время тренинга в экспериментальной группе произошли значительные изменения, однако динамика основных показателей структурных компонентов памяти «памяти

в условиях авторского тренинга не одинакова. Результаты сравнительного анализа показателей основных составляющих запоминания и данного феномена в целом в контрольной и экспериментальной группах до и после проведения формирующего эксперимента представлены в таблице 1.

*Таблица 1.*

**Показатели динамики памяти будущих учителей иностранного языка в условиях формирующего эксперимента, N=50**

Группа студентов	Исследуемый феномен	Уровни					
		Высокий		Средний		Низкий	
		Количество человек	В %	Количество человек	В %	Количество человек	В %
Констатирующий эксперимент							
Экспериментальная	Способность к слуховому запоминанию	3	12,00	7	28,00	15	60,00
	Способность к переработке и хранению информации	4	16,00	9	36,00	12	48,00
	Способность к воспроизведению информации	3	12,00	7	28,00	15	60,00
	В целом	3	12,00	8	32,00	14	56,00
Контрольная	Способность к слуховому запоминанию	3	12,00	8	32,00	14	56,00
	Способность к переработке и хранению информации	4	16,00	9	36,00	12	48,00
	Способность к воспроизведению информации	3	12,00	7	28,00	15	60,00
	В целом	3	12,00	8	32,00	14	56,00

Контрольный эксперимент							
Экспериментальная	Способность к слуховому запоминанию	13	52,00	8	32,00	4	16,00
	Способность к переработке и хранению информации	13	52,00	9	36,00	3	12,00
	Способность к воспроизведению информации	13	52,00	9	36,00	3	12,00
	В целом	13	52,00	9	36,00	3	12,00
Контрольная	Способность к слуховому запоминанию	4	16,00	9	36,00	12	48,00
	Способность к переработке и хранению информации	5	20,00	10	40,00	10	40,00
	Способность к воспроизведению информации	4	16,00	8	32,00	13	52,00
	В целом	4	16,00	9	36,00	12	48,00

Как видно из таблицы 1, в течение авторского тренинга у студентов экспериментальной группы происходит значительная активизация всех основных составляющих памяти «памяти». Так, по показателям запоминания течение формирующего эксперимента было выявлено значительное увеличение количества участников эксперимента с высоким и средним уровнями данного феномена за счет уменьшения количества студентов с низким уровнем. Таким образом, полученные результаты подтверждают эффективность авторской тренинговой программы для активизации данного феномена. Однако даже после внедрения тренинговой программы в экспериментальной группе есть студенты с низким уровнем слухового запоминания (16,00 %). Полученные результаты объясняются тем, что эти участники эксперимента посещали не все занятия авторского тренинга, что обуславливает необходимость дальнейшей индивидуальной работы с этими студентами.

По результатам констатирующего эксперимента показатели сохранения и переработки информации у будущих учителей иностранного языка несколько выше, чем показатели запоминания. Выявленные различия объясняются тем, что большинство студентов

не владеют элементарными приемами логической обработки материала, запоминания на слух (в частности группировки схожих элементов, установлением ассоциаций и др.). Однако становление средств логической обработки слухового материала в стихийных условиях у студентов происходит неполноценно, что приводит к недостаточному развитию у них исследуемого феномена. Внедрение авторского тренинга показало эффективность для активизации способности к сохранению и переработке информации у студентов. Однако по результатам контрольного эксперимента было выявлено, что становление способности к переработке и хранению учебного материала у студентов происходит более медленно, чем запоминание. По нашему мнению, полученные результаты обусловлены высокой сложностью способности к сохранению и переработке учебного материала. Данный феномен включает наибольшее количество различных компонентов (4), активизация которых вызывает необходимость освоения различных навыков. Усвоение приемов логической обработки аудиоматериала также в значительной мере обусловлено имеющимся уровнем развития логического мышления в целом. Поэтому сложность и многоаспектность становления данного феномена обуславливают несколько ниже его показатели на контрольном этапе исследования, чем слухового запоминания.

Из всех структурных компонентов памяти показатели способности к воспроизведению аудиоматериала на констатирующем этапе исследования у участников эксперимента были самыми низкими. Такие результаты объясняются тем, что недостаточное развитие слухового запоминания и способности к сохранению и переработке учебного аудиоматериала в условиях профессиональной подготовки приводит и к торможению у студентов способности к воспроизведению. Поэтому в условиях авторского тренинга значительное внимание уделялось активизации всех структурных компонентов воспроизведения и данного феномена в целом. Внедрение целенаправленного активного обучения способствовало значительной активизации данного феномена и повышению его показателей у студентов экспериментальной группы на контрольном этапе исследования.

В отличие от экспериментальной группы, у студентов контрольной группы после формирующего эксперимента не было зафиксировано значительного улучшения показателей памяти. Изменения, которые были обнаружены на контрольном этапе исследования в контрольной группе, отражают медленный рост показателей всех компонентов памяти (слуховое запоминание,



способность к переработке и хранению информации и воспроизведение информации). Так, количество студентов, у которых уровень памяти соответствует высокому, увеличилось незначительно (на 4,00 % испытуемых). Соответственно можно констатировать, в условиях профессионального обучения на занятиях по иностранному языку развитие слуховой памяти студентов происходит недостаточно. Это объясняется тем фактом, что развитие основных составляющих всех компонентов памяти значительной степени зависит от систематического использования специальных аудио-упражнений, способствующих активизации исследуемых феноменов. В связи с тем, что студенты контрольной группы участвовали в авторском тренинге, а в условиях традиционного на занятиях иностранного языка аудированию уделяется мало внимания, показатели их памяти не претерпели статистически значимых изменений.

Поскольку у студентов экспериментальной группы было выявлено значительное повышение показателей всех составляющих памяти, это вызывает рост показателей и данного феномена в целом. Так, по результатам контрольного эксперимента до высокого уровня памяти было зачислено 52,00 % участников эксперимента. Среднему уровню соответствуют результаты 36,00 % студентов. К низкому уровню отнесены 12,00 % опрошенных экспериментальной группы.

Зато у студентов контрольной группы выявлено лишь незначительные изменения как основных составляющих памяти, так и данного феномена в целом. В частности, на этапе контрольного эксперимента высокий уровень памяти обнаружено в 16,00 % респондентов, средний уровень — в 32,00 % студентов и низкий уровень — в 56,00 % участников соответственно. Полученные результаты формовочного экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы. Авторская тренинговая программа имеет высокую эффективность. Соответственно, было обнаружено, что развитие памяти студентов в условиях традиционного обучения происходит недостаточно. Эффективность активизации памяти будущих учителей во многом зависит от комплексного использования аудиозаданий для формирования всех основных компонентов исследуемого феномена в процессе изучения иностранного языка. Внедрение авторской программы активного обучения способствует активизации у студентов способности к слуховому запоминанию, переработки и хранению информации и ее воспроизведению. Таким образом, в результате обобщения результатов формовочного эксперимента, можно констатировать, что психолого-педагогическими условиями активизации слуховой

памяти будущих учителей иностранного языка является систематическое внедрение в учебный процесс соответствующих тренинговых упражнений, а именно: упражнений на активизацию слухового восприятия студентов, построение умственных карт памяти после прослушивания различных по стилистическому наполнению аудиотекстов. Эффективность авторского тренинга подтверждается количественным и качественным результатам контрольного эксперимента. Однако выявление и после внедрения авторского тренинга отдельных студентов с низким уровнем слуховой памяти обуславливает необходимость дальнейшей работы преподавателей вуза с целью активизации исследуемого феномена у будущих учителей иностранного языка.

### **Список литературы:**

1. Зинченко П.И. Проблемы психологии памяти. — М.: Изд-во Хар-го Универ-та, 1969. — 127 с.
2. Buzan Tony, Use Your Head. — London: BBC Publications, 1974. — 340 p.
3. Vernon Gregg, Human Memory. — London: Methuen, 1975. — 230 p.

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕЧЕВОМУ ДЕФЕКТУ РЕБЕНКА

*Истомина Ольга Владимировна*

*студент 5 курс ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск  
E-mail: [kicolechka@list.ru](mailto:kicolechka@list.ru)*

*Скоробогатова Наталья Владимировна*

*канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
E-mail: [Skor\\_nv@mail.ru](mailto:Skor_nv@mail.ru)*

На речевое развитие ребенка влияет очень много факторов, одним из них является позиция родителей. Для успешного овладения всеми компонентами речевой структуры ребенку с самого раннего возраста необходимо прививать потребность в общении. Эта задача ложиться на образовательные учреждения, которые посещает ребенок, а так же на семью. В семье первоначально дается образец речи, и непрерывное общение с ребенком дает основу для успешного речевого развития.

Ребенок с нарушениями речи нуждается в большей помощи со стороны взрослых, чтобы в полном объеме освоить всю речевую систему. При тяжелых нарушениях речи становится необходимым помощь специалистов. Но логопедическая помощь не будет столь эффективна, если к работе не будут подключены родители ребенка и его ближайшее окружение.

В психологии, логопедии рассматриваются вопросы об отношении родителей к речевому дефекту своих детей. Многими авторами, которые занимались вопросами речевого развития у детей с нарушениями речи, указывается на то, что заинтересованность и участие в коррекционной помощи работе благотворно влияет на речевое развитие ребенка (Н.С. Жукова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Г.А. Каше, С.А. Миронова, М.С. Хватцев, и др.) [3, с. 24].

Отношение родителей к речевому дефекту ребенка зависит от многих факторов:

1. Тяжесть дефекта;
  2. Степень осведомленности родителей в области логопедии
- т. е. знание о специфике того или иного нарушения речи, и о дефекте

собственного ребенка;

3. Уровень развития умственных способностей родителей;
4. Особенности характера;
5. Внутрисемейные отношения;
6. Стиль воспитания.

Выделяют несколько типов неправильного воспитания:

- безнадзорность, бесконтрольность (ребенок находится без присмотра взрослых);
- гиперопека (ребенок находится под постоянным контролем родителей);
- воспитание по типу «кумира семьи» (ребенок в центре внимания);
- воспитание по типу «золушки» (ребенок находится в ситуации эмоциональной отверженности);
- жесткое воспитание (наказание ребенка);
- воспитание в условиях повышенной моральной ответственности [4, с. 236].

Позиция родителей по отношению к речевому дефекту, влияет на отношение ребенка к собственной речи.

От того как родители воспринимают речевой дефект ребенка, их можно разделить на 2 группы:

1. Родители с адекватной позицией по отношению к дефекту речи ребенка.
2. Родители с неадекватной позицией.

Адекватная позиция родителей характеризуется осознанностью наличия речевого дефекта у ребенка; пониманием необходимости специализированной помощи; заинтересованностью в устранении нарушения речи. Родители этой группы понимают необходимость своего участия в коррекционной работе по исправлению речевого дефекта ребенка. Они быстро включаются в работу, выполняют все требования специалиста.

Неадекватное отношение к дефекту может быть различным:

- Часть родителей не воспринимают речевой дефект. С их точки зрения ребенок говорит нормально т. е произношение не страдает.
- Другие родители слышат ошибки, но не придают им значения. Родители считают, что все пройдет само, или говорят «в школу пойдет там научат».

В некоторых случаях родители считают, что и с дефектом можно жить без проблем. Ребенку в пример приводят знаменитых людей, которые тоже имеют какие либо отклонения в речи.

Есть часть родителей, у которых тоже сформирована неадекватная позиция по отношению к дефекту ребенка. Она проявляется в сильной заикленности на дефекте. Этой категории родителей свойственно преувеличивать серьезность нарушения. Они постоянно привлекают внимание ребенка к его ошибкам, постоянно поправляют его, пытаются заставить ребенка произнести правильно, хотя ребенок этого сделать не может.

Неадекватная позиция родителей может сформировать у ребенка ряд личностных расстройств. В результате у ребенка может возникнуть комплекс неполноценности. А в дальнейшем это может привести к речевому негативизму, нарушению поведения и логофобии.

Дети с легкими нарушениями речи в личностном плане не отличаются от детей с нормальным речевым развитием, кроме отношения к своему речевому дефекту.

По отношению к своему речевому дефекту дети делятся:

1. Дети, болезненно относящиеся к своему дефекту;
2. Дети, которые безболезненно относятся к своему речевому дефекту.

Причиной такого отношения ребенка к собственному речевому нарушению может являться:

- Неосознанность ребенком своего дефекта;
- Не внимание со стороны родителей к речи ребенка;
- Попустительское отношение родителей к речевому недостатку ребенка [2, с. 155].

Для того чтобы сформировать адекватную позицию родителей по отношению к дефекту ребенка необходимо тесное сотрудничество специалистов и родителей.

С родителями должны работать все специалисты принимающие участие в коррекционном процессе.

Работа с родителями должна носить систематический характер, быть спланированной и проводиться, начиная с самых первых этапов коррекционной работы.

Практикующие педагоги предлагают множество вариантов работы, с родителями детей имеющих нарушения речи.

Первоначально необходимо донести информацию о некоторых аспектах развития речи, о ее нарушениях и способах их преодоления. Для этого можно использовать:

1. Беседы.
2. Информацию можно предлагать в виде сообщений на стендах, в папках — передвижках, памятках и др.
3. Индивидуальные беседы с родителями.

Логопед и другие специалисты должны давать простые рекомендации по самым актуальным вопросам.

Важной для логопеда формой работы с родителями является анкетирование. В результате анкетирования логопед может получить интересующую его информацию, необходимую для работы. Информация, полученная, из анкет дополняется сведениями из бесед с родителями. Из бесед со специалистами родители получают знания для дальнейшей работы с ребенком в домашних условиях.

В процессе работы с родителями очень важно обращать их внимание на то, что для нормализации речи ребенка большое значение имеет правильность речи окружающих. Тон речи должен быть спокойным, задавая вопрос, не следует торопить ребенка дать ответ [1, с. 339].

В заключение хотелось бы сказать, что микроклимат семьи имеет огромное значение в воспитание ребенка с речевой патологией. Отношение родителей к ребенку, к его дефекту формирует у ребенка отношение к себе. Речевая неполноценность сама по себе обычно вызывает у детей особенности поведения. Если позиция родителей не будет адекватной, то ребенку будет очень сложно пережить некоторые моменты жизни, а также коррекционная работа по устранению речевого недостатка не будет столь эффективна.

### **Список литературы:**

1. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
2. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 200 с.
3. Рыскина В.Л. Особенности диалога взрослого и ребенка с нарушениями в развитии и некоторые методы работы с семьей // Логопед в детском саду. — 2008. — № 2.
4. Трошин О.В., Жулина Е.В. Логопсихология: Учебное пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 256 с.

## ИЗУЧЕНИЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

*Капустина Ксения Сергеевна*

*студент 4 курса*

*Симатова Оксана Борисовна*

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования,*

*Забайкальский государственный университет, г. Чита*

*E-mail: [xsy00@mail.ru](mailto:xsy00@mail.ru); [asimatov@mail.ru](mailto:asimatov@mail.ru)*

В настоящее время количество стрессовых ситуаций в жизни современного старшеклассника значительно возросло. Главным образом это связано с предстоящей сдачей экзаменов, выбором профессии, поступлением в колледж или ВУЗ, что вызывает соответствующие эмоциональные переживания. Поэтому изучение стратегий совладания, которые применяют школьники, является естественной основой для разработки технологий психологической поддержки, что свидетельствует о высокой актуальности проблемы копинг-поведения.

В психологии под «копинг-поведением» понимается адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление стресса. Копинг-поведение регулируется посредством реализации копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. Копинг-стратегии рассматриваются как актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессом. В психологической науке существует множество подходов к типологии копинг-стратегий [2]. Проблема копинг-поведения относительно недавно стала разрабатываться в психологии. Необходимость обращения к данной проблематике продиктовано спецификой поведения человека в трудной ситуации, которое, порой, подавляет ведущие формы проявления активности личности.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение копинг-стратегий и состояния таких личностных копинг-ресурсов как самооценка и эмпатия у старшеклассников. Мы предположили, что у старшеклассников сформирован широкий репертуар копинг-стратегий и имеется достаточный уровень развития таких копинг-ресурсов как самооценка и эмпатия, так как к юношескому возрасту имеется определенный опыт преодоления трудных и стрессовых ситуаций. Были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ литературы по заявленной проблеме.

2. Изучить копинг-стратегии старшеклассников с помощью методики определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма.
3. Изучить уровень самооценки у старшеклассников с помощью методики Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.
4. Изучить степень выраженности способностей к эмпатии у старшеклассников с помощью методики «Шкала эмоционального отклика» А. Мегбаляна и Н. Эпштейна.
5. Сделать соответствующие обобщения и выводы.

Исследование проводилось в два этапа. Подготовительный этап исследования включал проведение теоретического анализа литературы по заявленной проблеме, а так же изучение и подбор методов и методик, отвечающих задачам исследования. На этапе основного исследования применялся метод психодиагностического тестирования, в рамках которого использовались следующие методики: методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма, методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна.

Теоретический анализ литературы показал, что проблема копинга (совладания) как индивидуального способа взаимодействия личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX в. Термин «копинг» предложен А. Маслоу и происходит от английского слова «to cope» — совладать, преодолевать. В российской психологии его переводят как совладающее поведение или психологическое преодоление [2]. В психологии существует неоднозначное понимание понятия «копинг-поведение». Так, Т.А. Крюкова [1] определяет совладающее поведение как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий. С.А. Хазова под совладанием понимает социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий, которые помогают человеку справиться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации [3].

Копинг-поведение регулируется посредством реализации копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. Копинг-стратегии рассматриваются как актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессом. Известно, что лишь к концу юношеского возраста молодой человек начинает реально овладевать защитными механизмами. Это связано с развитием самооценки и другими копинг-ресурсами. Исследователями отмечено, что при адекватной самооценке



и нормальном уровне эмпатии старшеклассники стремятся использовать продуктивные и относительно продуктивные копинг-стратегии. В результате эмпирического исследования было выяснено, что старшеклассники преимущественно используют непродуктивные и относительно продуктивные копинг-стратегии. В результате проведения методики определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма, были получены следующие результаты: когнитивные копинг-стратегии: продуктивные — 16,6 %; относительно продуктивные — 50 %; эмоциональные копинг-стратегии: продуктивные — 13,3 %; относительно продуктивные — 43,3 %; поведенческие копинг-стратегии: продуктивные — 13,3 %; относительно продуктивные — 50 %. Относительно продуктивные копинг-стратегии помогают в некоторых ситуациях, например, не очень значимых или при небольшом стрессе.

Среди непродуктивных и относительно продуктивных когнитивных копинг-стратегий у старшеклассников преобладают: игнорирование («Говорю себе: в данный момент есть что-то важнее, чем трудности»), смирение («Говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться»), диссимиляция («Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо»), сохранение самообладания («Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния»), растерянность («Я не знаю, что делать и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей»). Среди непродуктивных и относительно продуктивных эмоциональных копинг-стратегий преобладают: протест («Я всегда глубоко возмущен несправедливостью судьбы ко мне и протестую»), эмоциональная разрядка («Я впадаю в отчаяние, я рыдаю и плачу»), подавление эмоций («Я подавляю эмоции в себе»), пассивная кооперация («Я доверяю преодолению своих трудностей другим людям, которые готовы помочь мне»), покорность («Я впадаю в состояние безнадежности»), самообвинение («Я считаю себя виноватым и получаю по заслугам»), агрессивность («Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным»). Среди непродуктивных и относительно продуктивных поведенческих копинг-стратегий преобладают: отвлечение («Я погружаюсь в любимое дело, стараясь забыть о трудностях»), альтруизм («Я стараюсь помочь людям, и в заботах о них забываю о своих горестях»), компенсация («Стараюсь отвлечься и расслабиться (с помощью алкоголя, успокоительных средств, вкусной еды и т. п.)»), отступление («Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой»), обращение («Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом»).

В результате проведения методики Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, мы получили следующие данные: у 70 % старшеклассников самооценка адекватная. Это может свидетельствовать о том, что старшеклассники могут реально воспринимать свои способности и возможности, трезво оценивать свои недостатки и достоинства.

В результате проведения методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна, мы получили следующие результаты: высокий уровень — 63,3 %; нормальный уровень — 30 %.

Это свидетельствует о том, что эмоциональная сфера у большинства старшеклассников сформирована. Высокие показатели по способности к эмпатии находятся в обратной связи с агрессивностью и склонностью к насилию.

Возможно, это связано с тем, что целенаправленная психолого-педагогическая работа по развитию копинг-стратегий и копинг-ресурсов в образовательных учреждениях практически отсутствует. А демонстрируемые значимыми взрослыми стратегии совладания, несовершенны. При этом формируется стресс-преодолевающее поведение, происходящее стихийно, зачастую на основе наблюдений за поведением окружающих взрослых.

Таким образом, состояние копинг-стратегий и копинг-ресурсов старшеклассников свидетельствует о необходимости психолого-педагогической работы по их целенаправленному развитию. Результаты исследования могут быть использованы психологами, педагогами, социальными работниками для разработки профилактических, коррекционных программ для старшеклассников. В адаптированном виде результаты исследования могут быть использованы старшеклассниками в целях самовоспитания и развития саморегуляции поведения.

### **Список литературы:**

1. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения [Текст] / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 2. — С. 5—15.
2. Симатова О.Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы. Монография. / О.Б. Симатова. — Чита.: Изд-во ЗабГГПУ, 2009. — 172 с.
3. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников [Текст] / С.А. Хазова // Психологический журнал. — 2004. — Т. 26. — № 5.

## **МОЛОДЕЖЬ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: УГРОЗЫ ВИРТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ИНТЕРНЕТ**

*Федоренко Светлана Вячеславовна*

*аспирант НПУ им. М.П. Драгоманова, г. Киев*

*E-mail: [sd7227@rambler.ru](mailto:sd7227@rambler.ru)*

С доступом к Интернету молодежь получила не только новые возможности, но и угрозы. Если в середине 90-х годов среди любимых занятий молодежь выделяла прослушивание музыки и просмотр телепередач, то сегодня основное место в их интересах занимает компьютер. Чрезмерное увлечение компьютером приводит молодежь к зависимости от игровых программ и Интернет [3].

Компьютерная зависимость — новый вид поведенческой аддикции, для которой характерно стремление к отходу от реальности с помощью изменения своего психического состояния без использования химических веществ [8; 20].

По мнению Дж. Сулера [17], киберпространство — один из способов изменения состояния сознания, когда все, что в нем происходит, воспринимается реальнее, чем действительность.

Представление об искусственной среде Интернет сформировалось с появлением мультимедийной техники и распространением компьютера среди населения. В словаре LINGVO 12 подано следующее определение. Виртуальная реальность — это: созданная компьютером трехмерная модель любой среды, которая позволяет пользователю почувствовать иллюзию реальности; разновидность субъективного восприятия действительности, которая представляет мир как продукцию воображения. Следовательно, виртуальная реальность — это высокоразвитая форма компьютерного моделирования, которая позволяет человеку погрузиться в искусственный мир. При этом чувства пользователя заменяются их имитацией, которую генерирует компьютер.

О. Коваленко выделяет такие определения виртуального пространства: информационное поле, которое содержит ведомости людей, предметов, фактов, событий, явлений и процессов, которые представлены в математическом, символическом или в любом другом виде и такие, которые пребывают в процессе движения по компьютерным сетям, или ведомости, которые хранятся в памяти любого физического или виртуального устройства, а также другого носителя, который специально создан для сохранения, обработки и передачи информации [11].

Институт виртуалистики создал «Манифест виртуалистики», в котором извещается про следующие свойства виртуальной реальности:

1. Виртуальная реальность продуцируется активностью любой другой реальности, внешней по отношению к ней.

2. Актуальность. Виртуальная реальность существует только сейчас и здесь, пока активна порождающая реальность.

3. Автономность. В ней есть свое время, пространство и законы существования.

4. Интерактивность. Может взаимодействовать со всеми иными реальностями [12].

М. Карпицкий, доктор философских наук, определяет три типа виртуальной реальности. Первый тип — виртуальная реальность, продуценты которой возникли в древности — зеркало, алкоголь, наркотики и т. д. Второй тип является продуцентом индустриального общества, например, фотография, телефон, кинематограф. К третьему типу относится электронная виртуальная реальность, которая продуцируется мультимедийной техникой [9]. В Интернете выделяют группы его населения — Сообщества Сети, — группы людей, которые принимают участие в социальном взаимодействии способом виртуального общения и находятся в любых связях между собой в едином пространственно-временном промежутке, заданном веб-сайтом и осознают себя членами данного сообщества. Примеры Интернет-сообществ: компьютерные фирмы и организации, а также неформальные группы: Википедия, ЖЖ-комьюнити, «Yahoo Groups», веб-форумы, чаты, игры в Сети [5].

Иногда Интернет становится единственным источником общения для таких людей. Перемещаясь из реальной действительности с ее ограниченными возможностями в киберпространство, со всем его богатством и разнообразием, отсутствием ограничений физического, социального и реального планов, индивид увлекается, постепенно утрачивая волевой и эмоциональный контроль над собой. Виртуальная реальность полностью заменяет реальную жизнь индивида, вызывая психологическую зависимость.

Стремление к уходу в киберпространство обусловлено рядом причин психологического и социального характера: коммуникативные и интимно-личностные проблемы, учебно-производственные конфликты, стресс, депрессия и т. д. Пользователь, испытывающий проблемы в реальном мире, погружаясь в виртуальную среду, пытается уйти от психотравмирующей ситуации и компенсировать неудачи, имеющие место в его действительной жизни.

Вместе с тем, возникновение компьютерной зависимости зависит от определенных психологических особенностей личности, среди

которых: слабый волевой контроль, высокий уровень нейротизма, эмотивность, экстернальность, неадекватное самовосприятие, неадекватная заниженная или завышенная самооценка, неудовлетворенность собой, стеснительность, стремление к независимости, социальные фобии, чувство одиночества и недостатка взаимопонимания, осознание недостатка социального статуса и внимания к своей персоне, склонность к фантазиям и азартным увлечениям. В межличностных отношениях такие личности чувствуют трудности в непосредственном общении, имеют стремление к доминированию, независимости, агрессивности, тенденцию к подозрительности и обману.

М. Шоттон исследовано, что компьютер аддиктами воспринимается как логический, высокоинтеллектуальный «конкурент». Они пытаются установить над ним контроль. Ученый отметил, что это происходит из-за невозможности достичь адаптации в других жизненных сферах, особенно в социальных отношениях, — многим зависимым кажется необходимым контролировать поступки и слова других, но у них это плохо получается [21].

Ш. Текл отмечает, что для респондентов значимым является установление тотального контроля над компьютером, — методом регулирования всех без исключения процессов, исполняемых им [22].

Из выше сказанного следует, что если стремление доминировать в личных отношениях, общественной жизни наталкивается на неудачи, это вынуждает молодежь с высокоразвитыми интеллектуальными способностями и недостаточно развитым социальным интеллектом сделать выбор в направлении отторжения от социальной жизни в поглощении новыми технологиями, связанными с использованием компьютеров.

Ю.Л. Арзуманов изучил, что в зависимость попадают генетически неблагополучные личности, например, рожденные от больных алкоголизмом, и которые сами не пьют. Они имеют слабые нервные клетки и слабо развитую когнитивную деятельность [1].

У людей, которые страдают Интернет-аддикцией, чаще бывают депрессии с повышенным риском развития суицида, нарушения аутосоматического восприятия, эмоциональная неустойчивость, стремление к интеллектуализации, негативизму, заниженная самооценка, склонность к избеганию проблем и ответственности, существование одной или больше фрустрированных потребностей, чувства одиночества [7].

По мнению Л.В. Куликова [12], возникновение Интернет-зависимости рассматривается как следствие снижения психологической стойкости личности. Поскольку психологическая стойкость

оберегает личность от дезинтеграции и личностных расстройств, составляет основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, то снижение психологической стойкости приводит к дезинтеграции личности, нарушению регуляции поведения и деятельности, распада жизненных ценностей, мотивов, целей, что повышает риск возникновения зависимости.

Было изучено также эмоциональные и мотивационные причины возникновения компьютерной зависимости: высокий уровень тревожности, фрустрации, одиночества, неудовлетворенные потребности в признании; отсутствие целей, осмысленного процесса жизни, неуверенность в достижении результатов в жизни; неудовлетворенность потребностей: социальных, в безопасности и в самовыражении. Мы отметили еще такие причины возникновения компьютерной зависимости: побег от одиночества, возможность избежать окружающих и проблем, связанных с ними, избегание ответственности и страх морального осуждения; невозможность занять позицию лидера в реальном мире, потребность сделать это в виртуальном мире [18].

Существуют виды Интернет-зависимости:

1. Импульсивный веб-серфинг — неспособность ограничить количество просматриваемой информации в Интернет.

2. Киберсексуальная зависимость — непреодолимое влечение к посещению порнографических сайтов и занятий киберсексом. По данным зарубежных исследователей, до 20 % лиц обоего пола, страдающих киберсексуальной аддикцией, стремятся перевести киберсексуальные знакомства в реальную жизнь. Неудачи сексуального характера воспринимаются аддиктами травматично, вызывая агрессивную и аутоагрессивную реакцию. Лица, страдающие киберсексуальной зависимостью, перестают строить отношения с реальным партнером или требуют от него изменения сексуального поведения. Это может спровоцировать непонимание и конфликты между партнерами. По мнению Д. Гринфилда [19], зависимость от Интернета опережает в 20 процентах случаев сексуальная аддикция. Экран монитора действует гипнотически и вводит пользователей в трансоподобные состояния, от чего любовные послания приобретают особенную эффективность.

3. Посещение сайтов агрессивной (пропагандирующих ксенофобию, терроризм) или аутоагрессивной направленности (киберсуицид, суицидальные договоры, информационные ресурсы в применении средств для суицида с описанием дозировки и степени летальности).

Одной из серьезных проблем, связанных с расширением информационного поля глобальной Сети, является отсутствие контроля

за данными, размещаемыми в Интернет, которые могут содержать материалы дезинформационной, агрессивной или противозаконной направленности. По данным United States Institute of Peace к началу 2000 года фактически все террористические группы проникли в сеть Интернет. Тысяча девятсот девяносто девятого года житель Великобритании Дэвид Коупленд, пользуясь технической информацией из Интернет «Справочник террориста» и «Как сделать бомбу» изготовил вручную бомбы и подбросил их в три района Лондона. В результате террористического акта были убиты 3 человека и ранены 139 [15].

Еще одной проблемой, связанной с активностью молодежи в Интернет-пространстве является медиа-насилие. В связи с этим отметим событие, которое случилось 20 апреля 1999 года в Литтлтоуне, штат Колорадо, которое поразило весь мир: 17-летний Дилан Клеболд и 18-летний Эрик Харрис убили из винтовки 13 своих товарищей-лицеистов и еще 23 ранили, после чего покончили с собой. Следствие выявило, что они были фанатами игр Doom, Quake, в которых герои которых уничтожают своих врагов и побеждают [10].

Киберсуицид — достаточно новая разновидность группового или индивидуального самоубийства, совершаемого в результате использования Интернет. При этом участники прямого эфира подстрекают суицидально настроенных пользователей, подталкивая их на аутоагрессивные действия.

Киберсуицид разделяют на четыре типа:

- Коммуникативный «flashmob-cybersuicide» (предполагает сетевое общение суицидально настроенных лиц, которые незнакомы, но объединяются с целью совершения коллективного самоубийства через заключение между ними виртуального договора через Интернет).
- Информационный «information-cybersuicide» (совершение суицида вследствие получения с помощью Интернета сведений о том, каким способом и с помощью каких средств лучше совершить самоубийство).
- Аддиктивный «addiction-cybersuicide» (совершение суицида аутоагрессивных действий, спровоцированных Интернет-зависимостью: гемблинг, киберсекс и др.).
- On-line суицид (совершение самоубийства в реальном времени, перед web-камерой).

Первый on-line суицид с использованием файлообменного видеосервиса был совершен в США 5 февраля 2003 года 21-летним Интернет-пользователем, проживающим в г.Феникс (штат Аризона). Брэндон Ведас принял смесь сильнодействующих медицинских препаратов и алкоголя, обсуждая свои действия с участниками чата [14].

Двадцать первого марта 2007 года 42-летний житель Великобритании города Тенфорд, графства Шропшир, также совершил on-line суицид, транслируя через web-камеру компьютера процесс самоповешения [4].

4. Пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам — зависимость от общения в чатах и групповых играх.

Социальные сети (Facebook, Одноклассники, В контакте) вызывают у людей желание сформировать свой идеальный образ. Виртуальный двойник зачастую совершенно не похож на свой реальный прототип. Например, необщительный и замкнутый молодой человек в социальной сети может быть душой компании и веселым шутником. Несмотря на возможность самовыражения в социальной сети, человек становится еще более замкнутым, появляется желание уйти от реальной жизни и погрузиться в электронный мир, где у него много друзей и он пользуется популярностью.

5. Навязчивая финансовая потребность — стремление совершать новые покупки в Интернет-магазинах, без необходимости их приобретения и учета собственных финансовых возможностей, участие в on-line аукционах, игра в Сети в азартные игры.

6. On-line гемблинг — гиперувлеченность индивидуальными или сетевыми On-line играми — стрелялки «Doom», «Quake», «Unreal», стратегии типа «Star Craft»); On-line лудомания (патологическая склонность к азартным играм в виртуальных казино).

7. Аддиктивный фанатизм (религиозный (сектантство), политический (партийный), национальный, спортивный, музыкальный и т. д. [16].

Итак, угрозы ненормированного пребывания молодежи в Интернет-пространстве сводятся к таким:

1. потребление суррогатной информации: ужасов, порнографии, рекламы, другой информации сомнительного качества;

2. «искусственное» общение, которое вытесняет коммуникацию с близкими людьми, друзьями, референтными «другими» в пользу виртуальных отношений, в результате чего человек «выпадает» за грань действия традиционных институтов социализации, у него формируются искривленные социальные ценности, обесценивается авторитет семьи, закона;

3. виртуализация жизненного пространства пользователей Интернета, признание приоритета виртуальной реальности перед реальностью каждодневной социальной жизни, реальностью «живой» действительности;

4. увлечение виртуальным насилием, жестокими видеоиграми;



5. полово-ролевые, сексуальные угрозы (удовлетворение половых потребностей неприродным, суррогатным способом);

6. угрозы для психического здоровья: Интернет-зависимость, разрушение социальных связей, снижение социальной активности [6].

**Выводы.** Общество должно обеспечивать безопасность жизнедеятельности человека, в том числе и информационную. Личность же, в свою очередь, должна осознать собственную ответственность в использовании мощных информационно-коммуникативных средств и заботиться о полезной и неопасной для психики информации, а не занимать позицию пассивного пользователя по поводу предложенного ей информационного продукта. Важно осознать, что ответственность за выбор: становится виртуально зависимым или информационно перегруженным — лежит, прежде всего, на самой личности. Что касается подрастающего поколения, то его взрослое окружение должно осознать, что развитие современного ребенка сопровождается всеми достижениями информационно-технологического прогресса, а активное применение их в повседневной жизни несет потенциальную угрозу, которая может актуализироваться, если не создать условий для его развивающегося, а не деструктивного влияния на подрастающую личность.

### Список литературы:

1. Арзуманов Ю.Л. О медицинских аспектах игромании. Методы выявления, реабилитации, профилактики. / Ю.Л. Арзуманов. — М.: — 2001. — 257 с.
2. Бондаровська В.М. Психологічні аспекти використання комп'ютера: Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп'ютера / В.М. Бондаровська // Психолог. — К.: Шк. Світ, 2005. — 25 (169). — 64 с.
3. Бондаровська В.М. Інтернет-залежність: сучасний стан. Ситуація в Україні. / В.М. Бондаровська // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. — К.: Главник, 2005. — Вип. 26. — Т. 1. — С. 130—134.
4. Британец совершил самоубийство перед веб-камерой. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.content-filtering.ru/doc.asp?ob\\_no=2842](http://www.content-filtering.ru/doc.asp?ob_no=2842).
5. Васюков И. Село Компьютеррово и его обитатели (Законы жизни компьютерной и Интернет-культуры). [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://flogiston.ru/articles/netps>.
6. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологической зависимости от Интернета // Психологический журнал. — 2004. — № 1. — С. 90—100.
7. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://nest.udm.net/unter/flowvois.htm>.

8. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. — СПб.: Речь, 2007. — 190 с.
9. Карпицкий Н. Онтология виртуальной реальности. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.tvfi.narod.ru/virtual.htm>.
10. Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006. — 272 с.
11. Коваленко О.В. Кіберпростір — гуманістичний потенціал цивілізації / О.В. Коваленко // Психологічні перспективи. — № 18. — Луцьк.: Волин. нац. ун-т імені Лесі Українки, 2011. — С. 111—121.
12. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. / Л.В. Куликов. — СПб.: Питер, 2004. — 464 с.
13. Носов Н.А. Манифест виртуалистики. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.virtualistica.ru/vip\\_15.html](http://www.virtualistica.ru/vip_15.html).
14. Первое в мире самоубийство on-line. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.strana.ru/stories/02/12/05/3230/170744.html>.
15. Пропаганда терроризма в Интернете. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.usip.org/pubs/specialreports/sr116.html>.
16. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. / Г.В. Старшенбаум — М.: Когито-Центр, 2006. — 367 с.
17. Сулер Дж. Люди превращаются в электроники. Основные психологические характеристики виртуального пространства. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://flogiston.ru/project/translate/electronic.shtml>.
18. Федоренко С.В. Емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді. / С.В. Федоренко // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смольсон. — К.: ДП «Інформ.-аналітичне агенство», 2010. — Т. 8, вип. 7. — 282 с.
19. Greenfield D.M. Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them, Oakland / D.M. Greenfield // New Harbinger. — 1999. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://sash-list.net/griffin-shelley1.pdf>.
20. Marks I. Behavioural (non-chemical) addiction / I. Marks // British J. Addict. — 1990. — V. 85. — P. 1389—1394. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1360-0443.1990.tb01618.x>.
21. Shotton M.A. Computer Addiction / M.A. Shotton // A Study of Computer Dependency. — London: Taylor & Francis. 1989.
22. Turkle Sh. Parallel lives: working on identity in virtual space / Sh. Turkle // Constructing the self in a mediated world: inquiries in social construction. — N.Y., 1996. — P. 156—175.

## СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

**Хахалова Ирина Владимировна**

*студент 5 курс ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск  
E-mail: [istomin.dimon.ru@mail.ru](mailto:istomin.dimon.ru@mail.ru)*

**Истомина Ольга Владимировна**

*студент 5 курс ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск  
E-mail: [kicolechka@list.ru](mailto:kicolechka@list.ru)*

**Юдина Валерия Александровна**

*научный руководитель канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»  
E-mail: [lerau44@yandex.ru](mailto:lerau44@yandex.ru)*

Семья — это исторически-сложившаяся форма существования группы людей, объединенных родственными связями. Семья — это среда, в которой ребенок живет и воспитывается. В семье создаются условия для психического, физического развития ребенка. На развитие ребенка влияет эмоциональная атмосфера семьи.

На развитие личности влияет огромное количество факторов: социальное окружение, экономическая ситуация и конечно семейное воспитание. Семья является начальным звеном в становлении личности ребенка, так как именно в семье взрослые дают пример поведения, реагирования на какие-либо ситуации. Большую часть времени ребенок проводит с родителями и близкими родственниками. Поэтому семейное воспитание накладывает и опосредует все развитие ребенка.

Семья реализует такие функции как:

1. Воспитательную;
2. Удовлетворение физиологических потребностей;
3. Образовательную;
4. Социализирующую;
5. Мировоззренческую;
6. Восстановительную;
7. Функцию профессиональной ориентации.

Для семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии очень значимыми являются функции: коррекционно-развивающая, компенсирующая, реабилитационная.

Проблемой семейного воспитания детей с отклонениями в развитии занимались такие ученые как, Вилен Исаакович Гарбузов, Александр Иванович Захаров и Дмитрий Николаевич Исаев. По их мнению, отклонения в поведении детей возникают вследствие неправильного семейного воспитания. Они выделяют 3 типа неправильного воспитания:

1. Отвергающее (чрезмерная требовательности и попустительство).
2. Гиперсоциализирующее (тревожность, гиперопека, озабоченность будущим ребенка и семьи в целом).
3. Эгоцентрическое (низкий уровень ответственности родителей).

Так же многими авторами изучались детско-родительские отношения, типы воспитания в семье, позволяющие говорить о дисгармонии семейного воспитания. Были выделены 4 родительские установки и соответствующие им типы поведения:

1. «Принятие и любовь»;
2. «Явное отвержение»;
3. «Излишняя требовательность»;
4. «Чрезмерная опека».

Семейное воспитание — систематическое целенаправленное воздействие на ребёнка взрослых членов семьи и семейного уклада. Главной задачей является подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях, усвоение ими знаний, умений и навыков, необходимых для нормального формирования личности в условиях семьи [3, с. 15].

Семейное воспитание — общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов.

Ребенку с отклонениями в развитии очень сложно адаптироваться в обществе, так как наблюдаются трудности взаимоотношений со сверстниками и непринятие общества в целом «особого» ребенка.

Семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, сталкивается с огромным количеством трудностей. В первую очередь, трудности на уровне семьи, а затем за её рамками.

Изучение литературы по проблеме дало возможность выделить типичные проблемы, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии.

## 1. Отношения в семье.

Рождение «особого» ребенка оказывает влияние на все стороны семейной жизни и на всех ее членов. В воспитании ребенка с отклонениями часто преобладают крайности: родители либо чрезмерно жалеют своих больных детей, что способствует формированию бесхарактерности, безответственности, безволия, либо, напротив, безжалостно относятся к своим детям, унижают их достоинство, сердятся на них за медлительность, забывчивость и другие недостатки, вызванные болезнью.

## 2. Проблема воспитания и образования ребенка.

Родители, воспитывающие ребенка с отклонениями, очень часто не имеют информации как и где учить ребенка. Во многих городах нет специализированных учреждений для обучения и воспитания ребенка — инвалида. Так же при многих аномалиях развития у ребенка нет возможности обучаться в массовых образовательных учреждениях.

## 3. Отсутствие психолого-педагогических знаний.

Многие родители, имеющие ребенка с отклонениями, не владеют достаточной информацией о дефекте ребенка, об особенностях развития ребенка и о путях коррекции этого дефекта. Зачастую родители или переоценивают, или недооценивают тяжесть дефекта.

## 4. Позиция родителей по отношению к ребенку.

Установки и позиции родителей по отношению к дефекту ребенка оказывают огромное влияние на психологическую обстановку в семье. В связи с появлением аномального ребенка родители проходят следующие стадии осознания и принятия возникшей у них проблемы:

а. Отрицания. Заключается в неверии существования болезней.

б. Гнев. Это защитная реакция на состояние их ребенка, возникает на почве безысходности и разочарования, как в самом себе, так и в ребенке.

в. Чувство вины. Может перерасти во всепоглощающие страдания и переживания родителей по поводу их поступков и ошибок, которые привели к заболеванию.

г. Эмоциональная адаптация. Заключительный этап в развитии установок по отношению к самим себе, так и к своему ребенку.

## 5. Отношение общества к ребенку с отклонениями.

Семья сталкивается с безразличием, непониманием, осуждением со стороны социума [2, с. 48].

Для полноценного развития ребенка необходима помощь специалистов. Помощь должна оказываться и семье, а в первую очередь, специалисты должны выяснить обстановку в семье, тип семейного воспитания, взаимоотношения членов семьи, а так же установку родителей по отношению к детям.

Большинство родителей не имеют специальной подготовки и не могут адекватно оценить возможности ребенка. Многие родители считают, что результат коррекционной работы полностью лежит на специалистах-дефектологах, врачах, воспитателях, педагогах, психологах, логопедах. Специалистам необходимо донести родителям, что без их вмешательства коррекционная работа не будет эффективной.

Основными задачами родителей в коррекционной работе являются:

- создание дома благоприятной атмосферы с теми режимными ограничениями, которые продиктованы состоянием ребенка;
- обеспечение приема ребенком предписанных ему медикаментозных средств, наблюдение за их действием и информирование об этом врача;
- наблюдение за соматическим и психологическим состоянием ребенка, а также ведение дневника наблюдения;
- расширение знаний в области специальной педагогики и психологии;
- овладение основами правовых знаний, относящихся к правам инвалидов и детей группы риска по отклонениям в развитии;
- участие в деятельности общественных объединений и организаций родителей детей с нарушениями в развитии;
- родителям необходимо знать особенности развития ребенка, сформировать адекватную самооценку, правильное отношение к дефекту, волевые качества.

Специалистам необходимо помогать родителям не только с вопросами обучения и воспитания ребенка, но и оказывать помощь в преодолении семейного кризиса, возникшего с появлением в семье «особого» ребенка, в формировании положительной установки на дефект ребенка. А так же необходимо объяснить причину особенности нарушения развития ребенка и пути преодоления этого дефекта [1, с. 28].

### **Список литературы:**

1. Беляева М.А., Кузнецов И.Е. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида. — Екатеринбург, 2001.
2. Крупина И.В. Основы семейного воспитания // Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. — 2-е изд. — М., 1996.
3. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. — М.: ВЛАДОС, 2004.

## 2.5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

### К ВОПРОСУ О ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА

*Кобзев Максим Валерьевич*

*аспирант Астраханского Государственного университета,  
преподаватель СОШ № 59, г. Астрахань*

*E-mail: [kobzev2710@mail.ru](mailto:kobzev2710@mail.ru)*

Студенческий период является наиболее благоприятным для развития жизнестойкости у будущих специалистов водного транспорта. Поскольку данное качество может способствовать повышению как психического, так и физического здоровья будущих работников флотских специальностей, жизнестойкость способна положительным образом повлиять в профессиональном плане на становление будущего специалиста в целом.

Проблема жизнестойкости личности является довольно новой для науки в целом [3], не составляет исключение и сфера водного транспорта. Актуальность этой проблемы здесь повышается в связи с такими особенностями, как неопределенность и нестабильность в выборе решения в экстремальной ситуации.

В теоретическом аспекте проблема жизнестойкости будущих специалистов водного транспорта, в частности, взаимодействия этого качества с личностными особенностями и ресурсными компонентами на данный момент разработана недостаточно. В отечественной психологической науке отсутствует понятие, которое было бы целиком идентично понятию «жизнестойкость» [4]. До сих пор нет единства во мнениях относительно термина жизнестойкость [2]. Л.А. Александрова интерпретирует данное понятие, как определенная степень «живучести», П. Тиллих — как «отвага быть», Д.А. Леонтьев — «способность преодоления самого себя» (точка зрения Д.А. Леонтьева представляется нам наиболее близкой к понятию «жизнестойкость» [4]), М. Хайдеггер — как «действовать вопреки», С. Мадди рассматривает жизнестойкость в качестве ключевого ресурса, С.А. Богомаз — «способность превращать проблемные ситуации в новые возможности» [2]. С. Мади впервые отметил значимость феномена жизнестойкости для человека. С точки зрения С. Мади понятие «hardiness» отображает психологическую устойчивость

и расширенную эффективность человека, сопряженную с его возможностями преобразовывать стрессогенные жизненные ситуации [3], [4]. Руководствуясь концепцией, разработанной С. Мади, нами описываются компоненты жизнестойкости: «вовлеченность» (commitment) представляет собой убежденность в том, что вовлеченный в происходящее человек имеет максимальный шанс найти стоящее и интересное для себя. При сформированном компоненте человек приобретает удовольствие от своей деятельности. При отсутствии убежденности появляется чувство отверженности, а также ощущение себя «вне» жизни. Компонент «вовлеченность» связан с уверенностью человека в себе, в собственных силах. Вовлеченность позволяет ощущать себя существенным и ценным, а также включаться в решение жизненно важных задач даже при присутствии стрессогенных факторов и изменений.

Компонент «контроль» (control) представляет собой убежденность в том, что борьба способна воздействовать на результат происходящего, даже если это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Данный компонент отображает убежденность человека в причинно-следственной связи между его действиями, событиями, поступками, результатами. Чем больше человек уверен в эффективности собственной активной позиции, тем более выражен данный компонент жизнестойкости, и наоборот, чем менее выражен данный компонент, тем меньше человек верит в то, что в его поступках есть смысл. При высокой убежденности в то, что человек способен воздействовать на ситуацию, он концентрируется на выполнении задачи, находящейся не только в рамках его возможностей, но и на грани их. Человек инициирует собственное поведение, прикладывая усилия, ставит перед собой серьезные цели, а также не боится сложных, незнакомых ситуаций. Отсутствие контроля или ощущение его сопряжено с самооценкой, тревожностью, состоянием здоровья, отчуждением, а также личностной адаптацией к сложным жизненным обстоятельствам [3]. Следующим звеном, выделяемым в структуре «жизнестойкости», является «принятие риска» (challenge). Данный компонент отражает убежденность человека в том, что все случающееся с ним содействует его развитию за счет знаний, извлекаемых им из собственного опыта, при этом не имеет значение — негативного или позитивного. Данный компонент позволяет человеку оставаться открытым окружающему миру, а также принимать все происходящие вокруг него события как некий вызов, экзамен, дающий возможность приобрести новый опыт.



Исследование проводилось на базе Каспийского филиала морской государственной академии имени адмирала Ф.Ф. Ушакова в г. Астрахани. В эмпирическом исследовании приняли участие 248 курсантов. Диагностические срезы проводились в середине учебного года. Для определения уровня жизнестойкости мы применили методику Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой «Тест жизнестойкости» [1], который представляет собой адаптацию опросника «Hardiness Survey», разработанного американским психологом Сальваторе Мадди. Данный тест нами был применен для определения способности будущего специалиста водного транспорта к умению адаптироваться, а также к реагированию в стрессовых ситуациях, что является неотъемлемой частью психологической устойчивости личности. С помощью данной методики, на наш взгляд, можно объективно определить потенциал испытуемого, а также оценить механизм его поведения в стрессогенной обстановке. Ниже нами в балах представлены результаты теста жизнестойкости, полученные, обработанные и разбитые по курсам.



*Рисунок 1. Результаты «Теста жизнестойкости» курсантов I курса*

Полосовые диаграммы демонстрируют уровень развития жизнестойкости и ее компонентов.



**Рисунок 2. Результаты «Теста жизнестойкости» курсантов II курса**

При сравнительном анализе 1-го и 2-го курсов (Рисунок 1 и Рисунок 2) по шкале «вовлеченность» выявлены достоверные различия, среднее значение  $t = 2,678$ , уровень значимости  $p = 0,009$ . Среднее значение на 1-м курсе = 38,44, среднее значение на 2-м курсе = 30,63, однако данные показатели соответствуют среднестатистическим данным. Падение среднего значения на 2-м году обучения (Рисунок 2) по шкале «вовлеченность» указывает на снижение активной жизненной позиции испытуемых, уверенности в себе, а также убежденности в том, что только деятельный человек способен добиться успеха в жизни. Также полученные нами данные свидетельствуют о падении мотивации ко второму году обучения, а вследствие этого и интереса субъекта к выбранной им деятельности, в данном случае к процессу обучения.



**Рисунок 3. Результаты «Теста жизнестойкости» курсантов III курса**

Установлено, что в сумме по всем трем курсам у 15 % опрошенных низкий уровень, 68 % — средний уровень, 17 % — высокий уровень развития вовлеченности. (Рисунок 4).



**Рисунок 4. Результаты диагностики «Теста жизнестойкости» по всем трем курсам Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой в процентном соотношении**

По показаниям «теста жизнестойкости» Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой мы делаем вывод о том, что, превалируя в процентном соотношении (имея преобладание по среднему показателю, и не имея ярко выраженных показателей) по шкале

«вовлеченность», курсант довольно осознанно и с интересом стремится к овладению будущей профессией, что объясняется определенным рода мотивацией на достижение каких-либо целей.

Низкий уровень по шкале «контроль» имеют 6 % юношей, средний — 75 %, высокий — 19 %. (Рисунок 4). По шкале «контроль» в сумме средний и высокий показатель составляет 94 %. Это говорит о том, что большинство студентов (курсантов) имеют убежденность в том, что, борясь с трудностями, которые возникают на пути к цели, человек влияет на результат происходящего, несмотря на то, что это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Испытуемый готов преодолевать сложности, которые будут возникать на пути к намеченной цели. Однако к третьему году обучения показатели по шкале «контроль» падают, что свидетельствует об отсутствии положительной динамики по данной шкале. При сравнении 1-го (рисунок 1) и 3-го (рисунок 3) курсов по шкале «контроль» выявлены достоверные различия  $t = 2,362$ , уровень значимости  $p = 0,02$ . Среднее значение на 1-м курсе = 32, 2 (Рисунок 1), среднее значение на 3-м курсе = 27, 88 (Рисунок 3). Это явление объясняется отсутствием психологической подготовки в процессе обучения, что порождает неуверенность у будущих специалистов водного транспорта в собственной активной позиции. Это порождает осознание бессмысленности в собственных действиях, когда респондент сталкивается с сложными, а также экстремальными ситуациями, сопутствующими выбранной профессии, в особенности после судовой практики. У психологически неподготовленного курсанта, сталкивающегося с экстремальными обстоятельствами, срабатывает психологическая защита, которая несет охранительную функцию и служит защитой психики человека от разрушительного воздействия стресса, в результате чего мы и наблюдаем снижение к третьему году обучения показателей по шкале «контроль».

При сравнении 2-го (рисунок 2) и 3-го (рисунок 3) курсов обнаружена тенденция к достоверным различиям  $t = 1,866$ ,  $p = 0,075$ . Среднее значение на 2-м курсе = 33, 75 (Рисунок 2), среднее значение на 3-м курсе = 27, 88 (Рисунок 3). В сумме среди всех трех курсов 11 % курсантов имеют низкие показатели по шкале «принятие риска» (Рисунок 4), 73 % — средний и 16 % — высокий. По шкале «принятие риска» вышеуказанные показатели говорят о том, что в целом студенты (курсанты) готовы к рискованным действиям для достижения определенных результатов, а также приобретению опыта. При этом у испытуемых присутствует убежденность в том, что все происходящее с ними способствует их развитию за счет

тех знаний, которые они получают из собственного опыта, и для них неважно — негативного, или позитивного. Причем курсант прибегает к риску довольно осознанно, при определенной доли мотивации, однако, как мы наблюдаем из предыдущих показателей, положительная динамика (прирост данных) по шкале «принятие риска» также отсутствует. Отсутствие роста показателей по шкале уровня принятия риска свидетельствует об отсутствии подготовки в психологическом плане. Наконец, по шкале жизнестойкости (Рисунок 4) обнаружено 9 % испытуемых с низким уровнем, 77 % — со средним и 14 % — с высоким. Вышеуказанные данные говорят о том, что курсанты на протяжении всех трех лет обучения в общем сохраняют готовность идти к намеченным целям, преодолевая при этом сложности, возникающие на своем пути. Отсутствие роста показателей по шкале «жизнестойкость» также свидетельствует о том, что в процессе подготовки будущих специалистов водного транспорта отсутствует психологическая подготовка, которая в дальнейшем способна существенно повысить результативность работы в сфере водного транспорта.

### **Список литературы:**

1. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
2. Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов [Текст]: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Логинова Маргарита Вячеславовна: [ГОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»]. — Москва, 2010. — 238 с.
3. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость [Текст]: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: дисс. канд. псих. наук/ Петросянц Виолетта Рубеновна; [ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»]. — Санкт-Петербург, 2011. — 139 с.
4. Сотниченко Д.М. Жизнестойкость как психологический феномен. Его значение в современных условиях службы в армии // Вестник ТГПУ. — 2009. — № 8 (86). — С. 169.

## 2.6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### КОНЦЕПЦИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ З. ЛИНДЕРБЕРГА

*Соболев Станислав Иванович*

*канд. психол. наук, доцент Мордовского государственного  
университета, г. Саранск  
E-mail: [s\\_sobolev81@mail.ru](mailto:s_sobolev81@mail.ru)*

*Тарасова Лидия Николаевна*

*канд. филос. наук, профессор Мордовского государственного  
университета, г. Саранск  
E-mail: [l\\_tarasova48@mail.ru](mailto:l_tarasova48@mail.ru)*

Можно выделить несколько теоретических моделей описывающих структуру просоциального поведения. К наиболее известным следует отнести модель принятия решений по оказанию помощи при возникновении кризисных/аварийных ситуаций Латанэ и Дарли [2], а также процессуальную модель Шварца и Ховарда [4]. Также существует модель просоциального поведения предложена З. Линденбергом, разработанная еще в 2006 г., однако менее известная в современной российской психологии. Хотя, с нашей точки зрения, она более полно раскрывает специфику просоциального поведения личности.

З. Линденберг предлагает для анализа просоциального поведения использовать ситуационную теорию. Он указывает на тот факт, что в любой ситуации действия мы можем наблюдать эффект селективной сензитивности, т. е. выдвижение на первый план и придание значимости одним объектам, факторам, причинам и уход на второй план — других. Эта возможность основана на природе человеческой психики, особенностях протекания психических процессов (селективность внимания, восприятия и др.).

Значение такой селективной сензитивности видится автором в придании важности / значимости именно тем составляющим действия, которые могут обеспечить наиболее эффективную его реализацию. З. Линденберг говорит, что сензитивность, обусловленная возможностью селективности, проявляется не только по отношению к ситуационным факторам действия, но и обнару-

живается в сфере когнитивных представлений и эмоционального отношения к ситуации [3]. Указанная селективность обусловлена, по мнению З. Линдерберга, целью, содержание которой и обеспечивает конкретный избирательный характер отношения к когнитивной, эмоциональной и другим сторонам ситуации. Цель вместе с когнитивными процессами, которые она вызывает, З. Линденберг называет фреймом [3, с. 28].

Другой составляющей фрейма, регулирующего отношения личности и социального мира, как в целом, так и с отдельными его представителями является ментальная модель. Ментальная модель — это вид ментальной репрезентации управляющей мышлением и действием, основная функция которой и состоит в том, чтобы позволить индивиду придавать смысл различным аспектам физического и социального мира (от предметов мебели до политических процессов). Важно отметить, что ментальная модель намного шире социальной нормы и социальной установки, т. к. она учитывает и систему отношений, ожиданий, согласований, а, к примеру, социальная норма содержит в себе только правила. Так, если целью является «вести себя прилично», то ментальная модель должна ответить на вопрос «какое поведение будет соответствовать данной ситуации?». Это предоставляет специфическую информацию, способствующую достижению цели в данной ситуации, куда необходимо включена и система ожиданий.

Сама ментальная модель состоит из прототипов, которые создают эталонную версию явления и могут отвечать на вопросы относительно этого явления. Например, прототип отношений может отвечать на вопрос «если это дружеские отношения, то как я должен вести себя?». З. Линденберг отмечает, что прототипы состоят из пяти элементов:

1. набор правил относительно собственного поведения и поведения партнера;
2. ожидания относительно поведения других людей, основанное на наборе правил;
3. предположения об ожиданиях других от тебя;
4. нормативные ожидания относительно своего собственного поведения;
5. согласование этих ожиданий, при этом каждый партнер отношений предполагает, что второй использует ту же ментальную модель [1].

Например, ментальная модель (прототип) дружбы может выглядеть следующим образом:

1. набор правил относительно дружеского поведения: равенство, взаимовыручка, справедливость, взаимопомощь;
2. мои ожидания от поведения партнеров: мой друг должен вести себя согласно правилам (этим) дружбы;
3. предполагаемые ожидания со стороны другого: мой друг ожидает, что я также буду вести себя согласно правилам;
4. собственные нормативные ожидания: обязанность по отношению к нему вести себя согласно нормам дружбы;
5. согласование: мы используем одну и ту же систему правил и ожиданий.

И так фрейм является наиболее важным фактором, опосредующим просоциальное поведение личности. С другой стороны, З. Линденберг утверждает, что на характер целей и ментальных моделей в конкретной просоциальной ситуации влияют два дополнительных, но немаловажных фактора. Во-первых, — это блок личностных составляющих, к которым можно отнести:

- a. личностные черты, такие как — эмпатия, когнитивные навыки, особенности темперамента и т. д.;
- b. стабильные умения и навыки личности, например, развитость самоконтроля, самоанализа и пр.;
- c. особенности биографии, т. е. весь предшествующий личностный социальный опыт.

Во-вторых, — это блок социального контекста, включающий:

- a. социальный статус, оказывающий значительное влияние на просоциальное поведение;
- b. институциональные элементы, раскрывающиеся как законодательные и нормативные ограничения и правила;
- c. культурные элементы, т. е. специфика культурного пространства, к которой принадлежит субъект.

Просоциальное поведение, согласно З. Линденбергу, это наиболее общий термин для видов поведения, связанных интенционально с благополучием другого, возможно и с учетом собственных интересов, включающее в себя некоторые жертвы для субъекта просоциального поведения [3, с. 24]. Он выделяет пять видов просоциального поведения: 1. сотрудничество, 2. справедливость, 3. альтруизм, 4. надежность (trustworthiness), 5. уважительность к интересам других. Все эти виды приносят благо другому и воспринимаются как поведение, требующее от субъекта некой жертвенности. Например, ситуация обмена услугами, вещами, результатом которой является взаимовыгода, не может считаться просоциальной, кроме случая, когда этот обмен требует от одного из участников строгого соблюдения обещаний.



Заметим, что частная форма просоциального поведения (альтруизм, кооперация или их сочетание) и ее связь с мотивами зависит от комбинации фрейма и ментальной модели отношений. Например, при сборе денег в школе у индивида формируется фрейм ситуации как инструментальной, в том смысле, что сбор денег — это средство достижения общей цели, а воспринимаемое ментальное отношение — восприятие всех здесь как единомышленников.

3. Линденберг говорит о том, что основа просоциального поведения — это социальные отношения/связи, которые требуют различных комбинаций видов просоциального поведения. Например, отношения солидарности требуют реализации всех пяти видов просоциального поведения, а сильные отношения солидарности (например, близкая дружба) включают в себя ожидания большей жертвенности от сторон, чем слабые отношения солидарности (соседство). Сильное и слабое отношение солидарности отличаются также и по социальным/ дистрибутивным нормам. А именно, — равенство (по отношению к дружбе) и справедливость (по отношению к соседству). Т. о., социальные отношения включают в себя систему ожиданий и систему социальных норм.

Можно выделить также «случайные отношения», но они не требуют никаких видов просоциального поведения. Статусные отношения асимметричны, т. е. они могут включать различные формы просоциального поведения, направленного сверху вниз, т. е. просоциальное поведение, обусловленное статусными отношениями, является неравноправным. Например, надежность и уважительность со стороны партнера с более низким статусом, и немного альтруизма со стороны партнера с более высоким статусом. Также к видам социальных отношений опосредующих просоциальное поведение необходимо отнести властные отношения.

Для того, чтобы социальные отношения послужили фактором просоциального поведения, они должны быть репрезентированы участниками взаимодействия, т. е. быть выраженными в форме ментальных моделей.

Основной механизм просоциального поведения, согласно 3. Линденбергу состоит из 1. селективного восприятия ситуации; 2, селективной памяти; 3. селективного мышления. Все эти характеристики напрямую зависят от цели.

Существует три группы целей с точки зрения их влияния на когнитивные процессы:

1. связанные с приближение / избеганием, это например цели приобретения, потери, самоусиления, самозащиты;

2. цели, относящиеся либо к логике, либо к интуитивным процессам, — например обдумывание, исполнение, познание, научение;

3. цели, направленные на себя / на других, например кооперация / соревнование [1]. По отношению к просоциальному поведению наиболее важны последняя группа целей, а так же вторая.

Просоциальное поведение, обусловленное сиюминутными мотивами, вызывает установки и ожидания, отличные от установок, ожиданий просоциального поведения, вызванного мотивом, направленным на будущие цели. Цели, т. о., не просто репрезентируют заданные предпочтения, но и влияют на ситуационно-избираемые предпочтения, поведенческий репертуар.

В любой ситуации существуют более доминантные цели, которые отодвигают на второй план менее значимые. Так если цель направлена на сотрудничество, то цель сохранения ресурсов будет задвинута на второй план, т. е., мы просто не обращаем внимание на затраты если нужно сохранить отношения. Однако, и в этом случае, затраты, хотя и выступают как цели второго плана, не утрачивают своего влияния на поведение: их влияние становится косвенным, слабым, опосредованным.

Влияние вторичных целей на выбор альтернативных видов поведения осуществляется двумя способами. Во-первых, вторичные цели влияют на порядок альтернатив. Например, если основной целью является сотрудничающее поведение, а вторичной сохранение денег, то вторичная цель при «порядке альтернатив» влияет на регулирование степени сотрудничества, а не на сам факт принятия решения о сотрудничестве.

Во-вторых, вторичные цели влияют на силу мотивации фрейма. Сила фрейма — это сила мотивации, с которой преобладающая цель определяет выбор. Выбор — это распределение возможных выборов из наличных альтернатив. Чем сильнее фрейм, тем больше шанс, что будет выбрана наиболее оптимальная альтернатива из наличных. При уменьшении силы мотивации фрейма, начинают рассматриваться альтернативы поведения, когда его результат не только удовлетворяет требованиям объекта просоциального поведения, но и минимизирует потери субъекта просоциального поведения, при сохранении просоциальной ориентации поступка. Вторичная цель способна (при очень сильной мотивации) стать первичной, и тогда уже бывшая первичная цель становится вторичной, например, когда стоимость сотрудничества становится слишком большой.

### **Список литературы:**

1. Dunning D. On the motives underlying social cognition/ In A. Tesser and N. Schwarz (Eds.) // Blackwell handbook of social psychology. Intraindividual processes Oxford: Blackwell Publishers, 2001. — PP. 348—374.
2. Eisenberg N. The roots of prosocial behavior in children / Eisenberg N., Mussen P.H. // Cambridge Studies in Social and Emotional Development. 2003. — 195 p.
3. Lindenberg S. Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processes/Solidarity and Prosocial Behavior An Integration of Sociological and Psychological Perspectives. — Springer Science+Business Media, Inc, 2006. — PP. 23—45.
4. Schwartz S.H. Basic Values: How They Motivate and Inhibit Prosocial Behavior // Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: The Better Angels of Our Nature. — American Psychological Association. — 2010. — P. 139—157.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ**

***Стефанов Александр Кириллович***

*стажер-исследователь, Национальный Исследовательский  
Университет — Высшая Школа Экономики, Международная  
Научно-Учебная Лаборатория Социокультурных Исследований,  
г. Москва*

*E-mail: [alexandr.stefanov@gmail.com](mailto:alexandr.stefanov@gmail.com)*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ  
(проект № 12-36-01071)*

Культура как многоаспектное понятие имеет множество функций, одна из которых заключается в регуляции человеческого поведения, в том числе и поведения, связанного с внедрением инноваций. Одним из важных детерминант регуляции культурой социального поведения будет, безусловно, результат усвоения ценностей данной культуры в виде формирования индивидуальных ценностей.

Широко применяемая во множестве областей психологии концепция культурных и индивидуальных ценностей Ш. Шварца позволяет нам детально рассмотреть социокультурные предикторы поведения. Обобщая теоретические подходы к изучению ценностей,

Шварц вырабатывает свою теорию и определяет ценности как ориентиры, которые существуют вне конкретной ситуации и служат движущими мотивами индивида и групп [12; 13].

Первоначально на основе 10 ценностей, Ш. Шварцем и В. Билски была разработана теория динамических отношений между ценностями, которые образуют блоки ценностей-оппозиций, прямо противоположных друг другу [14]. Так, ценности Сохранения (Безопасность, конформизм, традиция) противоречат ценностям Открытости изменениям (самостоятельности и стимуляции). Ценности Самоутверждения (власть, достижение, гедонизм) противоречат ценностям Самопреодоления (безопасность, традиция, конформизм).

Теория индивидуальных ценностей Шварца получила широкое распространение и применение, в том числе в эмпирических исследованиях связи ценностей и инновационного поведения в отечественной и зарубежной психологии.

Так, в исследовании С. Доллингера с соавторами [8], проведенном в США, было показано, что более креативные студенты имеют другую систему ценностей, нежели их однокурсники: была выявлена сильная взаимосвязь успешности выполнения тестовых заданий творческим способом и предпочтения таких ценностей в рамках старой теории 10-ти ценностей Шварца, как самостоятельность, стимуляция, универсализм, отражающими ценностный блок «Открытость изменениям». Также была выявлена негативная взаимосвязь между конструктом и ценностями традиции, безопасности, отражающим блок «Сохранение» и власти. Подобные данные были получены также в кросс-культурном исследовании взаимосвязей ценностей и отношения к инновациям, проведенном Н. Лебедевой на ряде российских, канадских и китайских студентов [1], которое также показало сильную взаимосвязь положительного отношения к инновациям и ценностей Открытости изменениям.

В исследованиях инновационного поведения множеством исследователей было акцентировано внимание на влиянии мотивации в поведении на креативность и инновативность индивида [2; 3; 4; 5; 9; 10]. Одна из наиболее часто используемых в данном направлении классификаций, теория Самодетерминации Р. Райана и Э. Дэси [6; 7], делит мотивацию на две подсистемы: внешнюю и автономную, а также внутреннюю. *Внешняя* мотивация определяет поведение под воздействием опосредствующих внешних факторов, таких как материальные поощрения и социальное одобрение. *Автономная* мотивация характеризуется наличием осознанности причин своих действий: человек, обладающей автономной мотивацией, сознательно

делает свой выбор в поведении и из альтернатив выбирает максимально эффективный именно для него. *Внутренняя* мотивация определяет поведение ради внутреннего интереса, любознательности, интенции к объекту.

Именно удовольствие от преодоления задач, по мнению Райна и Деси, ведет к проявлению большей креативности, спонтанности, гибкости ответа и поведения, составляющих инновационность человека [11; 15].

### **Эмпирическое исследование взаимосвязи базовых ценностей и мотивации инновационного поведения.**

Данное исследование ставит перед собой *цель* выявления взаимосвязи между индивидуальными ценностями и типом мотивации инновационного поведения.

В соответствии с поставленной целью, исследование выдвигает следующие гипотезы:

- **Общие гипотезы исследования:**

1. Существует взаимосвязь ценностных ориентаций и типа мотивации инновационного поведения.

- **Частные гипотезы:**

1. Существует положительная взаимосвязь ценностей Открытости изменениям (Самостоятельности, Стимуляции) и внутренней мотивации инновационного поведения;

2. Существует отрицательная взаимосвязь ценностей Сохранения и внутренней мотивации инновационного поведения.

Проверка гипотез осуществляется в рамках классического подхода в социально-психологических исследованиях — в рамках одной культуры, используя метод социально-психологического стандартизированного опроса.

Эмпирическую базу исследования составили результаты социально-психологического опроса студентов московских вузов: Национального Исследовательского Университета — Высшая Школа Экономики, Московского Государственного Университета, Московского Авиационного Университета. Общий объем выборки — 353 респондента (127 мужчин, 226 женщин), средний возраст респондентов составил 21 год.

### **Метод и методики исследования.**

Основным эмпирическим методическим средством исследования является социально-психологический опрос, в котором использовались методики, позволяющие оценить преобладающие индивидуальные ценности, характеристики мотивации поведения, связанного

с инновациями. Методики построены по типу шкал Лайкерта (4, 6 и 7 — балльные шкалы):

- Обновленный ценностный опросник (PVQ-R) Ш. Шварца для определения преобладающих ценностей респондентов.

- Модифицированный опросник саморегуляции поведения, разработанный в Международной научно-учебной лаборатории социокультурных исследований НИУ ВШЭ, позволяющий выявить преобладающий тип мотивации инновационного поведения личности

### **1. Шкала для оценки ценностной структуры (на индивидуальном уровне) ( $\alpha = 0,91$ )**

Для исследования ценностной структуры на индивидуальном уровне нами был использован Обновленный Опросник структуры ценностей (PVQ-R) Ш. Шварца. Данная методика содержит 57 вопросов, позволяющих оценить степень выраженности 19 ценностей: Самостоятельность мысли; Самостоятельность поступков; Стимуляция; Гедонизм; Достижение; Власть доминирования; Власть ресурсов; Репутация; Безопасность личная; Безопасность общественная; Традиция; Конформизм правила; Конформизм межличностный; Скромность; Благожелательность чувство; Благожелательность, забота; Универсализм, забота о других; Универсализм, забота о природе; Универсализм, толерантность.

### **2. Индикаторы мотивации креативного поведения ( $\alpha = 0,72$ )**

Мотивация поведения, связанного с инновациями, оценивалась с помощью опросника саморегуляции поведения, который включал в себя 2 формы инновационного поведения и 2 формы поведения, не связанного с положительным отношением к инновациям, и 5 причин, объясняющих регуляцию поведения:

*Причина 1.* Под воздействием внешних влияний, наград или наказаний.

*Причина 2.* Чтобы получить одобрение или избежать чувства стыда

*Причина 3.* Потому что это важно

*Причина 4.* Это свободный выбор после серьезного обдумывания

*Причина 5.* Потому что это мне нравится.

Оценка причины регуляции производилась с помощью пятибалльной шкалы.

Оценка мотивации инновационного поведения производилась с помощью 3 шкал, отражающих мотивацию поведения:

Внешняя (Причина 1 + Причина 2)

Автономная (Причина 3+ Причина 4)

Внутренняя (Причина 5)

### **Процедура исследования.**

Исследование было проведено в феврале — марте 2012 г.

Выбранным методом является метод анкетирования. Участникам исследования предлагался для заполнения опросник, составленный из различных методик, оценивающих следующие переменные:

1. Ведущая мотивация инновационного поведения личности.
2. Ведущие ценностные ориентации личности

Опросник заполнялся индивидуально, при возникновении вопросов респонденты имели возможность обратиться к исследователю за разъяснениями. Средняя продолжительность заполнения опросника составляла 15 минут.

### **Способы обработки данных.**

Полученные эмпирические данные были обработаны с помощью статистического пакета SPSS 17.0. Для определения внутренней согласованности психологических шкал вычислялся коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха. Также применялись процедуры вторичной статистической обработки: множественный последовательный регрессионный анализ.

### **Описание полученных результатов.**

С помощью множественного регрессионного анализа, проведенного поэтапным методом (stepwise), были проверены взаимосвязи индивидуальных ценностей личности, ценностей-оппозиций, видов мотивации креативного поведения, уровня креативности повседневного поведения и положительного отношения к инновациям. Ниже представлены результаты множественного регрессионного анализа. Для удобства в таблицах представлены только значимые связи.

*Таблица 1.*

### **Взаимосвязь ценностных ориентаций с видами мотивации по всей выборке (N=353)**

	<b>Открытость изменениям <math>\beta</math></b>	<b>Самопреодоление <math>\beta</math></b>	<b>R<sup>2</sup></b>
Внешняя мотивация креативного поведения		— .19***	.03
Автономная мотивация креативного поведения	.24***		.06
Внутренняя мотивация креативного поведения	.46***		.21

*Примечание: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ;*

*$\beta$  — стандартизированные коэффициенты уравнения регрессии;*

*R<sup>2</sup> — доля дисперсии.*

Данные Таблицы 1 показывают, что ценностная ориентация «Открытость изменениям» положительно взаимосвязана с Автономной и Внутренней мотивацией креативного поведения, тогда как ценность «Самопреодоление» имеет отрицательную взаимосвязь с Внешней мотивацией креативного поведения. Так, чем выше предпочтение ценностей Открытости изменениям, тем выше показатель Автономной и Внутренней мотивации креативного поведения. Соответственно, чем выше предпочтение ценностей Самопреодоления, тем ниже будет уровень Внешней мотивации креативного поведения.

### **Обсуждение полученных результатов.**

Полученные по итогам эмпирического исследования результаты позволяют нам перейти к рассмотрению связи базовых ценностей и мотивации инновационного поведения.

Нами была обнаружена положительная регрессионная связь ценности Открытости изменениям и автономной, а также внутренней мотивацией инновационного поведения, у которой процент объясняемой дисперсии больше. Иначе говоря, при повышении предпочтения ценностей Открытости изменениям как ведущего ценностного блока, вырастает доля вероятности проявления внутренней мотивации инновационного поведения, выражаемого в субъективном интересе или проявлении поведения, основанного на субъективном интересе. Данный результат полностью соответствует представленным в теоретико-методологической части положениям и подтверждает частную гипотезу.

Также была обнаружена значительная отрицательная регрессионная связь ценностей Самопреодоления и внешней мотивации инновационного поведения. Иначе говоря, чем выше индивид оценивает важность других и своей принадлежности к ним, тем менее вероятно, что он будет вести себя по-другому, рисковать под влиянием внешних факторов (например, денежных бонусов или штрафов).

### **Выводы исследования.**

Нами было проведено теоретическое и эмпирическое исследование взаимосвязи ценностей, мотивации и креативного поведения, которое позволило сделать следующие выводы:

1.1. Обнаружена положительная связь ценности Открытости изменениям с такими показателями, как Автономная мотивация инновационного поведения, Внутренняя мотивация инновационного поведения.

1.2. Обнаружена отрицательная связь ценности Самопреодоления с показателем Внешней мотивации креативного поведения.



## Список литературы:

1. Лебедева Н.М. Социокультурные факторы креативности и инноваций: кросс-культурный подход. // Культура и экономическое поведение. Сб. статей под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. — М.: Макс Пресс. 2011. С. 481—520.
2. Amabile T. The social psychology of creativity: a componential conceptualization // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 45. P. 357—376.
3. Amabile T. *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview, 1996. 317 p.
4. Amabile T., Hill K., Hennessey B., Tighe E. The Work Preference Inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations // *J. Personal. Soc. Psychol.* 1994. Vol. 66. P. 950—967.
5. Crutchfield R. Conformity and creative thinking // In H. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Atherton. 1962. P. 120—140.
6. Deci E., Ryan R. *Intrinsic motivation and self-determination theory in human behavior*. New York: Plenum. 1985. 371 p.
7. Deci E., Ryan R. A motivational approach to self: Integration in personality. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press. 1991. P. 237—288.
8. Dollinger S., Burke Ph. & Gump N. Creativity and Values // *Creativity Research Journal*. 2007. Vol. 19. P. 91—103.
9. Feist G. A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity // *Personal. Soc. Psychol. Rev.* 1998. Vol. 2. P. 290—309.
10. Ryan R., Deci E. When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation // *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, Carol Sansone and Judith M. Harackiewicz, eds. New York: Academic Press. 2000. P. 13—54.
11. Ryan R., Deci E. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? // *Journal of Personality*. 2006. Vol. 71(6). P. 1557—1585.
12. Schwartz S. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries / In M. Zanna (Ed.) // *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press. 1992. Vol. 25. P. 1—65.
13. Schwartz S. Basic human values: Their content and structure across countries / In A. Tamayo & J.B. Porto (Eds.) // *Values and behavior in organizations*. Petrópolis, Brazil: Vozes. 2005. P. 21—55.
14. Schwartz S., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 53. P. 550—562.
15. Utman C. Performance Effects of Motivational State: A Meta-Analysis // *Personality and Social Psychology Review*. 1997. Vol. 1(2) P. 170—182.

# ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ЖЕНЩИН С НЕЗАПЛАНИРОВАННОЙ БЕРЕМЕННОСТЬЮ

*Тарабрина Татьяна Васильевна*

*клинический психолог НУЗ «ДКБ имени Н.А. Семашко  
на станции Люблино ОАО «РЖД», г. Москва  
E-mail: [tarabrina67@mail.ru](mailto:tarabrina67@mail.ru)*

Незапланированное наступление беременности вызывает чрезмерные переживания, как у самой женщины, так и у ее близких. Искусственное прерывание беременности — это один из ведущих факторов, негативно влияющих на репродуктивное здоровье, приводящих к нарушению репродуктивной функции, бесплодию, возникновению гинекологических заболеваний у женщин.

Принятие решения о прерывании беременности у женщины вызывает страх, тревогу перед предстоящей операцией. Незапланированная беременность для большинства женщин является фактором стресса, сложной жизненной ситуацией, а в этом состоянии человеку очень сложно сделать осознанный и правильный выбор. Тревожные переживания говорят о необходимости психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий.

**Цель работы:** оценить и проанализировать уровень ситуативной (СТ) и личностной тревожности (ЛТ) у женщин с первой беременностью в динамике до и через месяц после искусственного прерывания беременности.

## **Материалы и методы:**

На базе гинекологического отделения Дорожной клинической больницы имени Н.А. Семашко мы обследовали 12 женщин поступивших на искусственное прерывание беременности. Возраст обследуемых от 18 до 42 лет. Распределили на 2 группы: 1-я — 5 человек с первой беременностью, возраст от 18 до 25 лет; 2-я — 7 человек со второй и более беременностью, возраст от 29 до 42 лет.

Диагностику уровня тревожности у обследуемых проводили путем тестового контроля по «Шкале реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилберга — Ю.Л. Ханина. Это информативный опросник для измерения тревожности индивидуального свойства личности, и состояния в какой-либо определенный момент в прошлом, настоящем, будущем.

Личностная тревожность активизируется при восприятии определенных «опасных» стимулов. Высокий показатель личностной

тревожности дает представление о высокой тревожности у человека в разных жизненных ситуациях. Эта группа людей требует повышенного внимания от психотерапевта.

Реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями напряжения, беспокойства, озабоченности, нервозности, сопровождающейся активацией вегетативной нервной системы. Высокий показатель реактивной тревожности говорит о выраженном психоэмоциональном напряжении пациента. Этот показатель чутко реагирует на психоэмоциональное состояние пациента в процессе лечения и является эффективным показателем психокоррекционной работы [1, с. 56].

Оценку показателей проводили накануне аборта и через месяц после искусственного прерывания беременности. При интерпретации показателей использовали следующие показатели тревожности: до 30 баллов-низкая, 31—45 баллов-умеренная; 46 и выше-высокая [1, с. 59].

#### **Результаты и их обсуждение**

Анализ данных анкетного исследования, проведённого накануне прерывания беременности, показал высокий уровень и ситуативной и личностной тревожности в обеих группах. В этих цифрах отражение переживания за принятие решение о прерывании беременности, и опасения за саму манипуляцию.

*Таблица 1.*

#### **Сравнительные показатели СТ и ЛТ, балл**

Показатель, балл	1-я группа		2-я группа	
	До аборта Средний балл	После аборта Средний балл	До аборта Средний балл	После аборта Средний балл
<b>СТ</b>	54,5 (от 45 до 52 баллов)	36,1 (от 45 до 52 баллов)	48,7 (от 45 до 52 баллов)	31,4 (от 30 до 35 баллов)
<b>ЛТ</b>	52,9 (от 45 до 52 баллов)	39,0 (от 30 до 35 баллов)	46,3 (от 45 до 52 баллов)	32,2 (от 30 до 35 баллов)

Из таблицы мы видим, что уровень ЛТ является устойчивым и отражает степень предрасположенности к тревоге, в такой

стрессовой ситуации, которой является аборт, уровень ЛТ и СТ возрастают. Особенно высокий уровень тревоги ЛТ был диагностирован у женщин 1-й группы.

Вероятно, у женщин с первой беременностью и впервые идущих на искусственное прерывание беременности, хуже сработали механизмы адаптации к стрессовым раздражителям. Высокие показатели ЛТ связаны со следовым влиянием высокой СТ, создающий пессимистический прогноз на будущее.

После прерывания беременности и устранения стрессового фактора, показатели СТ снизились в обеих группах до значений 30—36 баллов, различий в СТ у женщин первой и второй групп не имелось.

Динамика показателей ЛТ была ниже, по сравнению с исходными данными. Абсолютные значения у пациенток 2-й группы были статистически ниже, чем в 1-ой группе.

Анализ показателей тревожности у женщин наблюдаемых групп свидетельствуют о том, что пациенток, с первичной беременностью, имеется повышенный уровень ЛТ, они с большим негативом воспринимают окружающую действительность, предрасположены к раздражителям и переживаниям. У этих пациенток легко меняется настроение, отмечаются тревожные волнения и ожидаемые неудачи.

Женщинам с первой беременностью, идущим впервые на искусственное прерывание беременности, свойственно чувство страха, неуверенности в себе, эмоциональной неустойчивости и неуравновешенности нервных процессов, так как у женщин в данный момент высокая спсихотравмирующая ситуация и душевная боль.

### **Выводы**

Мы установили, что рост значений СТ и ЛТ перед искусственным прерыванием беременности имеется как у пациенток с первой, так и со второй и более беременностью .

Следует отметить, что одним из путей предупреждения психологических нарушений после прерывания беременности является использование психокоррекционного воздействия на пациентку, направленное на стабилизацию ее психической сферы, а так же помочь женщине, чтобы она научилась принимать свои решения мудро, а значит, ответственно.

Проведение психологического доабортного консультирования пациентки с «нежелательной» беременностью сегодня становится острой необходимостью, так же как оказание квалифицированной психологической помощи женщинам в кризисной ситуации.

### **Список литературы:**

1. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Новейший справочник. — М.: Изд-во Эксмо; Спб.: Сова, 2003. — 928 с.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. — 672 с.
3. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. — СПб.: Издательство «Речь», 2005. — 624 с.

# «ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»

## Часть II

Материалы международной заочной научно-практической  
конференции

27 ноября 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 06.12.12. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 11,375. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»  
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605  
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3